

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

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Αγχογόνοι παράγοντες στην εργασία των διευθυντών δημοτικών σχολείων και ο  
ρόλος τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση

**ΚΑΡΟΥΜΠΑΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:**

**ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΟΛΓΑ - ΓΙΑΣΕΜΗ**

ΒΟΛΟΣ 2010

## **Περιεχόμενα**

### **Περίληψη**

#### **Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή - Προβληματική της έρευνας**

#### **Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Πλαίσιο**

- 2.1.1 Το στρες στον εργασιακό χώρο και οι επιπτώσεις του.
- 2.1.2 Η εξέλιξη του θεωρητικού πλαισίου.
- 2.1.3 Επιστημονικά Μοντέλα για το στρες.
- 2.2.1 Τα συναισθήματα – Ορισμός και εξέλιξη του θεωρητικού πλαισίου.
- 2.2.2 Η ανάδυση ενός νέου επιστημονικού παραδείγματος (:).
- 2.2.3 Συναισθήματα – Η νέα θεώρηση.
- 2.3.1 Ικανοποίηση από την εργασία – Ορισμός
- 2.3.2 Επιστημονικά μοντέλα για την ικανοποίηση από την εργασία.
- 2.4.1 Το άγχος – Ορισμός και επιστημονικά μοντέλα.
- 2.4.2 Η θεωρία του Spielberger για το άγχος.

#### **Κεφάλαιο 3: Ανασκόπηση Ερευνητικών Δεδομένων**

- 3.1 Παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν στρες στους διευθυντές σχολείων.
- 3.2 Σχέση των παραγόντων στρες με δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία κλπ.)
- 3.3 Παράγοντες στρες και συναισθήματα.
- 3.4 Παράγοντες στρες και ικανοποίηση από την εργασία.
- 3.5 Παράγοντες στρες και άγχος.

#### **Κεφάλαιο 4: Στόχοι της Έρευνας – Ερευνητικές Υποθέσεις**

- 4.1 Υποθέσεις της Έρευνας.
- 4.2 Χρησιμότητα και Σημαντικότητα της Έρευνας

#### **Κεφάλαιο 5: Εμπειρική Εφαρμογή**

- 5.1 Κλίμακες - Περιγραφή των Μεταβλητών
  - 5.1.1 Αγχογόνοι παράγοντες στην εργασία.
  - 5.1.2 Κλίμακα συναισθημάτων.
  - 5.1.3 Γενική ικανοποίηση από την εργασία.
  - 5.1.4 Κλίμακα κατάστασης άγχους.
- 5.2 Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων
- 5.3 Ανάλυση και Παρουσίαση Δεδομένων
  - 5.3.1 Ανάλυση Παραγόντων
  - 5.3.2 Ανάλυση Αξιοπιστίας
  - 5.3.3 Συσχετίσεις ανάμεσα στους αγχογόνους παράγοντες, στα συναισθήματα, στην ικανοποίηση από την εργασία και το άγχος
  - 5.3.4 Η επίδραση των παραγόντων στα συναισθήματα, την ικανοποίηση και το άγχος.
  - 5.3.5 Αγχογόνοι παράγοντες και δημογραφικά χαρακτηριστικά
- 5.4 Περιορισμοί - Όρια της Έρευνας

#### **Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα – Προτάσεις**

- 6.1 Βασικά Συμπεράσματα και η Ερμηνεία τους
- 6.2 Προτάσεις
- 6.3 Επίλογος

#### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

#### **Παράρτημα - Πίνακες**

## **Περίληψη**

Η σύγχρονη Οργανωσιακή Ψυχολογία έχει παρουσιάσει αρκετά και αξιόπιστα μοντέλα που συνδέουν τις συνθήκες εργασίας των διευθυντών με την τελική απόδοσή τους. Στα μοντέλα αυτά περιλαμβάνονται τα συναισθήματα που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, οι στάσεις για την εργασία, αλλά και η προσωπικότητα του διευθυντή. Με το μοντέλο που κατασκευάστηκε διερευνάται η ποιότητα των αγγογόνων παραγόντων και η επίδραση τους στα συναισθήματα, το άγχος και τη γενική ευχαρίστηση που αντλούν οι Έλληνες διευθυντές δημοτικών σχολείων από την εργασία τους. Η έρευνα πραγματοποιείται σε ένα κομβικό σημείο για την ελληνική εκπαίδευση, αφού οι θεσμικές αλλαγές που έχουν προγραμματιστεί θα εξελίξουν το εκπαιδευτικό σύστημα από συγκεντρωτικό σε αποκεντρωμένο, με αποτέλεσμα την αλλαγή στην ποιότητα και την ένταση των αγγογόνων παραγόντων. Γι αυτό η έρευνα θα πρέπει να εκφράσει την κριτική της άποψη και να προτείνει τρόπους δημιουργίας ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος βασισμένη στα δικά της δεδομένα και τη διεθνή εμπειρία.

## **Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή - Προβληματική της έρευνας**

Το στρες έχει αναγνωριστεί σαν ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της ψυχοσωματικής υγείας του σύγχρονου δυτικού ανθρώπου. Ένα μεγάλο μέρος πρώιμων ερευνών από τη δεκαετία του 70 αποδεικνύει τη σοβαρή σχέση του εργασιακού στρες με ασθένειες όπως η υπέρταση και οι μυοκαρδιοπάθειες (Margolis & Kroes & Quinn 1974, House 1974). Από τότε και μέχρι σήμερα συνεχίζεται η ερευνητική προσπάθεια καθορισμού των αγγογόνων παραγόντων στην εργασία και η κατασκευή θεωρητικών μοντέλων γύρω από το στρες. Τα πρώτα επιστημονικά μοντέλα εξήγησης του εργασιακού στρες θεωρούν ότι προέρχεται από την ανισορροπία των απαιτήσεων του ρόλου του εργαζόμενου και των πόρων που του παρέχονται (ως πόροι εννοούνται η εκπαίδευση, ο μισθός, τα εργαλεία κλπ.). Σε νεώτερα μοντέλα το στρες δεν θεωρείται σαν μια γραμμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το αντικειμενικό περιβάλλον, αλλά σαν ένα σύνθετο γνωστικό φαινόμενο που περιλαμβάνει και τα συναισθήματα τα οποία διαμορφώνονται από την προσωπικότητα και τις καθημερινές σχέσεις, τη στάση απέναντι στην εργασία και το άγχος σαν μια συμπεριφορά αντίδρασης απέναντι στους παράγοντες που προκαλούν στρες.

Η εργασία του διευθυντή του δημοτικού σχολείου θεωρείται ένα επάγγελμα με ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα στρες. Τόσο υψηλά, που σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα όπως αυτό της Αμερικής, να μη γίνονται ούτε καν αιτήσεις για τη θέση αυτή. Οι αγγογόνοι παράγοντες στην εργασία του διευθυντή είναι η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η επίλυση συγκρούσεων, οι σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό και η έλλειψη διαθέσιμων πόρων (Detiuk & Savery 1986, Sarros 1988, Friedman 2002). Το ερώτημα λοιπόν είναι αν υπάρχει και ποια είναι η σχέση των παραγόντων αυτών με τα συναισθήματα, την ευχαρίστηση από την εργασία και το άγχος. Επίσης στο πρόβλημα θα πρέπει να προσθέσουμε και τη διερεύνηση της σχέσης των αγγογόνων παραγόντων με δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο κλπ.).

Η κατά ζεύγος σχέση των αγγογόνων παραγόντων με τα συναισθήματα, την ευχαρίστηση από την εργασία και το άγχος έχει αποτυπωθεί σε αρκετές έρευνες. Λιγότερες είναι αυτές που αφορούν τη σχέση των αγγογόνων παραγόντων με το σύνολο των μεταβλητών κριτηρίων (συναισθήματα – ευχαρίστηση – άγχος). Αντίθετα οι έρευνες που

αφορούν τη σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με το άγχος είναι αρκετές (Hiebert & Mandaglio 1988 · Coleman 2001 · Eckman 2004). Στην Ελλάδα, και σε μια μεταβατική για το εκπαιδευτικό της σύστημα συγκυρία, τέτοιες έρευνες δεν έχουν γίνει. Η μοναδική αξιόπιστη έρευνα που μπορούμε να αναφέρουμε είναι η ποιοτική έρευνα των Πασιαρδή και Τσιάκκιρου (2002), όπου οι διευθυντές των κυπριακών σχολείων διαπιστώνουν στις συνεντεύξεις τους αυξημένο εργασιακό άγχος από τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους γονείς, την έλλειψη ισχύος και τον υπερβολικό φόρτο εργασίας. Δεν συσχετίζουν όμως αυτούς τους παράγοντες με τα συναισθήματα, την ευχαρίστηση και το άγχος, αλλά με τον τύπο της προσωπικότητας (Α ή Β τύπος) και τους μηχανισμούς αντοχής στο στρες. Θα πρέπει όμως να επισημάνουμε το γεγονός ότι η παραπάνω έρευνα έχει διεξαχθεί σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα από το ελληνικό και ίσως οι γενικεύσεις να μην ισχύουν για τη χώρα μας.

Αυτό το κενό στα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την επίδραση των αγχογόνων παραγόντων στα συναισθήματα, την ευχαρίστηση και το άγχος στους Έλληνες διευθυντές δημοτικών σχολείων έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα. Κατ' αρχήν βέβαια θα πρέπει να διερευνηθεί και το κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες που επικαλείται το θεωρητικό πλαίσιο ως αγχογόνοι ισχύουν και για τους Έλληνες διευθυντές. Επίσης θα πρέπει να διερευνηθούν οι διαφορές ανάμεσα στα υποκείμενα με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τα συμπεράσματα αναμένεται να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική κοινότητα δεδομένου ότι αφορούν την υγιεινή και την απόδοση του σχολείου. Ιδιαίτερα μάλιστα σε εποχές αλλαγών όπως αυτή που διανύουμε, η ανάλογη εμπειρία από άλλες χώρες (Αμερική, Καναδάς κλπ.) δείχνει ότι τα επίπεδα στρες αυξάνονται μέσα από την ασάφεια και τη σύγκρουση των ρόλων όλων των εμπλεκόμενων στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα συμπεράσματα λοιπόν της έρευνας ίσως τελικά οδηγήσουν σε λιγότερα λάθη κατά την εφαρμογή του θεσμού του «νέου σχολείου» μέσα από θεσμικές αναθεωρήσεις.

## **Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Πλαίσιο**

Η εργασία μας θα συνεχιστεί με το θεωρητικό πλαίσιο των εννοιών του εργασιακού στρες, της επαγγελματικής ικανοποίησης, των συναισθημάτων και του άγχους. Θα γίνει δηλαδή μια εκτενής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των ανεξάρτητων (προβλεπτικών μεταβλητών) και εξαρτημένων μεταβλητών (μεταβλητές κριτήρια). Το θεωρητικό πλαίσιο προτιμήθηκε να μπει πρώτο στη σειρά αφού ορίζει τις έννοιες που θα διερευνηθούν στην έρευνά μας. Αρνητικό στοιχείο σε αυτή τη δομή παρουσίασης ερευνητικών δεδομένων είναι το γεγονός ότι η θεωρία εμφανίζεται κάπως απομονωμένη από την υπόλοιπη εργασία. Για το λόγο αυτό στο επόμενο κεφάλαιο, στην «Ανασκόπηση των Ερευνητικών Δεδομένων» (Κεφάλαιο 3), θα γίνουν αναφορές σύνδεσης του θεωρητικού πλαισίου με τα ερευνητικά δεδομένα (Creswell 2003).

### **2.1.1 Το στρες στον εργασιακό χώρο και οι επιπτώσεις του**

Το εργασιακό στρες είναι μια έννοια βαθιά εξαρτημένη από το θεωρητικό της πλαίσιο, με σχετικά αρκετά εμπειρικά δεδομένα και ερευνητική μεθοδολογία που δεν έχει αναπτυχθεί σε βάθος χρόνου. Οι διαφορετικοί ορισμοί του ανάγονται από την εποχή του 30, οπότε ο Cannon εισάγει στη Βιολογία την έννοια της ομοιόστασης, όπου το στρες ορίζεται σαν μια φυσιολογική απόκριση/αντίδραση στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα με στόχο την επίτευξη της διαταραγμένης ομοιόστασης/ισορροπίας.

Μέχρι σήμερα οι ορισμοί του εργασιακού στρες αντλούνται από διεπιστημονικές προσεγγίσεις από το χώρο των Βιολογικών και Κοινωνικών επιστημών και αφορούν το κομμάτι της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου που αναφέρεται στην εργασία του (Beehr & Newman 1978, Schuler 1980, Cox 1993). Έτσι οι Newman και Beehr (1978, όπ. αναφ. στο Allison, 1995), ορίζουν το εργασιακό στρες σαν μια κατάσταση όπου παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία, αλληλεπιδρούν με τον εργαζόμενο και αλλάζουν (αποδιοργανώνουν ή προωθούν) και αλλάζουν την ψυχοφυσιολογική του κατάσταση με τέτοιο τρόπο ώστε τους επιβάλλεται να αποκλίνουν από την κανονική τους κατάσταση.

Η εργασία είναι ο περισσότερο στρεσογόνος παράγων ανάμεσα σε μια κλίμακα 102 γεγονότων που συμβαίνουν στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Τα 21 πρώτα γεγονότα της κλίμακας, που η αυξητική της πορεία ακολουθεί την αύξηση του στρες, αναφέρονται στις συνθήκες εργασίας (Dohrenwend & Askenasy & Krasnoff & Dohrenwend 1978). Αν και το εργασιακό στρες δεν έχει αρνητική επίδραση στην υγεία αν δεν υπερβαίνει κάποια επίπεδα, εντούτοις οι κακές συνθήκες εργασίας και το συνεπαγόμενο στρες είναι κοινοτοπίες της σημερινής καθημερινής ζωής.

Το κόστος του εργασιακού στρες αυξάνεται συνεχώς καθώς οι συνθήκες εργασίας αλλάζουν δραματικά. Έχει υπολογιστεί ότι στην Αμερική το κόστος μετρημένο με δείκτες όπως οι απουσίες, χαμηλή παραγωγικότητα, ιατρικά έξοδα κ.α. ξεπερνούν τα 250 δισεκατομμύρια το χρόνο. Στην Αγγλία το 50% των απουσιών από την εργασία, αλλά και των πρόωρων θανάτων από καρδιακή προσβολή υπολογίζονται ότι οφείλονται στο εργασιακό στρες. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπολογίζεται ότι το 10% του ΑΕΠ καταναλώνεται στην αντιμετώπιση των αποτελεσμάτων του στρες (Geurts & Grundemann 1999, Cooper 2002).

Αν και είναι δύσκολο να καταγραφεί όλο το φάσμα των επιπτώσεων του εργασιακού στρες στον εργαζόμενο, οι Carplan et al. (1975 όπ. αναφ. στο Beehr – Newman, 1978), μπορούν να χωριστούν σε προβλήματα σωματικής υγείας, ψυχολογικής φύσης και συμπεριφοράς. Οι κακές συνθήκες εργασίας έχουν σοβαρές επιπτώσεις στη σωματική υγεία των εργαζομένων, όπως καρδιαγγειακά νοσήματα, αναπνευστικά προβλήματα, καρκίνος, διαταραχές του αναπαραγωγικού συστήματος, δερματολογικές παθήσεις, αλλά και έκθεση σε επικίνδυνες για την υγεία ουσίες (House 1974, Conway & Vickers & Ward & Rahe 1981). Οι επιδημιολογικές μελέτες που έχουν ανακοινωθεί επιβεβαιώνουν αυτή τη σχέση, αν και υπάρχει πάντα η επιφύλαξη ότι οι ασθένειες δεν είναι αποκλειστικά επιπτώσεις της εργασίας, αλλά σύνδρομα και κάποιων άλλων παραγόντων, όπως οικογενειακές συγκρούσεις κλπ. (Ross & Altmaier 2000).

Τα ψυχολογικά συμπτώματα είναι τα συναισθηματικά και γνωστικά προβλήματα που προκύπτουν κάτω από καταστάσεις εργασιακού στρες, όπως κατάθλιψη, μη ικανοποίηση από την εργασία, έντονο άγχος και συναισθηματική εξουθένωση (Kyriacou & Sutcliffe 1978). Τέλος, τα προβλήματα που εντοπίζονται στη συμπεριφορά είναι συχνές απουσίες από την εργασία, αυξημένο κάπνισμα, αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ ή ψυχοδραστικών ουσιών και φαρμάκων, επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε συναδέλφους, ενδοοικογενειακή βία και αποτυχημένοι γάμοι κ.α. (Greenberger & Steinberg 1981, Jackson & Maslach 2007).

### **2.1.2 Η εξέλιξη του θεωρητικού πλαισίου για το στρες.**

Η έρευνα για το στρες άρχισε από τη δεκαετία του 20 και του 30 με πρωτοπόρους τους Cannon και Selye, όπου ο τελευταίος υπέβαλλε θηλαστικά σε καταστάσεις στρες και στη

συνέχεια μετρούσε τα επίπεδα διαφόρων ορμονών τους. Η επιστημονική προσφορά του δεν σταμάτησε στη διαπίστωση της σχέσης στρες και υγείας, αλλά προχώρησε στη δημιουργία μια ολόκληρης θεωρίας με κοινωνικές και ψυχοβιολογικές βάσεις για την εξήγηση του στρες στις σημερινές δυτικές κοινωνίες και τις αρνητικές επιπτώσεις του. Ο Seyle θεωρεί ότι το στρες προέρχεται από τις πιέσεις των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών του περιβάλλοντος πάνω στο άτομο, οι οποίες ενόσω είναι μικρές έχουν δημιουργική επίδραση πάνω του (eustress) ενώ η υπερβολική πίεση οδηγεί σε ανεπιθύμητα ψυχοσωματικά προβλήματα (distress) (Viner 1999).

Τα σύγχρονα επιστημονικά παραδείγματα μέσα στα οποία εξελίσσεται η έρευνα για το επαγγελματικό στρες αρχίζουν να μορφοποιούνται από τη δεκαετία του 60 και του 70. Σύμφωνα με τη θεωρία του Kahn η εργασία δεν είναι παρά ένας κοινωνικός ρόλος που διαμορφώνει τη συμπεριφορά του εργαζομένου. Η θεωρία του ρόλου αποτελεί συνέχεια ή/και συνέπεια του κλασικού ιεραρχικού μοντέλου οργάνωσης της εργασίας, όπου οι θέσεις είναι σαφείς εργασιακές συμπεριφορές που καθοδηγούνται και αξιολογούνται από έναν προϊστάμενο (Rizzo & House & Lirtzman 1970). Το εργασιακό στρες προέρχεται από την ασάφεια των κανόνων που καθορίζουν και μορφοποιούν το ρόλο ή/και τη σύγκρουση ανάμεσα σε διαφορετικές απαιτήσεις του ρόλου μιας συγκεκριμένης εργασιακής θέσης, αλλά και από τις υπερβολικές απαιτήσεις της θέσης (Cooper & Dewe 2004). Τελικά έχει σαφείς επιπτώσεις στην ευχαρίστηση που αντλεί ο εργαζόμενος από την εργασία και άρα στην απόδοσή του.

Μέχρι εκείνη την εποχή, το στρες θεωρούνταν σαν ένα ερέθισμα (πίεση) ή σαν μια αντίδραση, κοινή σε όλους τους εργαζόμενους, σε αισθητηριακά ή ψυχολογικά ερεθίσματα που είναι χαρακτηριστικά στο χώρο εργασίας. Σαν αισθητηριακά ή ψυχολογικά χαρακτηριστικά μπορούν να αναφερθούν ο θόρυβος του σχολείου ή η ζέστη στις σχολικές αίθουσες. Αυτή η απλοποιημένη, μηχανιστική άποψη ανατράπηκε στις αρχές της δεκαετίας του 80, όταν πειράματα με μετρήσεις φυσιολογικών δεικτών (επίπεδα κατεχολαμινών κλπ) σε όμοια ερεθίσματα που θεωρούνταν στρεσογόνα απέδειξαν ότι η αντίδραση των ατόμων διαφέρει σημαντικά στα εξωτερικά ερεθίσματα (Cox 1993, Lazarus 1999). Οι ερευνητικές εργασίες απομακρύνονται από το μηχανιστικό επιστημονικό παράδειγμα και ακολουθούν θεωρίες που αναγνωρίζουν τους γνωστικούς και αντιληπτικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Οι θεωρίες για τους παράγοντες του εργασιακού στρες που εμφανίστηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 80 είναι επηρεασμένες επίσης από τις νέες θεωρίες για την οργάνωση και διοίκηση στην εργασία. Δημιουργούνται λοιπόν μοντέλα που εξετάζουν τις συνθήκες εργασίας σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ως παράγοντες στρες (Beehr & Franz 1986). Ένα τέτοιο μοντέλο που ομαδοποιεί τις πιθανές αιτίες του εργασιακού στρες σε έξι μεταβλητές είναι αυτό του Cooper ή αυτό των Beehr και Newman που περιλαμβάνει πέντε μεταβλητές (Gmelch 1982, Cooper & Dewe 2004, Kenny & Carlson & McGuigan & Sheppard 2000).

Οι θεωρίες που αναπτύσσονται από τότε και στις επόμενες δεκαετίες δημιουργούν μοντέλα για τους παράγοντες του στρες για εργασιακές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες διαφορετικές από αυτές των προηγούμενων δεκαετιών. Ανώτερος στόχος των μοντέλων αυτών είναι όχι μόνο η εξήγηση και η περιγραφή αυτών των παραγόντων, αλλά και η πρόβλεψη και η παροχή αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης/αντοχής στο στρες (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου 2001, Cooper & Dewe & O' Driscoll 2001).

Οι σύγχρονες θεωρίες για το εργασιακό στρες ομαδοποιούνται ανάλογα με τα κριτήρια που θέτουν οι ερευνητές για τον ορισμό του στρες. Αν το στρες είναι «ανεξάρτητη» ή «εξαρτημένη» μεταβλητή δηλαδή αν είναι το ερέθισμα (οι συνθήκες εργασίας) ή η απόκριση (επιπτώσεις) ή αν είναι η σχέση αυτών των δύο (Person – Environment Fit Model), τότε έχουμε έναν δυισμό που ξεχωρίζει τις θεωρίες σε αυτές που μελετούν τις συνθήκες εργασίας, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εργαζόμενους και στις θεωρίες που εξετάζουν κατά πόσο το άτομο ισοσκελίζει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του με αυτές της εργασίας (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου 2001).

Ο χωρισμός αυτός δεν περιλαμβάνει μια τομή της σύγχρονης ψυχολογίας με επιστημολογικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις, όπου το στρες δεν εκλαμβάνεται ούτε σαν μεταβλητή, ούτε σαν σχέση μεταβλητών, αλλά σαν μια διαδικασία που συναλλάσσει όλα τα παραπάνω και περιλαμβάνει τις εργασιακές συνθήκες, την αντίδραση του ατόμου, την αντοχή του και τα αποτελέσματα στο άτομο και τον οργανισμό (Cooper & Dewe & O' Driscoll 2001). Έτσι ένας άλλος δυισμός χωρίζει τις θεωρίες για το στρες σε αλληλεπιδραστικές (interactional) και συναλλακτικές (transactional), ενώ υπάρχουν και μοντέλα που η κριτική τους στις παραπάνω δύο θεωρίες, τις κάνει να διαφέρουν. Έτσι το μοντέλο των βιταμινών του Warr, το κυβερνητικό μοντέλο του Cooper και το μοντέλο της ισορροπίας μεταξύ προσπάθειας/ανταπόδοσης του Siegrist, είναι κάποιες από τις σημαντικότερες εναλλακτικές προτάσεις στη σύγχρονη βιβλιογραφία.

### **2.1.3 Επιστημονικά Μοντέλα.**

#### **Αλληλεπιδραστικές Θεωρίες**

Οι αλληλεπιδραστικές θεωρίες (interactional) επικεντρώνονται στα δομικά χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το εργασιακό του περιβάλλον. Δύο μοντέλα περιλαμβάνουν τις σημαντικότερες αρχές, το μοντέλο της εναρμόνισης Ατόμου – Περιβάλλοντος και το μοντέλο της ευχέρειας των αποφάσεων/των απαιτήσεων της εργασίας του Karasek.

#### **Το μοντέλο της εναρμόνισης Ατόμου - Περιβάλλοντος**

Το μοντέλο αυτό είναι μια πρόταση στην αλληλεπίδραση ατόμου/προσωπικότητας και περιβάλλοντος/εργασιακών συνθηκών. Το στρες προέρχεται από τις ασυμφωνίες ανάμεσα στο περιβάλλον και το άτομο. Και τα δύο μέρη διαφοροποιούνται υποκειμενικά και αντικειμενικά. Το άτομο έχει διαφορετική υποκειμενική άποψη για τις ικανότητες και τις ανάγκες του από αυτές που αντικειμενικά υπάρχουν και ανάλογα το υποκειμενικό περιβάλλον περιλαμβάνει καταστάσεις και γεγονότα όπως τα ερμηνεύει το άτομο και το αντικειμενικό περιβάλλον όπως πραγματικά είναι.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το σχήμα των σχέσεων είναι τετραπλό και όχι διπλό. Υπάρχουν τέσσερις σχέσεις ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον: 1) η εναρμόνιση ανάμεσα στην υποκειμενική άποψη ατόμου για τον ίδιο και του περιβάλλοντος όπως το αντιλαμβάνεται υποκειμενικά το άτομο, 2) η εναρμόνιση ανάμεσα στα αντικειμενικά γεγονότα και στα γεγονότα όπως τα αντιλαμβάνεται το άτομο, 3) Την επαφή με την πραγματικότητα, το βαθμό όπου το υποκειμενικό και το αντικειμενικό περιβάλλον συμφωνούν και 4) Την ορθότητα με την οποία το άτομο κρίνει ότι ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Ο κυριότερος παράγοντας ψυχικής υγείας είναι η εναρμόνιση

ανάμεσα στα αντικειμενικά γεγονότα και στο ταίριασμα τους με τις αναπαραστάσεις που έχει το άτομο γι αυτές (Edwards & Caplan & Harrison 2002, Cox 1993).

Το μοντέλο της εναρμόνισης ατόμου – περιβάλλοντος προχωράει σε μια εξίσου σημαντική διπλή διαφοροποίηση. Στην εναρμόνιση των απαιτήσεων του εργασιακού περιβάλλοντος με τις ικανότητες του εργαζομένου και στην εναρμόνιση ατομικών αναγκών και των εφοδίων που προσφέρει η εργασία. Το στρες δεν προέρχεται αποκλειστικά από το άτομο ή το περιβάλλον αλλά από την ικανότητα του περιβάλλοντος να παρέχει τα απαραίτητα εφόδια ή/και την ικανότητα του ατόμου να αμείβεται με εφόδια.

Αν οι ικανότητες του ατόμου είναι πολύ μεγάλες ή πολύ μικρές σε σχέση με τις εργασιακές απαιτήσεις ή/και οι ανάγκες του ατόμου είναι πολύ μεγάλες ή πολύ μικρές σε σχέση με τα παρεχόμενα εφόδια τα επίπεδα του στρες είναι ανεβασμένα (Caplan 1987, Bretz & Judge 1994). Μόνο η συμμετρικότητα ανάμεσα στις δύο αυτές δυναμικές σχέσεις μπορεί να προσφέρει έναν εργασιακό βίο απαλλαγμένο από το στρες (Edwards & Caplan & Harrison 2002, Edwards 1996).

### **Το μοντέλο της ευχέρειας των αποφάσεων/των απαιτήσεων της εργασίας**

Το μοντέλο του Karasek είναι μια απλή σύνδεση του στρες με τις απαιτήσεις της εργασίας από τον εργαζόμενο και την ευχέρειά του να λαμβάνει μέρος στις αποφάσεις. Οι μεγάλες απαιτήσεις από τον εργαζόμενο (οι παράγοντες του εργασιακού στρες), σε συνδυασμό με μικρή ικανότητα στη διαχείριση και λήψη αποφάσεων οδηγεί σε μικρή ικανοποίηση από την εργασία και ψυχολογική πίεση. Δείκτες για την ψυχολογική πίεση μπορεί να είναι και η υπερκατανάλωση αγχολυτικών και οι συχνές απουσίες. Αλλά και η μονότονη και χωρίς απαιτήσεις εργασία προκαλεί ανάλογα αποτελέσματα στην υγεία του εργαζόμενου, όπως κατάθλιψη, καρδιαγγειακά προβλήματα κλπ (Karasek 1979).

Οι έρευνες που ακολούθησαν από διάφορους ερευνητές έδειξαν διαφορετικά αποτελέσματα. Για τον Karasek (1990), οι αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις και η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, συνεχίζουν να έχουν επίδραση στην υγεία τους, αλλά και σε μεταβλητές όπως η ευχαρίστηση από την εργασία, όμως υπάρχουν διάφοροι επιβραδυντές (πχ η οικογενειακή κατάσταση) οι οποίοι αλλάζουν δραστικά αυτή τη γραμμική σχέση (Karasek & Gardell & Lindell 1987). Επίσης η σχέση μεταξύ εργασιακών απαιτήσεων και ελέγχου, δεν έχει αποδειχτεί να είναι γραμμική και συνεργική, αλλά μάλλον προσθετική (Karasek 1979). Άλλες έρευνες, αν και επιβεβαιώνουν τις βασικές υποθέσεις, συνηγορούν στον εμπλουτισμό του μοντέλου προτείνοντας διάφορους συνδυασμούς (Spector 1987).

Αρκετοί ερευνητές διατυπώνουν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την εγκυρότητα του μοντέλου και έχουν ασκήσει έντονη κριτική. Η αιτιατή σχέση των μεταβλητών με συγκεκριμένες ασθένειες, όπως τα καρδιαγγειακά προβλήματα, έχει αποδειχτεί πολλές φορές άκυρη (Fletcher & Jones 1993). Η εφαρμογή της έρευνας σε δείγματα πληθυσμού από ετερογενές κοινωνικοοικονομικό στάτους (πχ σε χειρώνακτες και ανώτερους διευθυντές) και η γενίκευση των αποτελεσμάτων οδηγεί στην αναξιοπιστία του μοντέλου. Η ασάφεια των μεταβλητών που μετρούν τις εργασιακές απαιτήσεις και την ευχέρεια στη λήψη αποφάσεων, οφείλονται στη μεγάλη διαφοροποίηση και ετερογένεια των εργασιακών χώρων και άρα το μοντέλο του Karasek, δεν μπορεί να γενικευτεί σε όλους τους εργασιακούς χώρους. Τέλος, η ικανοποίηση από την εργασία και το στρες δεν αποδεικνύεται ότι έχουν σχέση αιτίας - αποτελέσματος με τις απαιτήσεις από την εργασία και την ευχέρεια των αποφάσεων, αλλά είναι μεταβλητές που αλληλεπικαλύπτονται (Carayon 1993). Η απλότητα του μοντέλου έχει βοηθήσει στην προαγωγή της επιστημονικής έρευνας, παρά το γεγονός ότι μέχρι και σήμερα



η απαίτηση για ευρύτερες και προσεκτικότερα σχεδιασμένες έρευνες είναι επιτακτική (Kain & Jex 2010).

### **Συναλλακτικές Θεωρίες**

Οι αλληλεπιδραστικές θεωρίες βασίζονται σε μεταβλητές που οφείλονται στο περιβάλλον ή στο άτομο και επιδρούν στη σχέση ατόμου – εργασίας ορίζοντας την έννοια του στρες. Οι συναλλακτικές θεωρίες τις ακυρώνουν και βλέπουν το στρες σαν μια συνεχή διαδικασία η οποία διαφέρει από άτομο σε άτομο, από οργανισμό σε οργανισμό και τελικά ανάμεσα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Έτσι, το στρες που βιώνει ο εργαζόμενος εξαρτάται από τους στόχους που θέτει το άτομο και από την αξιολόγηση που κάνει, ότι οι ατομικές ή εργασιακές απαιτήσεις υπερβαίνουν το διαθέσιμο δυναμικό για την αντιμετώπισή του. Η αξιολόγηση είναι βασική στις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν μέρος στην κατασκευή της ατομικής ευεξίας. Οι αξιολογήσεις διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Οι πρώτες αφορούν τη λογική ανάλυση και κατηγοριοποίηση των γεγονότων μιας στρεσογόνου κατάστασης και οι δεύτερες τις στρατηγικές για την επίλυση του προβλήματος είτε με αλλαγή στην αντιμετώπιση του στρες είτε στις συνθήκες που το δημιουργούν (Lazarus 1995, Βασιλάκη 2001).

Υπάρχουν προσωπικοί παράγοντες και καταστάσεις που επηρεάζουν την αξιολόγηση. Οι πιο σπουδαίοι προσωπικοί παράγοντες είναι οι ατομικές απόψεις και οι παραδοχές σχετικά με την ικανότητα ελέγχου πάνω στο στρες. Μπορεί όμως να είναι και βαθύτερες πίστεις που δίνουν υπαρκτικό νόημα στην εργασία σαν προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Οι καταστάσεις αναφέρονται σε παράγοντες όπως η προβλεπτικότητα ή η αβεβαιότητα που συνεπάγεται ένα αγχογόνο γεγονός, το εάν έχει ξανασυμβεί στο παρελθόν και ο βαθμός ασάφειάς του. Προσωπικοί παράγοντες και καταστάσεις αλληλοσυνδέονται (Lazarus & Folkman 1984). Τέλος θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η θεωρητική προσέγγιση των συναλλακτικών θεωριών έχει επιφέρει αλλαγές και στην ερευνητική μεθοδολογία, όπου απαιτούνται συνδυασμοί ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων στην επιστημονική έρευνα (Lazarus 1995, Cooper & Dewe & O' Driscoll 2001).

### **Το μοντέλο των Βιταμινών**

Η ψυχική υγεία στο μοντέλο αυτό επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της εργασίας που ομαδοποιούνται σε 9 βασικά χαρακτηριστικά - μεταβλητές. Κάθε μεταβλητή πρέπει να βρίσκεται στη σωστή «δοσολογία» για να εξασφαλίζεται η ευεξία (well-being) του εργαζομένου, όπως η σωστή δοσολογία των βιταμινών εξασφαλίζει την καλή φυσική κατάσταση. Οι βασικοί εργασιακοί παράγοντες είναι: η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και αξιοποίησης των γνώσεων και των ικανοτήτων, η ικανοποιητική αμοιβή και η υλικοτεχνική υποστήριξη, τα εργασιακά καθήκοντα που χαρακτηρίζονται από ενδιαφέρον και ποικιλία, η σαφήνεια ρόλου, οι στόχοι που προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον, η σωματική ασφάλεια, η δυνατότητα για διαπροσωπική επικοινωνία και η κοινωνική αναγνώριση (Warr 1994).

Η απουσία των παραπάνω χαρακτηριστικών οδηγεί σε κακή ψυχική υγεία, αλλά και η ύπαρξή τους πάνω από κάποιο όριο δεν προκαλεί καμιά πρόοδο. Αν το όριο αυτό ξεπεραστεί κατά πολύ, σε κάποια χαρακτηριστικά, τότε μπορεί να προκληθούν σοβαρά προβλήματα, ενώ σε κάποια άλλα η υπερβολή δεν προκαλεί καμιά παρενέργεια. Έτσι, η αμοιβή, σωματική ασφάλεια και η κοινωνική αναγνώριση έχουν σταθερή επίδραση όσο και αν αυξηθούν τα επίπεδά τους, αντίθετα από τις υπόλοιπες έξι, όπου η αύξηση προκαλεί αρνητικά αποτελέσματα στην υγεία (Reid 2008).

Η ψυχική υγεία περιλαμβάνει πέντε συστατικά: τη συγκινησιακή ευεξία, την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται ικανοποιητικά τις προκλήσεις του περιβάλλοντος, τη θέση ρεαλιστικών στόχων και μέσων για την επιτυχία τους, την αυτονομία και τέλος την ολοκληρωμένη και αρμονική συλλειτουργία όλων των παραπάνω συστατικών. Η ευεξία ερευνήθηκε σε σχέση με τις εργασιακές απαιτήσεις και τον έλεγχο από το μοντέλο του Karasek και αποδείχτηκε ότι η σχέση τους δεν είναι γραμμική, αλλά τις περισσότερες φορές καμπυλόγραμμη (Warr 1990). Η μη γραμμική σχέση των χαρακτηριστικών της εργασίας με διάφορους δείκτες ψυχικής υγείας αποδεικνύουν ότι κάθε χαρακτηριστικό της εργασίας συνδέεται διαφορετικά με την ευεξία (Jonge & Scaufeli 1998).

Τελικά το μοντέλο του Warr προτείνει ευρείες αλλαγές στα χαρακτηριστικά της εργασίας από το μοντέλο του Karasek, αλλά δεν αποδεικνύει τη γραμμική τους σχέση με την ψυχική υγεία. Αντίθετα η σε σχήμα ανάποδου U σχέση χαρακτηριστικών εργασίας και επίδρασης στην ευεξία, αποδεικνύουν τις αρχικές υποθέσεις. Περαιτέρω μακροχρόνιες μελέτες ανάμεσα σε περισσότερες μεταβλητές των συνθηκών εργασίας και των συστατικών ψυχικής υγείας, απαιτούνται ώστε να αποδειχτεί η αιτιώδης καμπυλόγραμμη σχέση που προτείνει το μοντέλο (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου 2001, Reid 2008).

#### **Το μοντέλο Ισορροπίας μεταξύ Προσπάθειας/Ανταπόδοσης**

Το μοντέλο που ανέπτυξε ο Siegrist βασίζεται στην παραδοχή ότι η εργασία είναι ένα από τα πολλά κοινωνικά συμβόλαια που συνάπτει ο εργαζόμενος και βασίζεται στην αρχή της αμοιβαιότητας. Η ισορροπία ανάμεσα στις συνεργατικές δραστηριότητες και τα κέρδη που αποκομίζει το άτομο είναι τα προαπαιτούμενα για την ευεξία του. Η ανυπαρξία αμοιβαιότητας, με την έννοια της υψηλής προσπάθειας και χαμηλής ανταμοιβής, προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και συνακόλουθες αντιδράσεις στρες από τη μεριά του εργαζομένου. Ως ανταμοιβή εννοείται τα χρήματα και η κοινωνική αναγνώριση και η κοινωνική θέση. Ως προσπάθεια εννοείται το έργο που καταβάλλει ο εργαζόμενος (οι εργασιακές απαιτήσεις) και τα εσωτερικά κίνητρα για απόδοση (Siegrist 1996).

Η σχέση του μοντέλου αυτού με το μοντέλο του Karasek είναι σχέση ολοκλήρωσης. Το μοντέλο της ισορροπίας προσπάθειας/ανταπόδοσης περιλαμβάνει στους παράγοντες που εξετάζει και τη δομή του εργασιακού περιβάλλοντος που είναι πλέον παγκοσμιοποιημένο. Επίσης οι αντοχές του εργαζόμενου διαφέρουν ανάλογα και με τους στρατηγικούς στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης που ο ίδιος θέτει. Έτσι τα όρια εφαρμογής του μοντέλου έχουν διευρυνθεί σημαντικά και το εργασιακό περιβάλλον και η ατομική διαχείριση του στρες ερευνάται επιστημονικά με τεχνικές προσαρμοσμένες στον τόπο, το χρόνο, τα άτομα και τον οργανισμό. Ο οργανισμός και το άτομο δεν αποτελούν στατικά «μαύρα κουτιά» για τον ερευνητή, όπως στο μοντέλο της ευχέρειας αποφάσεων/απαιτήσεων της εργασίας. Οι κλίμακες Likert είναι αυτές που για τον Siegrist ενδείκνυνται περισσότερο για να χρησιμοποιηθούν για τις έρευνες αυτές (Jonge & Bosma & Peter & Siegrist 2000, Siegrist et al. 2004). Σε άρθρο τους οι Karasek και Theorel (1996) εμπλουτίζουν τη θεωρία τους με τα δυναμικά στοιχεία του μοντέλου του Siegrist, όπου οι αυξημένες ικανότητες μειώνουν την αυτοαντίληψη για το στρες ενώ ταυτόχρονα το συσσωρευμένο στρες σταματάει την συνεχή αύξηση των ικανοτήτων. Η αποδοχή των ατομικών διαφορών στη διερεύνηση του εργασιακού στρες, δηλαδή της γνωστικής – φαινομενολογικής θεωρίας, διευρύνει ακόμη περισσότερο τα όρια του μοντέλου. Ταυτόχρονα ασκεί κριτική στο κενό που υπάρχει στη θεωρία αυτή σχετικά με τους αντικειμενικούς εργασιακούς παράγοντες που επηρεάζουν το

στρες που βιώνει ο εργαζόμενος, καθώς και την ερευνητική μεθοδολογία που συνηθίζεται να ακολουθεί το συγκεκριμένο μοντέλο.

### 2.2.1 Τα συναισθήματα – Ορισμός και εξέλιξη του θεωρητικού πλαισίου

Η φύση του συναισθήματος είναι μια προσπάθεια που έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα για εκατοντάδες χρόνια. Μόλις τα τελευταία 100 χρόνια έχει αποκτήσει μια θέση στην επιστήμη της Ψυχολογίας με την εργασία του James, όπου το συναίσθημα ορίζεται σαν η σωματική απάντηση σε εξωτερικά γεγονότα, ορισμό που κάποιον τον θεωρούν ακόμη σωστό (Fineman 2003). Από τότε η προσπάθεια συνεχίζεται και έχουν καταγραφεί έως και 92 ορισμοί που αν και έχουν κατηγοριοποιηθεί σε 11 κατηγορίες, εντούτοις περιλαμβάνονται και 9 ορισμοί που εκφράζουν σκεπτικισμό για το εάν θα πρέπει να συνεχισθεί μια τέτοια προσπάθεια (Kleinginna & Kleinginna 1981). Αυτή η πολλαπλότητα των θεωρητικών κατασκευών οφείλεται στις διαφορετικές απόψεις και στην ανάλογη έμφαση που δίνεται κάθε φορά: Ως έκφραση αντίδρασης / απάντησης σε μια πράξη, ως βιολογική ή κοινωνική διαδικασία. Μερικοί δίνουν έμφαση στη δημιουργία του από το κεντρικό και άλλοι από το αυτόνομο νευρικό σύστημα, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι το συναίσθημα ακολουθεί γνωστική και άλλοι μη λογική διαδικασία κατασκευής.

Η θέση του James, ότι το συναίσθημα δεν είναι μια κεντρική αλλά περιφεριακή σωματική απάντηση στο περιβάλλον και κάθε συναίσθημα έχει και διαφορετική σωματική αντίδραση. Είναι η πρώτη προσπάθεια ορισμού των συναισθημάτων από τη μεριά της ψυχολογίας που βρίσκει οπαδούς μέχρι και σήμερα. Αντίθετα ο Cannon το 1937, απέδειξε ότι οι φυσιολογικές αντιδράσεις είναι ίδιες στα συναισθήματα, ενώ πίστευε ότι υπάρχει μια γνωστική λειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα η οποία τα τροποποιεί και τα διαμορφώνει (Ashkanashy & Hartel & Zerbe 2000).

Οι σύγχρονες επιστημολογικές απόψεις θεωρούν ότι το συναίσθημα και η λογική είναι ένας δυαδισμός που κατασκευάστηκε από τον Καρτέσιο για να υπερασπιστεί την ανθρώπινη (και τη θεϊκή) υπεροχή απέναντι σε έναν μη λογικό κόσμο. Έτσι, ο άνθρωπος έχει λογική αλλά και συναίσθημα, ενώ ο σκύλος μόνο το δεύτερο. Το συναίσθημα στην καρτεσιανή φιλοσοφία είναι περιφεριακός παράγοντας διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όταν ο άνθρωπος τραυματίζεται στον εγκέφαλο, την έδρα της λογικής, «χάνει τα λογικά του». Αντίθετα στη μετα-καρτεσιανή φιλοσοφία, η Νευροβιολογία αποδεικνύει πειραματικά την ενότητα της ανθρώπινης υπόστασης εξισώνοντας τη λογική με το συναίσθημα. Έρευνες όπως αυτή του Damasio (1994) ή του Pert (1988) αποδεικνύουν ότι το συναίσθημα δεν είναι ένα υποδεέστερο κατάλοιπο της εξέλιξης σε σχέση με τη λογική, όπως πίστευε ο Δαρβίνος, αλλά υπάρχει και ένα δευτερογενές είδος συναισθημάτων που συνδέεται ισχυρά με τις γνωστικές λειτουργίες (Damasio 2004).

Η ψυχαναλυτική θεώρηση είναι μια από τις παλαιότερες θεωρίες της ψυχολογίας που προσπάθησε να οριοθετήσει την έννοια των συναισθημάτων και την επίδρασή τους στη συμπεριφορά. Θεωρεί τις πρώιμες εμπειρίες της ζωής ως δημιουργούς των σκέψεων, της φαντασίας, ακόμη και των προσδοκιών που έχει το άτομο στη ζωή του. Αν και τα άτομα δηλώνουν ότι εναρμονίζονται πλήρως και συνειδητά με κοινούς στόχους σε συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές ομάδες, οι πρώιμες εμπειρίες τους αναδύονται ασυνείδητα

και στην πραγματικότητα είναι αυτές που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους. Η υπερεκτίμηση της επίδρασης των πρώιμων εμπειριών και η υποτίμηση της επίδρασης των κοινωνικών κατασκευών στα συναισθήματα, μειώνει την αξιοπιστία της θεωρίας στη σύγχρονη επιστημονική έρευνα.

Η γνωστική θεώρηση βρίσκεται στον αντίποδα της ψυχαναλυτικής. Όταν το συναίσθημα δέχεται την επεξεργασία της γνωστικής αποτίμησης τότε αποκτά νόημα και ύπαρξη για το υποκείμενο που το βιώνει - μόνο τότε λέγεται συναίσθημα. Σύμφωνα με τον Lazarus (1991, , όπ. αναφ. στο Jenkins - Oatly - Stein, 1998) η αποτίμηση διακρίνεται σε πρωτογενή και δευτερογενή. Η πρωτογενής είναι η αποτίμηση που κάνει το άτομο για τα αποτελέσματα του γεγονότος στην ευεξία του, ενώ η δευτερογενής είναι η στρατηγική αντιμετώπισης / αντοχής στο γεγονός. Αυτή η σχέση συναισθήματος – γνωστικής επεξεργασίας δεν προσφέρει μια ικανοποιητική επεξήγηση των συναισθημάτων, αφού δεν μπορούν να διαχωριστούν με ικανοποιητικό τρόπο από τις λογικές διαδικασίες. Επίσης η θεωρία της αποτίμησης δεν λαμβάνει υπόψη της ούτε το κοινωνικό πλαίσιο ούτε τις μη λογικές διαδικασίες που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας (Fineman 2004).

Η κοινωνική κατασκευή των συναισθημάτων βασίζεται στη θέση ότι τα συναισθήματα έχουν νόημα μόνο μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Η κοινωνική ομάδα είναι αυτή που δίνει νόημα στην πράξη, την ονομάζει και τη μεταφράζει σε συναίσθημα και άρα χωρίς την ομάδα δεν υπάρχουν συναισθήματα. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν βασικά συναισθήματα, όπως για παράδειγμα το κλάμα του νεογέννητου, αλλά ότι τα συναισθήματα μαθαίνονται και αλλάζουν κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής δημιουργώντας μια κουλτούρα συναισθημάτων που ταιριάζει σε κάθε κοινωνικό ρόλο (Izabel 1978). Η αλλαγή των κοινωνικών ρόλων που καλείται να παίξει στις διαφορετικές στιγμές της ζωής του ο άνθρωπος είναι τελικά τα ίδια τα συναισθήματα που βιώνει και το αντίθετο (Griffiths 1997). Υπάρχουν δύο σημαντικά στοιχεία που αφορούν τις κουλτούρες συναισθημάτων και τους ρόλους που οριοθετούν. Το ένα είναι ότι αλλάζουν ανάλογα με τη διαχείριση που τους κάνει το άτομο και το δεύτερο ότι κατασκευάζονται από ευρύτερα πολιτισμικά δεδομένα όπως ο καπιταλισμός, η παγκοσμιοποίηση κλπ (Hochschild 2005). Όμως η κοινωνική κατασκευή των συναισθημάτων παραμένει ακόμη και σήμερα ένα ανοιχτό ερωτηματικό για τους κοινωνικούς ψυχολόγους, αφού δεν μπορούν συμβιβάσουν τον εσωτερικό – ψυχικό χαρακτήρα των συναισθημάτων με την κοινωνική τους συναλλαγή (Parrot 2001).

### **2.2.2 Η ανάδυση ενός νέου επιστημονικού παραδείγματος (;)**

Οι γενικές θεωρίες για το συναίσθημα διαμόρφωσαν και τις κυρίαρχες ιδέες για τα συναισθήματα στην εργασία. Έτσι, τα συναισθήματα που βιώνει ο εργαζόμενος έχουν φυσιολογική βάση, αφού τον επηρεάζουν σαν ψυχοσωματική ολότητα, διαμορφώνονται σε βάθος χρόνου, αποτιμώνται από γνωστικές λειτουργίες και είναι κατά μεγάλο μέρος κοινωνικές κατασκευές. Όλες αυτές οι παραδοχές, σε ξεχωριστό ποσοστό η κάθε μία, διαμόρφωσαν την έννοια της ευχαρίστησης από την εργασία που μέχρι τη δεκαετία του 90, θεωρούνταν ότι μετρούσε τα συναισθήματα στην εργασία.

Η σύνδεση των συναισθημάτων με τις απαιτήσεις του επίσημου εργασιακού ρόλου, τα βαθύτερα συναισθήματα για την εργασία αλλά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του

εργαζομένου είχε σημαντικό αντίκτυπο στην αναθεώρηση της έννοιας της εργασιακής ευχαρίστησης. Ο επαναπροσδιορισμός της όμως και η νέα θεώρηση των συναισθημάτων στην εργασία έχει τέτοιο εύρος που οι Barsade, Brief και Spataro (2003) μιλούν για ένα νέο επιστημονικό παράδειγμα - αυτό των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο.

### ***Τα συναισθήματα στον εργασιακό χώρο.***

Ο Hochschild (1983) στο βιβλίο του *Managed Heart*, προκειμένου να δώσει έναν σαφή ορισμό των συναισθημάτων, ξεκαθαρίζει ότι τα συναισθήματα αφενός μεν δεν υπάρχουν ανεξάρτητα από τις καταστάσεις και αφετέρου ότι η φύση τους δεν είναι παράλογη. Επίσης θεωρεί πως ένα σύγχρονο, επιστημονικό μοντέλο για τα συναισθήματα δεν είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει έναν σαφή ορισμό τους ούτε και να κατατρίβεται με ερωτήματα για το αν τα συναισθήματα είναι ή όχι ενστικτώδη ή αν είναι απάντηση σε ερεθίσματα. Το σημαντικό είναι να αποσαφηνιστεί ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων που υπεισέρχονται κατά τη διάρκεια της βίωσης των συναισθημάτων.

Από την εργασία του Goffman, ο Hochschild (1998) επισημαίνει ότι ειδικότερα στο χώρο της εργασίας τα συναισθήματα κατασκευάζονται καθημερινά μέσα από κανόνες και έχουν ένα ορισμένο «κόστος» το οποίο πληρώνει το άτομο προκειμένου να είναι αποδεκτό στην ομάδα. Ο εργαζόμενος ακολουθεί τους κανόνες του εργασιακού χώρου, όπως ο ηθοποιός παίζει ρόλους που είναι μεταξύ τους απομονωμένοι και δεν αγγίζουν το βαθύτερο «εγώ» του· είναι απλές αλλαγές στην έκφραση. Ο Hochschild δέχεται την αλληλεπιδραστική κατασκευή των συναισθημάτων από την ομάδα, αλλά θεωρεί ότι τα συναισθήματα είναι γνωστικοί μηχανισμοί που περιέχουν και προηγούμενες συγκινησιακές εμπειρίες. Οι κοινωνικοί παράγοντες δεν δημιουργούν τα συναισθήματα, αλλά αλληλεπιδρούν με αυτά σε όλες τις καταστάσεις και οι βιολογικές αλλαγές είναι επίσης παρούσες. Δέχεται επίσης την εικόνα του εργαζόμενου – ηθοποιού που μπορεί να επιλέξει ποιο από τα βαθύτερα συναισθήματα θα έρθει στην επιφάνεια, αλλά και τις λέξεις που τα ονομάζουν και τους τρόπους διαχείρισής τους (Hochschild 1979). Έτσι, ο ορισμός του Hochschild (1990) για τα συναισθήματα είναι ο παρακάτω: “Τα συναισθήματα είναι δυνατό να οριστούν σαν τη συνειδητοποίηση τεσσάρων στοιχείων που βιώνονται ταυτόχρονα: (α) λογικές αποτιμήσεις μιας κατάστασης, (β) αλλαγές στις σωματικές αισθήσεις, (γ) την ελευθερία ή την παρεμπόδιση της έκφρασης με κατάλληλες χειρονομίες, και (δ) μια «πολιτισμική επιγραφή» που δίνεται στα προηγούμενα στοιχεία. Έτσι, μαθαίνουμε πως να αποτιμούμε, να παρουσιάζουμε και να επιγράφουμε τα συναισθήματα όπως μαθαίνουμε τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος.” (σελ 118 - 119).

Η έκφραση των συναισθημάτων, ως μέρος του εργασιακού ρόλου όπως προτάθηκε παραπάνω, βρέθηκε ότι εξαρτάται από τα συναισθήματα που έχουν ήδη εκφραστεί, από τα εξωτερικευμένα συναισθήματα για τους εργασιακούς κανόνες και από τα εσωτερικά συναισθήματα για τους εργασιακούς κανόνες. Η μεταξύ τους σχέση, που περιέχει γνωστικές διαδικασίες και αξιολογήσεις, μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική αρμονία, όπως στο μοντέλο Εναρμόνισης Ατόμου – Περιβάλλοντος, σε συναισθηματική ασυμφωνία ή συναισθηματική απρέπεια (Rafaeli & Sutton 1987).

### ***Η νέα επιστημονική θεώρηση της ικανοποίησης από την εργασία και η σχέση της με τα συναισθήματα.***

Η δεκαετία του 90 ήταν καθοριστική για την αναγνώριση της φύσης και της επίδρασης των συναισθημάτων στην εργασία όπως πρότεινε ο Hochschild. Μέχρι τότε, αυτό που θεωρούνταν σαν βιωμένα συναισθήματα ήταν η ευχαρίστηση από την εργασία που προέρχεται από τις αμοιβές, τις ποινές και τα κίνητρα. Άρα η λογική και γνωστική εκτίμηση του εργασιακού ρόλου ήταν αυτές που καθόριζαν τα συναισθήματα στα οποία οι

οργανωσιακοί ψυχολόγοι τους έδιναν περιθωριακό ρόλο (Organ & Near 1985). Έτσι, αν και για τον Locke (1969) η ευχαρίστηση από την εργασία ορίστηκε κατηγορηματικά σαν συναίσθημα, τελικά προκύπτει από λογικές αποτιμήσεις. Η σύνθεση θυμικού και αξιολογήσεων αντιπροσωπεύει τη στάση του εργαζομένου απέναντι στην εργασία και γι αυτό η ευχαρίστηση από την εργασία είναι μία στάση (Fisher 1998, Weiss 2002). Για κάποιους άλλους ερευνητές η ευχαρίστηση από την εργασία είναι μόνο αξιολογήσεις που δεν περιέχουν καθόλου συναίσθηματα.

Η αδυναμία της εργασιακής ευχαρίστησης να συνδεθεί με αποτελέσματα, όπως η εργασιακή απόδοση, έδειξε την ανάγκη ή/και την πιθανότητα να υπάρχουν άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν το θυμικό στην εργασία. Έτσι, η υπόθεση ότι υπάρχει στον κάθε εργαζόμενο ένας συναισθηματικός χαρακτήρας που επιδρά στις στάσεις και συμπεριφορές στην εργασία οδήγησε στην αποδοχή του ιδιοσυγκρασιακού συναισθήματος, σαν μια κυρίαρχη μεταβλητή στην έρευνα της οργανωσιακής ψυχολογίας διαφορετικής από την εργασιακή ευχαρίστηση (Staw & Bell & Clausen 1986, Fisher & Ashkanasy 2000). Αυτό που ακολούθησε στην έρευνα στην οργανωσιακή ψυχολογία ήταν ριζοσπαστικές εργασίες που έφεραν τη «συναισθηματική επανάσταση» ή τη «συναισθηματική έκρηξη» (Watson 2000).

Διαχωρίζοντας τα συναισθήματα από τις γνωστικές λειτουργίες πρέπει να αναθεωρηθούν και οι έρευνες που έχουν γίνει στο όνομα της ευχαρίστησης από την εργασία και δηλώνουν ότι μετρούν τα συναισθήματα στην εργασία (Weiss 2002). Ο Porac (1987, όπ. αναφ. στο Fischer 1990), αναφέρει ότι όταν οι μετρήσεις υποστηρίζουν ότι μετρούν την ευχαρίστηση από την εργασία ως συναίσθημα, μετρούν στην πραγματικότητα τις ανασκοπήσεις και τις περιλήψεις που κάνουν οι εργαζόμενοι και όχι τα πραγματικά συναισθήματα εκείνης της «στιγμής». Οι μετρήσεις αυτές δεν μετρούν ούτε τα συναισθήματα ούτε το ταμπεραμέντο, το συναισθηματικό χαρακτήρα που διαμορφώνει ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Όμως η ευχαρίστηση από την εργασία έχει μεγαλύτερη σχέση με το ταμπεραμέντο από ότι με το συναίσθημα (Brief & Weiss 2002).

### **2.2.3 Συναισθήματα – Η νέα θεώρηση**

Μια ευρύτερη άποψη των συναισθημάτων μέσα από τη νέα θεώρηση μπορεί να τα χωρίσει σε δύο κατηγορίες: στα ιδιοσυγκρασιακά (trait) και τα καταστασιακά (state). Τα ιδιοσυγκρασιακά συναισθήματα είναι μακράς διάρκειας και μοιάζουν με το συναισθηματικό χαρακτήρα που προαναφέραμε. Είναι μακράς διάρκειας προδιαθέσεις των ατόμων που κατανοούν τον κόσμο είτε ως ουσιαστικά/ πρωταρχικά θετικό είτε αρνητικό. Είναι μια γενική ροπή προς ένα επίπεδο θετικότητας ή αρνητικότητας που τελικά διαποτίζει ανάλογα τις ατομικές εμπειρίες (Barsade & Brief & Spataro 2003).

Τα καταστασιακά συναισθήματα χωρίζονται σε συναισθήματα (emotions) και διαθέσεις (moods). Τα συναισθήματα είναι απαντήσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα μικρής χρονικής διάρκειας με πρωτότυπες εκφράσεις (συνήθως του προσώπου), με ειδικές αλλαγές στις αυτόνομες φυσιολογικές λειτουργίες, με αισθήματα που περιγράφονται και έχουν υιοθετηθεί από το άτομο για να αντιμετωπίσουν ειδικές ανάγκες (Watson 2000). Οι διαθέσεις είναι σύντομα επεισόδια συναισθημάτων. Η διάρκειά τους είναι μεγαλύτερη από αυτή των συναισθημάτων και ενώ τα τελευταία χαρακτηρίζονται από οξύτητα, σφοδρότητα και μεγάλη προσφορά ενέργειας, οι διαθέσεις διαρκούν περισσότερο, χαρακτηρίζονται από μικρή προσφορά ενέργειας (Frijda 1993, όπ. αναφ. στο Fisher 1998). Η δεύτερη διαφορά είναι ότι τα συναισθήματα οφείλονται σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, ενώ οι διαθέσεις οφείλονται και σε εσωτερικές διαδικασίες και επιδεικνύουν ισχυρά κυκλικά μοτίβα τα οποία αλλάζουν συχνά. Η ασάφεια των καταστάσεων που προηγούνται πριν από μια διάθεση (σε αντίθεση με τα συναισθήματα) είναι τέτοια που τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται ότι η διάθεσή τους έχει επηρεαστεί. Επίσης δεν αντιλαμβάνονται ότι τελικά η διάθεση που έχουν επηρεάζει και τη συμπεριφορά τους (Forgas 2001). Τέλος οι διαθέσεις είναι περισσότερο περιληπτικές και

ευρύτερες από τα υποκειμενικά χαρακτηριστικά των συναισθημάτων. Έτσι, περιλαμβάνουν καταστάσεις που εκφράζονται με ηπιότερο και αμβλύ τρόπο και με χαμηλότερη προσφορά ενέργειας από ότι τα συναισθήματα. Οι λέξεις ενόχληση, θυμός, μανία είναι τρεις καταστάσεις που εκφράζουν κλιμακούμενα συναισθήματα, ενώ οι λέξεις εχθρικός, εκνευρισμένος, δυνατός εκφράζουν διαθέσεις.

Η σχέση καταστασιακών και ιδιοσυγκρασιακών συναισθημάτων είναι τόσο στενή ώστε μπορούμε να πούμε ότι το πλαίσιο μέσα στο οποίο προκαλούνται καταστασιακά συναισθήματα έχει ήδη επηρεαστεί από ιδιοσυγκρασιακά συναισθήματα. Με άλλα λόγια, αν και τα καταστασιακά συναισθήματα είναι μικρής διάρκειας αντιδράσεις με μεγάλη ποικιλία από ότι τα ιδιοσυγκρασιακά, τα δεύτερα σε επίπεδο προσωπικότητας καθορίζουν τα πρώτα. Έτσι, οι διαθέσεις αντανakλούν την ιδιοσυγκρασία μας την οποία κρίνουν οι άλλοι από το σύνολο των διαθέσεων που έχουν εκφραστεί (Barsade et al. 2003).

Η θεωρία που εκφράζει σαν σύνολο τα παραπάνω στο χώρο της εργασίας είναι η Θεωρία των Συναισθηματικών Γεγονότων (Affective Events Theory) των Weiss και Cropanzano (1996) οι οποίοι προτείνουν τα συναισθήματα και τη διάθεση σαν αιτία και ταυτόχρονα αποτέλεσμα. Τα συναισθήματα και οι διαθέσεις είναι ενδιάμεσοι μηχανισμοί οι οποίοι δημιουργούν μονιμότερα χαρακτηριστικά, όπως ο σχεδιασμός της εργασίας, οι στάσεις απέναντι στην εργασία αλλά και η συμπεριφορά στην εργασία. Η θεωρία προτείνει επίσης ότι τα συναισθήματα προκύπτουν από σαφώς διαχωρισμένα συγκινησιακά γεγονότα, οπότε σε σταθερά εργασιακά περιβάλλοντα συγκεκριμένα και επαναλαμβανόμενα γεγονότα δημιουργούν συγκεκριμένα συναισθήματα και διαθέσεις. Για παράδειγμα εργασίες με μεγάλη ελευθερία δράσης προκαλούν συναισθήματα που προέρχονται από θετική ανατροφοδότηση η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε θετικά συναισθήματα. Τελικά, οι συναισθηματικές εμπειρίες και οι διαθέσεις συμβάλλουν στη δημιουργία στάσεων με συναισθηματική χροιά, όπως η ευχαρίστηση από την εργασία αλλά και λογικές αποτιμήσεις και συνεπαγόμενες εργασιακές συμπεριφορές (Fisher & Ashkanasy 2000, Barsade et al. 2003, Wright & Cropanzano & Meyer 2004).

### **2.3.1 Ικανοποίηση από την εργασία - Ορισμός**

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Locke (1976, όπ. αναφ. στο Brief - Weiss 2002), η ικανοποίηση από την εργασία αναφέρεται σαν μια απολαυστική ή θετική συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από την αποτίμηση κάποιου από την εργασιακή του εμπειρία, εξαιρώντας έτσι το συναισθηματικό της χαρακτήρα. Από τον ορισμό διαφαίνεται ότι οι αξιολογήσεις για την εργασιακή ικανοποίηση είναι συγκινησιακές αυτοαναφορές, μιας και αυτός που μπορεί να καλύτερα από όλους να μιλήσει για την εργασιακή του εμπειρία είναι ο ίδιος ο εργαζόμενος. Είναι διαχρονικά σταθερές αξιολογήσεις για το αν αρέσει ή δεν αρέσει στον εργαζόμενο αυτό που κάνει, με επιπτώσεις στην επαγγελματική του απόδοση, αλλά και στην ευρύτερη ευχαρίστηση από τη ζωή (Locke 1970, Hochwarter & Perrewé & Ferris & Brymer 1999, Saiyadain 2003, Arthaud-Day & Rode & Mooney & Near 2005).

Η ευχαρίστηση από την εργασία δεν είναι το μονοδιάστατο αποτέλεσμα των συναισθημάτων του εργαζόμενου αλλά συμπληρώνεται και από γνωστικούς παράγοντες, δηλαδή από πεποιθήσεις, κρίσεις και συγκρίσεις. Έτσι η σημερινή έρευνα χαρακτηρίζει την ευχαρίστηση από την εργασία σαν μια γνωστική όσο και συναισθηματική διαδικασία που εκφράζει και στάσεις/απόψεις (Spector 1997, Fisher 1998). Ανάλογα σε πιο από τα δύο αυτά στοιχεία δίνουν μεγαλύτερη έμφαση οι ερευνητές έχουμε και διαφοροποιήσεις στη μέτρηση της ευχαρίστησης από την εργασία. Για τους Organ και Near (1985) τα συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία προέρχονται από διαφορετικούς παράγοντες στην εργασία και έχουν

διαφορετικές επιπτώσεις και άρα πρέπει να μετρούνται διαφορετικά. Υποστηρίζουν μάλιστα πως θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην έρευνα του συναισθηματικού στοιχείου μιας και οι περισσότερες από τις μέχρι τώρα πραγματοποιημένες έρευνες, χαρακτηρίζονται από την υπογράμμιση του γνωστικού στοιχείου, κάτι που υποστηρίζει και ο Sandelands (1988).

Ο Weiss (2002) αναγνωρίζει τρεις ξεχωριστές αλλά αλληλεπηρεαζόμενες όψεις της ευχαρίστησης από την εργασία: τις ατομικές αξιολογήσεις, τις απόψεις για την εργασία και τα συναισθήματα που έχουν βιωθεί στην εργασία. Το κεντρικό στοιχείο από τα τρία, είναι η αξιολόγηση και γι αυτό ορίζει την ευχαρίστηση από την εργασία σαν μια θετική ή αρνητική αξιολογική απόφαση που κάνει ο εργαζόμενος για την εργασιακή του κατάσταση. Τα άλλα δύο στοιχεία αν και είναι μέρος του ορισμού, δεν έχουν διερευνηθεί διεξοδικά με τα χρησιμοποιούμενα επιστημονικά εργαλεία.

### **2.3.2 Επιστημονικά μοντέλα για την ικανοποίηση από την εργασία.**

Η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση έχει τις ιστορικές της ρίζες στη δεκαετία του 20 με τις μελέτες του Hawthorn. Η σειρά των μελετών που πραγματοποιήθηκαν σχεδιάστηκε για να μετρήσει την επίδραση των εργασιακών συνθηκών, όπως τα διαλείμματα ή ο ρυθμός πληρωμής στην εξάντληση των εργαζομένων (Judge & Thoresen & Bono & Patton 2001). Ωστόσο η έμφαση γρήγορα πέρασε στις στάσεις των εργαζομένων, μιας και τα αποτελέσματα των πειραμάτων δεν έδειχναν μεγάλη απόκριση στις αλλαγές των εργασιακών συνθηκών. Οι Roethlisbarger και Dickson (2003) χρησιμοποιούν τον όρο «στάση» για να εκφράσουν τις απόψεις για τους προϊσταμένους και τη διάθεση των εργαζομένων για το χώρο εργασίας τους. Η εργασία του Herzrock είναι η πρώτη που στην πραγματικότητα μετρά την επαγγελματική ευχαρίστηση. Ο Herzrock πήρε συνεντεύξεις από περισσότερους από 500 εργαζόμενους από διαφορετικά επαγγέλματα σχετικά με το αν είναι ευχαριστημένοι από την εργασία τους. Ανακεφαλαιώνοντας αναγνώρισε αρκετούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ευχαρίστηση, όπως η μονοτονία ή η αυτονομία και οι οποίοι εξετάζονται ως τέτοιοι ακόμη και σήμερα (Rafferty & Griffin 2009).

Η θεωρία του Herzberg είναι η παλαιότερη απόπειρα να εξηγηθεί η επαγγελματική ευχαρίστηση στην εργασία μέσα από τα κίνητρα ή τα αντικίνητρα που προσφέρονται. Υπάρχουν λοιπόν δύο ειδών παράγοντες ευχαρίστησης, τα κίνητρα (στόχοι, καριέρα κλπ) και η υγιεινή του περιβάλλοντος (μισθός, συνθήκες εργασίας κλπ). Η κριτική που έχει δεχτεί η θεωρία επικεντρώνεται στην αδυναμία εμπειρικής απόδειξης και στην ανυπαρξία ικανοποιητικών ερευνητικών εργαλείων για τη μέτρησή των παραγόντων ευχαρίστησης (Hackman & Oldham 1976).

Η θεωρία του Locke για την επαγγελματική ευχαρίστηση βασίζεται στην ασυμφωνία ανάμεσα σε αυτό που κάποιος έχει από την εργασία του και σε αυτό που περιμένει από αυτήν. Επίσης, η αξία που δίνεται σε κάποιο από τα χαρακτηριστικά της εργασίας (είτε αρνητική είτε θετική) αυξάνει την επαγγελματική ευχαρίστηση. Αντίθετα, όταν αυτό το χαρακτηριστικό δεν αξιολογείται καθόλου, τότε η επαγγελματική ευχαρίστηση είναι χαμηλή (Moble & Locke 1970). Η επαγγελματική ευχαρίστηση είναι κατά βάθος μια νοητική πρόκληση που περιλαμβάνει τις αξίες, τα ενδιαφέροντα και τις αξιολογήσεις του ατόμου (Locke 2004). Η μέτρηση της σφαιρικής αξιολόγησης της επαγγελματικής ευχαρίστησης



είναι το υπόλοιπο της αφαίρεσης των αρνητικών επαγγελματικών αξιολογήσεων από το άθροισμα των θετικών αξιολογήσεων (Locke 1969).

Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας προτάθηκε από τους Hackman και Oldham. Είναι ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που μελετά τον τρόπο που ορισμένα χαρακτηριστικά της εργασίας επιδρούν στα αποτελέσματα της εργασίας, ένα εκ των οποίων είναι η ευχαρίστηση από την εργασία. Υπάρχουν πέντε βασικά χαρακτηριστικά της εργασίας: η ποικιλία ικανοτήτων που επιδεικνύει ο εργαζόμενος, η ικανότητα στο να βλέπει την εργασία σαν ολότητα, η αναγνώριση της επίδρασης στη ζωή των άλλων εργαζομένων, η αυτονομία που έχει στην εργασία του και η ανατροφοδότηση από την απόδοσή του. Τα χαρακτηριστικά αυτά του δημιουργούν τρεις ψυχολογικές καταστάσεις – εμπειρίες : τα τρία πρώτα χαρακτηριστικά δίνουν νόημα στην εργασία, η αυτονομία δίνει την εμπειρία της υπευθυνότητας και η ανατροφοδότηση τη γνώση των εργασιακών αποτελεσμάτων. Τα τελικά αποτελέσματα περιλαμβάνουν και την επαγγελματική ικανοποίηση (Hackman & Oldham & Janson & Purdy 1975).

Η «χαρακτηριολογική» θεώρηση της επαγγελματικής ευχαρίστησης είναι μια νεώτερη θεωρία που υποστηρίζει ότι υπάρχουν εγγενή και σταθερά στοιχεία στο χαρακτήρα που κάνουν το άτομο να ρέπει σε ορισμένα επίπεδα επαγγελματικής ευχαρίστησης ανεξάρτητα από το επάγγελμα που κάνει. Αυτή η ατομοκεντρική αντίληψη έρχεται σε αντίθεση με τις θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ευχαρίστηση προέρχεται από το εργασιακό περιβάλλον (Judge & Hulin 1990, Saiyadain 2003). Το μοντέλο που προτάθηκε από τον Judge περιλαμβάνει τέσσερις βασικές αυτοαξιολογήσεις ή θεμελιώδη «συμβόλαια» ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του και οφείλονται στο χαρακτήρα του. Οι αυτοαξιολογήσεις είναι: η αξία και η αυτοεκτίμηση που έχει το άτομο, η επίγνωση για τις ικανότητές του, ο βαθμός αρνητικών συναισθημάτων που βιώνονται σαν χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του και η αίσθηση του ελέγχου πάνω στις πράξεις του (Judge & Larsen 2001).

#### **2.4.1. Το άγχος – Ορισμός και επιστημονικά μοντέλα.**

Η λέξη άγχος είναι μια από τις ευρύτερα χρησιμοποιημένες λέξεις που για τον σύγχρονο άνθρωπο περιγράφει το συναίσθημα που βιώνει τον περισσότερο καιρό. Το γεγονός αυτό έχει δώσει στο άγχος την προσωινμία της ασθένειας της εποχής, πράγμα που δεν απέχει και πολύ από την αλήθεια, αφού το 20% έως 25% του γενικού πληθυσμού στις δυτικές κοινωνίες πιθανόν να εμφανίσει αγχώδεις διαταραχές κάποια στιγμή στη ζωή του, ενώ η πλειοψηφία των υπόλοιπων νευρώσεων περιλαμβάνει αγχώδεις διαταραχές σε ποσοστά που αγγίζουν το 75% για την κατάθλιψη (WHO 2010). Φιλόσοφοι όπως ο Jaspers και ο Kierkegaard περιγράφουν το υπαρξιακό άγχος, το φόβο του σύγχρονου ανθρώπου μπροστά την «απώλεια» ή την «ανυπαρξία» του Θεού ή του συνανθρώπου. Ο Albert Camus φτάνει τον ήρωα του μέχρι την αυτοκτονία σαν αντίδραση σ' αυτή την απώλεια και ο Bernstein την περιγράφει στα μουσικά του μοτίβα (Seber & O'Neil & Tobias 1977, Endler & Kocovski 2001).

Γλωσσολογικά, οι ινδοευρωπαϊκές της ρίζες την ετυμολογούν σαν την ένωση του φόβου, της αγωνίας και της αναστάτωσης (Sartorius 1990). Η λέξη «άγχω» στα αρχαία ελληνικά σημαίνει τη συναισθηματική πίεση, την ανησυχία και την αγωνία, κάτι ανάλογο με τη λέξη *angustia* και *anxietas* που στα λατινικά σημαίνει το ίδιο και με τις λέξεις *anxiete* και *anxiety* πέρασαν στην σύγχρονη ορολογία της ψυχιατρικής (López-Ibor & López-Ibor 2010). Μαζί με τη λέξη «φόβος» χρησιμοποιούνται στο ονομασία της ομάδας των αγχωδών διαταραχών της κλινικής ψυχιατρικής (Μάνου 1992).

Ο Δαρβίνος κάτω από το πρίσμα της εξελικτικής θεωρίας στη Βιολογία κατέταξε το άγχος μαζί με το φόβο σαν τα συναισθήματα που έχουν τα όλα τα ζώα σαν ανταπόκριση στον κίνδυνο. Ειδικότερα για τα θηλαστικά, η αυξημένη καρδιακή λειτουργία, η αυξημένη σιελόρροια, ο μυϊκός τρόμος κ.α., είναι φυσιολογικές αντιδράσεις σε κάποιο εξωτερικό ερέθισμα. Αυτός όμως που ανήγαγε το άγχος σε έννοια – κλειδί για τη θεωρία του, ήταν ο Freud, που διαχώρισε το άγχος σε αντικειμενικό και νευρωτικό. Το αντικειμενικό είναι η φυσιολογική αντίδραση σε κάποιο περιβαλλοντικό ερέθισμα, ενώ το νευρωτικό αναφέρεται στην περίπτωση όπου η ασυνείδητη παιδική αδυναμία να επιλυθεί το οιδιπόδειο σύμπλεγμα, προσπαθεί να διεισδύσει στη συνείδηση. Στην ενήλικη ζωή αυτή η αδυναμία ενεργοποιείται από μια τραυματική εμπειρία ή την απώλεια της αυτοεκτίμησης και οι ανεπίλυτες συγκρούσεις της παιδικής ηλικίας έρχονται στην επιφάνεια με τελικό σκοπό να υιοθετηθούν τρόποι αντιμετώπισης του άγχους (Lazarus & Folkman 1984). Πάντως και οι δύο θεωρίες έχουν κοινό το ότι θεωρούν το άγχος σαν προσπάθεια αντιμετώπισης κάποιου κινδύνου.

Η ασυνείδητη διείσδυση της ψυχαναλυτικής θεωρίας που αμφισβητείται και σήμερα, καθώς και η φαινομενολογική εξήγηση του άγχους κυριάρχησαν στην επιστημονική έρευνα μέχρι τη δεκαετία του 50. Ταυτόχρονα, μέσα από το λογικό θετικισμό που κυριαρχούσε στην εποχή, το άγχος ερευνούνταν σαν φυσιολογική απόκριση σε αλλαγές εξωτερικών ερεθισμάτων (φωτισμού, ήχων κλπ). Αυτή η ασάφεια άρχισε με τη χρήση μιας άλλης έννοιας, αυτής του στρες, μιας και όπως επισημαίνουν οι Lazarus και Folkman (1984) το άγχος (με τα δεδομένα της ψυχαναλυτικής θεωρίας) αδυνατούσε να εξηγήσει τις αγχώδεις διαταραχές του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου.

Η συναλλακτική θεωρία (Transactional Theory) του Lazarus παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση του άγχους ως συναίσθημα. Προτείνει ένα διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο όπου η συμπεριφορά του ατόμου δεν είναι το σύνολο των απαντήσεων σε εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά το άτομο παρεμβαίνει στη σχέση ερέθισμα – αντίδραση και την τροποποιεί με γνωστικές αξιολογήσεις (Lazarus & Smith 1990). Η τροποποίηση ή η προσαρμογή (adaptation) της συμπεριφοράς στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις μπορεί να συμβεί σε τρία επίπεδα. Στο κατώτερο επίπεδο συμβαίνουν οι αντανακλαστικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από απaráλλακτη επανάληψη συμπεριφορών προσαρμογής με ελάχιστες αλλαγές κατά τη διάρκεια της ζωής του οργανισμού και μπορούν να εννοηθούν περίπου σαν τα ένστικτα και ακολουθούν το μοντέλο ερέθισμα - αντίδραση.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι φυσιολογικές ανάγκες του οργανισμού απαραίτητες για την ομοιόστασή του, όπως η πείνα και η δίψα, ικανοποιούνται από ορισμένη συμπεριφορά. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να διαφοροποιηθούν σε ποικιλία ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες. Οι επιτυχημένες συμπεριφορές είναι αυτές που υιοθετεί τελικά το άτομο. Οι φυσιολογικές ανάγκες χαρακτηρίζονται εκτός από την ποικιλία συμπεριφορών και από περιοδικότητα (π.χ. στη λήψη τροφής) και αντίδραση σε συγκεκριμένα ερεθίσματα.

Τα συναισθήματα είναι το ανώτερο, το πλουσιότερο και το πιο ευμετάβλητο μέρος της αντίδρασης σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Δεν προέρχεται από καθορισμένα ερεθίσματα, αλλά από κλάσεις ερεθισμάτων στα οποία πρέπει ο οργανισμός να αντιδράσει με ανάλογη ποικιλία συμπεριφορών. Η επιτυχία των ανώτερων οργανισμών και των ανθρώπων, είναι ότι αξιολογούν τη σπουδαιότητα των γεγονότων που συμβαίνουν και έτσι μπορούν να αντιδράσουν με οποιοδήποτε συναίσθημα σε οποιοδήποτε ερέθισμα (Frijda 1986). Αυτό δε σημαίνει ότι τα συναισθήματα είναι μια τυχαία αντίδραση σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος, ούτε όμως ότι είναι και τελείως λογικά και συνειδητά, αλλά ότι τα συναισθήματα είναι το

γνωστικό νόημα που δίνει το άτομο σε οποιοδήποτε ερέθισμά και τελικά στη σχέση του με το περιβάλλον (Lazarus 1982). Άρα περισσότερη γνώσιακή αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον σημαίνει και περισσότερη συναισθηματικότητα (Lazarus 2001). Για κάθε συναίσθημα το άτομο πρέπει να αναγνωρίζει τη βλαπτική ή υποβοηθητική σχέση που έχει με το περιβάλλον. Το άγχος είναι το συναίσθημα που κινητοποιεί το άτομο να αποφύγει τον κίνδυνο και η αποτίμησή του είναι ο κίνδυνος ή η απειλή. Είναι δηλαδή ένας ιδιαίτερος τρόπος προσαρμογής στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που έχει τα χαρακτηριστικά της γνώσης και άρα είναι μια μαθημένη συμπεριφορά που μπορεί μέσω της εκπαίδευσης να τροποποιηθεί. Οι δυνατότητες να αντέξει κανείς το άγχος είναι μικρές επειδή χαρακτηρίζεται γνωστικά από ανασφάλεια και ασάφεια για το πότε θα συμβεί κάτι επικίνδυνο και από την αίσθηση ότι αυτός ο κίνδυνος δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αν ξαναεμφανιστεί.

#### **2.4.2 Η θεωρία του Spielberger για το άγχος.**

Η έννοια του άγχους για τον Spielberger (1992) σαν συναισθηματική κατάσταση (S-Anxiety) είναι συγκρίσιμη με την έννοια του φόβου και του άγχους που οφείλεται σε αντικειμενικές πηγές, όπως το μορφοποίησαν ο Δαρβίνος και ο Freud. Μπορεί να οριστεί σαφώς μέσα από ένα συνδυασμό ενδοσκοπικών λεκτικών εκθέσεων του ατόμου και φυσιολογικών σημείων και έκδηλων συμπεριφορών του. Σαν συναισθηματική κατάσταση αποτελείται από δυσάρεστα και συνειδητά αισθήματα έντασης, εναγώνιων προσδοκιών, νευρικότητα και ανησυχία, ενώ συνοδεύεται και από ενεργοποίηση του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Το άγχος σαν ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό (T-Anxiety), περιλαμβάνει επίκτητα χαρακτηριστικά που σύμφωνα με τη θεωρία του Atkinson μπορεί να χαρακτηριστούν σαν κίνητρα (Spielberger 1992, Zeidner 1998). Το T-Anxiety εκφράζει ατομικές διαφορές για τον τρόπο που τα άτομα αναγνωρίζουν τον κίνδυνο, για το πόσο έχουν αισθανθεί ότι έχουν απειληθεί στο παρελθόν και την πιθανότητα να αισθανθούν ξανά έτσι στο μέλλον με αποτέλεσμα να εκδηλώσουν ξανά S-Anxiety. Η θεωρία προβλέπει ότι τα άτομα με υψηλό T-Anxiety εκλαμβάνουν τις κοινωνικές αξιολογήσεις ως περισσότερο απειλητικές από τα άτομα με λιγότερο T-Anxiety και άρα αναμένεται ανάλογη αύξηση ή μείωση του S-Anxiety σε τέτοιες περιπτώσεις (Spielberger & Moscoco & Bruner 2005). Τέλος, η θεωρία του Spielberger προτείνει ένα πλαίσιο για την αναγνώριση και την ταξινόμηση των κυρίαρχων μεταβλητών που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στις έρευνες για το άγχος (πχ. Παράγοντες στρες, γνωστική αποτίμηση του κινδύνου κλπ). Έτσι, το στρες είναι τα αντικειμενικά ερεθίσματα καταστάσεων που περικλείουν κάποιον κίνδυνο και μπορεί να προκαλέσουν άγχος (Anton & Klisch 1995). Σε ένα απλοποιημένο μοντέλο, η σχέση άγχους και στρες είναι η ακόλουθη: Παράγοντες στρες οδηγούν στη λογική αποτίμηση ότι το άτομο δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και εκτιμά ότι απειλείται με αποτέλεσμα την πρόκληση άγχους (S-Anxiety) (Spielberger & Vagg 1995).

Η θεωρία του Spielberger λειτουργεί στο πλαίσιο του συναλλακτικού μοντέλου του στρες και θεωρεί το άγχος σαν ένα συναίσθημα που μορφοποιείται μέσα από αποτιμήσεις σύμφωνα με τη θεωρία του Lazarus. Υπάρχουν όμως και άλλα στοιχεία που επεμβαίνουν στη χρονική ακολουθία της εξέλιξης μιας στρεσογόνου κατάστασης που διαφοροποιούν τα δύο μοντέλα. Τα στοιχεία αυτά είναι: 1) Η αποτίμηση της κατάστασης, όπου ένας δυνητικός παράγοντας στρες εμφανίζεται. 2) Κατανόηση της κατάστασης από το άτομο. Ανάλογα με την αξιολόγηση και την προηγούμενη εμπειρία, το άτομο μπορεί να την εκλάβει ως

επικίνδυνη, δηλαδή ότι θα την εκτελέσει ανεπαρκώς και να χάσει την αυτο-εκτίμησή του. 3) Αντίδραση άγχους στην κατάσταση. Συμβαίνει όταν το άτομο έχει εκτιμήσει την κατάσταση σαν επικίνδυνη. Η αντίδραση στο άγχος περιλαμβάνει περίπλοκες φυσιολογικές αντιδράσεις, αλλά και την έμμονη ενασχόληση του ατόμου με τις αντιδράσεις αυτές και τον παράγοντα που προκαλεί το άγχος. 4) Γνωστική επανεκτίμηση της κατάστασης άγχους. Το άτομο ψάχνει να βρει μηχανισμούς αντοχής και συμπεριφορές για να ανακουφιστεί, να αντιμετωπίσει ή να αποφύγει την αγχώδη διέγερση. 5) Υιοθέτηση των παραπάνω συμπεριφορών (αντοχή - αποφυγή - αντιμετώπιση) (Sieber & O'Neil & Tobias 1977).

Ακολουθώντας το μοντέλο παράγοντες στρες > αντίληψη της απειλής > κατάσταση άγχους του Spielberger, ο Carr (1994) βρήκε ότι το 1/3 των διευθυντών σχολείων υπέφερε από άγχος ή/και κατάθλιψη. Οι περισσότεροι νοιώθουν απομονωμένοι και αναγκασμένοι να εργάζονται υπερβολικά. Η περεταίρω διερεύνηση της σχέσης εργασιακών παραγόντων στρες και άγχους θα βελτιώσει την υγεία τους.

### **Κεφάλαιο 3: Ανασκόπηση Ερευνητικών Δεδομένων**

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξεταστεί διεξοδικά η βιβλιογραφία που συσχετίζει τις ανεξάρτητες με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Έτσι θα εξεταστούν:

- 1) Οι αγχογόνοι παράγοντες της εργασίας των διευθυντών και η σχέση τους με το θεωρητικό πλαίσιο για το στρες και τα ερευνητικά δεδομένα.
- 2) Οι αγχογόνοι παράγοντες και η σχέση τους με δημογραφικούς παράγοντες (ηλικία, φύλο κλπ.)
- 3) Οι αγχογόνοι παράγοντες και η σχέση τους με τις εξαρτημένες μεταβλητές δηλαδή με τα συναισθήματα κατάστασης, την ικανοποίηση από την εργασία και το άγχος.

#### **3.1 Παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν στρες στους διευθυντές.**

Οι αγχογόνοι παράγοντες που οφείλονται στην εργασία του διευθυντή διαφέρουν ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, δηλαδή εξαρτώνται από την αλληλεπίδρασή του με το οργανωτικό πλαίσιο και την ευρύτερη εκπαιδευτική κουλτούρα στην οποία δραστηριοποιείται. Οι αλλαγές στους αγχογόνους παράγοντες μπορούν να συμβούν και στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα όταν αυτό αλλάζει οπότε και επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του διευθυντή κάτι που συμβαίνει συχνά στην εποχή μας (Bredeson 1993). Την ίδια στιγμή, κάποιος από τους αγχογόνους παράγοντες ξαναβρίσκονται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από την Juneja (2004) δείχνει ότι οι αγχογόνοι παράγοντες στην Αμερική είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η μη μονιμότητα της θέσης, η διανομή των εργασιών στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η σύγκρουση ρόλων και η διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο. Στον Καναδά είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η σύγκρουση ρόλων και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου, ενώ στην Αυστραλία η έλλειψη ισχύος και στήριξης από τους προϊσταμένους, οι συγκρουόμενες απαιτήσεις των προϊσταμένων και η σύγκρουση ρόλων. Τέλος στην Αγγλία είναι η έλλειψη πόρων και εκπαιδευμένου προσωπικού, η υπευθυνότητα για την επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας. Η ύπαρξη κοινών παραγόντων μαζί με το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά δεδομένα αποτελούν το κριτήριο επιλογής των παρακάτω αγχογόνων παραγόντων για την έρευνά μας.

### *Ασάφεια, σύγκρουση ρόλων και έλλειψη ισχύος.*

Ο ρόλος του εργαζόμενου περιέχει τις συμπεριφορές και τις απαιτήσεις που σχετίζονται με την θέση που κατέχει το άτομο στην εργασία του (Schuler & Aldag & Brief 1977). Η σημασία του στρες που οφείλεται στους εργασιακούς ρόλους έχει αρχίσει να ερευνάται ήδη από τη δεκαετία του 60 και από τότε η έρευνα έχει δημιουργήσει ένα ξεχωριστό θεωρητικό πλαίσιο γνωστό σαν θεωρία ρόλων. Σύμφωνα με τον Kahn et al. (1964 , όπ. αναφ. στο Cooper – Dewe – Ο' Driscoll 2001) η δυσλειτουργία μπορεί να προέλθει με δύο τρόπους την ασάφεια του ρόλου και τη σύγκρουση ρόλων. Η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων είναι δύο αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εργασιακή συμπεριφορά λόγω της σχέσης τους με το στρες (Rizzo & House & Lirtzman 1970). Αν και η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των πρώιμων ερευνών είναι αποδεδειγμένη από τις έρευνες που ακολούθησαν, σύντομα αναγνωρίστηκε η ανάγκη να γίνει επέκταση των παραγόντων που προκαλούν το εργασιακό στρες περιλαμβάνοντας παράγοντες όπως το κλίμα και οι σχέσεις στην εργασία και στο σπίτι (Cooper 1983, Cooper & Dewe 2004).

Η σαφήνεια των πληροφοριών που έχει ο εργαζόμενος για το ρόλο του είναι καθοριστική για την απόδοσή του. Η έλλειψή της οδηγεί σε αδυναμία εκπλήρωσης των απαιτήσεων της θέσης που κατέχει ο εργαζόμενος και σε υψηλά επίπεδα στρες. Η σύγκρουση ρόλων έχει οριστεί σαν μια κατάσταση όπου ο εργαζόμενος έρχεται αντιμέτωπος με απαιτήσεις που αλληλοσυγκρούονται χωρίς να μπορεί να αποφασίσει σε ποιες θα πρέπει να συμμορφωθεί (Rizzo et al. 1970) . Οι διαφορετικές απαιτήσεις μπορεί να προέρχονται από τους διαφορετικούς ρόλους που καλείται να παίξει ο εργαζόμενος στον οργανισμό, αλλά και από διαφορετικές αξίες που μπορεί να έχει ο εργαζόμενος και να διαφέρουν από αυτές του οργανισμού (Cooper & Dewe & Ο' Driscoll 2001). Στο μοντέλο περιλαμβάνονται και οι έννοιες του ρόλου με υπερβολικό φόρτο εργασίας (role overload) και το αντίθετο, του ρόλου με αδιάφορο φόρτο εργασίας (role underload). Αυτό σημαίνει ότι παράγοντες εργασιακού στρες είναι οι ρόλοι που ζητούν ένα υπερβολικό ποσό εργασίας σε ελάχιστο και συγκεκριμένο χρόνο (work overload). Ενώ στρες μπορεί να προκληθεί και από εργασίες που δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για τον εργαζόμενο (work Underload). Ένας επίσης ισχυρός παράγοντας στρες που υπάγεται στη γενικότερη θεωρία των ρόλων είναι και η έλλειψη ισχύος. Σύμφωνα με τον Farkas (1983) η αίσθηση της ισχύος που έχει ο διευθυντής του σχολείου είναι αντιστρόφως ανάλογη του στρες που βιώνει αν και η προσωπικότητά του παίζει σημαντικό ρόλο στο πως εκλαμβάνει ο ίδιος την αντικειμενική εξουσία που κατέχει.

Οι έρευνες για την ασάφεια και τη σύγκρουση ρόλων στον εργασιακό χώρο βρήκε μεγάλη απήχηση στην Αμερική τη δεκαετία του 80, ενώ άρχισε να φθίνει στη δεκαετία του 90, αφού αναπτύχθηκαν νέα θεωρητικά μοντέλα για το εργασιακό στρες. Το στρες θεωρούνταν απάντηση (response) σε δυσμενείς συνθήκες του περιβάλλοντος ή ως ερέθισμα (stimulus) για συγκεκριμένες συμπεριφορές, ενώ σήμερα είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία που περιλαμβάνει το άτομο (τις γνωστικές και μη λειτουργίες του), το περιβάλλον του και τις στρατηγικές που αναπτύσσει για την αντοχή στο στρες. Αυτό δε σημαίνει ότι η θεωρία των ρόλων και οι έρευνες αυτές έχασαν την αξία τους και ξεπεράστηκαν ιστορικά. Αντίθετα, τα δεδομένα τους μπορούν να περιληφθούν στα νέα μοντέλα για το στρες και να τα εμπλουτίσουν, ενώ πολλές σύγχρονες ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούν τη θεωρία των

ρόλων και τις μεταβλητές της για τις επιπτώσεις του εργασιακού στρες στην υγεία (Knudsen & Ducharme & Roman 2007, Shultz & Wang & Olson 2009).

Τα θεωρητικά μοντέλα για το στρες που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο Κεφάλαιο εξηγούν πλήρως την ασάφεια, τη σύγκρουση ρόλων και την έλλειψη ισχύος ως αγχογόνους παράγοντες. Σύμφωνα με τη θεωρία της εναρμόνισης ατόμου – περιβάλλοντος ο οργανισμός μπορεί να έχει αυξημένες απαιτήσεις από τους εργαζόμενους, να υπάρχουν δηλαδή ρόλοι στους οποίους δεν μπορεί να ανταποκριθούν επαρκώς οι εργαζόμενοι, με αποτέλεσμα την πρόκληση στρες και άγχους από αυτή τη σύγκρουση ρόλων (Feitler & Tokar 1993, Caplan & Harrison 1993). Σε αρκετές περιπτώσεις οι απαιτήσεις του ρόλου είναι ασαφείς και ο εργαζόμενος μπορεί να θέτει στόχους χωρίς την απαραίτητη ικανότητα να τους εκπληρώσει (Edwards 1996). Σημαντική πάντως είναι η ερευνητική επιβεβαίωση ότι το στρες προέρχεται είτε από υπερβολικές είτε από πολύ χαμηλές περιβαλλοντικές απαιτήσεις σε σχέση με τις παρεχόμενες πηγές στον εργαζόμενο (Edwards & Caplan & Harrison 1998). Ανάλογα είναι και τα ευρήματα για το μοντέλο των εργασιακών απαιτήσεων και της λήψης αποφάσεων του Karasek. Οι απαιτήσεις από την εργασία και η συμμετοχή του εργαζόμενου στη λήψη αποφάσεων είναι μέρος του ρόλου και της θέσης του και άρα η ασάφεια, η σύγκρουση ρόλων και κυρίως η έλλειψη ισχύος και αυτονομίας λειτουργούν αρνητικά στη σχέση αυτών των παραγόντων με αποτέλεσμα την αύξηση του στρες. Μάλιστα η Westman (1992) έδειξε ότι οι ανώτερες διευθυντικές θέσεις λόγω της μεγάλης συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της ισχυρής αυτονομίας και ισχύος είναι λιγότερο φορτισμένες με στρες. Τέλος, το μοντέλο των Βιταμινών του Warr περιλαμβάνει σαφώς την ασάφεια και τη σύγκρουση ρόλων στα 9 περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που προκαλούν στρες (χαρακτηριστικό 3 και 5) (Reid 2008).

Για τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων οι έρευνες προβλέπουν ότι η ασάφεια, η σύγκρουση ρόλων, ο φόρτος εργασίας αλλά και η μικρή εξουσία που διαθέτουν είναι ισχυροί αγχογόνοι παράγοντες, ανάμεσα σε άλλους. Έτσι, ο διευθυντής πρέπει να ευχαριστήσει ένα ετερόκλητο πλήθος επιθυμιών που προέρχεται από γονείς και μαθητές, αλλά και από τους προϊσταμένους και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με τους τελευταίους να γίνονται οι σημαντικότεροι παράγοντες αμφισβήτησης του διευθυντικού ρόλου (Washington 1982, Detiuk & Savery 1986, Friedman 2002). Σημαντικό στοιχείο στις έρευνες είναι το γεγονός ότι διεξάγονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου η ισχύ του διευθυντή διαφέρει. Έτσι σύμφωνα με την Whitaker (1995) οι Αμερικανοί διευθυντές αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους μιας και η εξουσία τους είναι μοιρασμένη σε σχέση με αυτήν που διέθεταν στις αρχές της δεκαετίας του 80. Το στυλ της διανεμητικής εξουσίας που άρχισε να εφαρμόζεται από τη δεκαετία του 90 είναι τελείως διαφορετικό από το γραφειοκρατικό – αυταρχικό μοντέλο που εφαρμοζόταν μέχρι τότε, όπου ο διευθυντής διέθετε μεγάλη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων.

Στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ο ρόλος του διευθυντή είναι η καταγραφή, αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωσή τους, η κατασκευή και αξιολόγηση μέρους του αναλυτικού προγράμματος και η εισαγωγή καινοτομιών. Όλα αυτά προϋποθέτουν τον προσανατολισμό του σχολικού έργου προς το όραμα του διευθυντή το οποίο μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Αυτό το όραμα πρέπει να είναι ή να γίνει σαφές σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές κλπ). Άρα η ασάφεια και η πολυπλοκότητα των ρόλων του διευθυντή είναι ένα σημαντικό στοιχείο των αποκεντρωμένων

και αποτελεσματικών σχολείων που καταγράφεται από τα ερευνητικά δεδομένα (Teddie & Reynolds 2000, Harris 2002, Day 2003).

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, αφού το αναλυτικό πρόγραμμα και όλες οι πηγές σε προσωπικό και οικονομικούς πόρους δίνονται από το Υπουργείο. Η εξουσία του διευθυντή είναι ελάχιστη. Ο Έλληνας διευθυντής δεν μπορεί να αξιολογήσει το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, δεν μπορεί να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα, ούτε να εφαρμόσει καινοτομίες όπως εισαγωγή τεχνολογιών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κλπ. Εκτός από τις ελάχιστες εξουσίες και υπευθυνότητες του ρόλου του ο διευθυντής είναι και εκπαιδευτικός, αφού διδάσκει στις τάξεις συμπληρώνοντας το ωράριο των άλλων εκπαιδευτικών. Ο νόμος που καθορίζει τα βασικά στοιχεία του διευθυντικού ρόλου, γνωστός και σαν καθηκοντολόγιο (ΦΕΚ 1340/16-10/02), περιέχει ασάφειες και σε πολλές περιπτώσεις είναι πρακτικά ανεφάρμοστος. Οι εξουσία των προϊσταμένων σε σχέση με τους διευθυντές είναι μειωμένη αν και συμμετέχουν στα συμβούλια επιλογής τους.

Μέχρι τώρα οι έρευνες που μετρούν την ασάφεια, τη σύγκρουση ρόλων και τη σχέση τους με το στρες στους Έλληνες διευθυντές δημοτικών σχολείων είναι ανύπαρκτες. Αντίθετα η δυτική βιβλιογραφία τους προτείνει ως ισχυρούς στρεσογόνους παράγοντες στους διευθυντές δημοτικών σχολείων (Cooper 1983, Detiuk & Savery 1986, Burke & Greenglass 1995, Sadri 1997). Με δεδομένη την ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε τη σύγκρουση, την ασάφεια ρόλων και την απουσία ισχύος ως τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές που επηρεάζουν το στρες που βιώνει ο Έλληνας διευθυντής δημοτικού σχολείου. Η τρίτη μεταβλητή της θεωρίας των ρόλων που είναι η εργασιακή υπερφόρτωση θα εξεταστεί σαν ξεχωριστή μεταβλητή.

### ***Υπερβολικός Φόρτος Εργασίας.***

Ένα χαρακτηριστικό της εργασίας που η κλασική θεωρία αναδεικνύει ως βασικό παράγοντα στρες στους διευθυντών σχολείων μαζί με την ασάφεια και τη σύγκρουση ρόλου είναι η υπερφόρτωση ρόλου. Σύμφωνα με τους French και Carlan (1972): “Τα ευρήματα από διάφορες μελέτες δείχνουν ότι διαφορετικές μορφές εργασιακής υπερφόρτωσης παράγουν το λιγότερο εννέα διαφορετικά είδη από ψυχολογικής και φυσιολογικής πίεσης στα άτομα. Τέσσερις από αυτές (επαγγελματική ικανοποίηση, υψηλή χοληστερόλη, ανεβασμένοι καρδιακοί παλμοί και κάπνισμα) είναι υπεύθυνοι για καρδιαγγειακά προβλήματα. Είναι λοιπόν λογικό να προβλέψουμε ότι η εργασιακή υπερφόρτωση ευθύνεται για την καρδιακή νόσο.” (όπ. αναφ. στο Wilkinson 2001). Συμβαίνει όταν το άτομο δεν μπορεί να τελειώσει μια εργασία που είναι μέρος των ευρύτερων καθηκόντων του.

Η έννοια της υπερφόρτωσης στην εργασία περιλαμβάνει δύο κατηγορίες. Η μία που λέγεται και ποσοτική υπερφόρτωση εργασίας συμβαίνει όταν το άτομο δεν έχει αρκετό χρόνο να τελειώσει όλη την εργασία που του έχει ανατεθεί, ενώ η άλλη υπερφόρτωση, που λέγεται ποιοτική, όταν η ποιότητα της εργασίας είναι τέτοια που υπερβαίνει τις ικανότητες του ατόμου. Αυτό μπορεί να συμβαίνει σε περιπτώσεις προαγωγών μέσα στον οργανισμό, όπου το αντικείμενο της εργασίας αλλάζει και χρειάζονται διαφορετικές ικανότητες, όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικός της τάξης που από δάσκαλος γίνεται διευθυντής (Ross & Altmaier 1994). Η σημασία του υπερβολικού φόρτου εργασίας ως αγχογόνου παράγοντα φαίνεται από εργασίες όπως αυτή του Narayanan (1999, όπ. αναφ. στο Cooper - Dewe - O’Driscoll, 2001) ο οποίος βρήκε ότι η εργασιακή υπερφόρτωση στους διευθυντές είναι σημαντικότερος παράγοντας στρες από ότι η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλου ή των Savery και Detiuk (1993) οι οποίοι διέκριναν αιτιακή σχέση με την υπέρταση και τις ημικρανίες.

Στην πραγματικότητα ο υπερβολικός φόρτος εργασίας δεν είναι απλά το ποσό της εργασίας που πρέπει να πραγματοποιηθεί, αλλά το ποσοστό της διαχείριση των εργασιών μέσα στο χρόνο εργασίας. Έτσι, οι Bergin και Solman (1993) αναφέρουν την αδυναμία στη διαχείριση του χρόνου στους διευθυντές στην Αυστραλία σαν έναν κύριο αγχογόνο παράγοντα μιας και διακόπτονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς. Η σχέση του υπερβολικού φόρτου εργασίας με τα επιστημονικά μοντέλα για το στρες είναι ανάλογη με τη σχέση που έχουν η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων μιας και ο παράγοντας αυτός υπάγεται στη θεωρία ρόλων (Friedman 2002).

#### ***Η Σχέση του Διευθυντή με τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου.***

Η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου καταγράφεται από τη διεθνή βιβλιογραφία σαν μια πηγή στρες που παίζει καταλυτικό ρόλο στην τελική απόδοσή του, έτσι αποτελεί ξεχωριστή μεταβλητή και περιλαμβάνεται σε κάθε κατηγοριοποίηση παραγόντων που προκαλούν στρες (Parker & DeCotiis 1983). Για τους Marshal και Cooper (1978 οπ. αναφ. στο Friedman 2002) οι σχέσεις των διευθυντών των σχολείων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους άλλους διευθυντές χαρακτηρίζονται αρνητικά σαν φτωχές και προβληματικές. Αυτές οι φτωχές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας είναι κεντρικός παράγοντας για μια επίσης φτωχή ατομική και ομαδική υγεία. Χαρακτηρίζονται από μικρά ποσοστά εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και χαμηλή στήριξη στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο (Zeidner 2005). Αυτό δεν αφορά μόνο τη σχέση ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη σχέση διευθυντή και προϊσταμένων η οποία όμως στην έρευνά μας, διερευνάται στην «Έλλειψη στήριξης». Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ποιότητά τους επηρεάζει σημαντικά την ανάγκη για κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση και όταν αυτή η ανάγκη δεν ικανοποιείται το αποτέλεσμα είναι το στρες (Schuler 1980).

Από τη μεριά των δασκάλων η σχέση διευθυντή και εκπαιδευτικών για να είναι επιτυχημένη πρέπει να διακρίνεται από αλληλο - υποστήριξη, γεγονός που είναι σπάνιο, αφού ο διευθυντής θα πρέπει να τους ελέγχει, κάτι που τον απομονώνει λόγω του φόβου που προκαλεί η αξιολόγηση (Cockburn 1996). Από τη άλλη μεριά, οι διευθυντές καταγράφουν την αδυναμία των δασκάλων να αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν ένα ενιαίο όλο και όχι σαν ατομική και απομονωμένη εργασία μέσα στην τάξη. Αυτή η θέση οδηγεί τους δασκάλους σε αρνητισμό, χαμηλό επαγγελματισμό και άρα την επίπληξη από τη μεριά των διευθυντών με τελικό αποτέλεσμα τις φτωχές ενδοσχολικές σχέσεις. Το τίμημα για τους διευθυντές είναι μεγάλο, αφού σύμφωνα με τον Sarros (1988) οι περιορισμένες και φτωχές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι σε ποσοστό 50% ο παράγοντας που τους προκαλεί burnout. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Borg και Riding (1993) σχετικά με τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής στήριξης που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους διευθυντές. Όλα τα παραπάνω συμπεράσματα συμφωνούν με τον ισχυρισμό των Welch, Medeiros και Tate (1982, οπ. αναφ. στο Whitaker, 1996) ότι ο διευθυντικός ρόλος έχει εγγενές στοιχείο την απομόνωση, αφού: «οι σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς είναι πρωτίστως αρνητικές», γεγονός που οφείλεται στο ότι ο διευθυντής είναι ο ενδιάμεσος άνθρωπος ανάμεσα στις ανάγκες του σχολείου και τις ατομικές των δασκάλων.

#### ***Επίλυση Συγκρούσεων και Ανάγκη Στήριξης από τους Προϊσταμένους.***

Σύμφωνα με τον Friedman (1999), οι διευθυντές των σχολείων, εκτός από τους κοινούς σε όλες τις διευθυντικές θέσεις παράγοντες στρες, εκτίθενται και σε άλλους που οφείλονται στην ιδιαιτερότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Μια σημαντική εργασία που εκτελεί ο διευθυντής του σχολείου είναι η επίλυση συγκρούσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους οποίους δεν μπορεί να εξαιρεθεί ούτε ο ίδιος. Για να επιλυθούν οι συγκρούσεις ο διευθυντής εκτός από διαπραγματευτικές ικανότητες πρέπει να έχει την εξουσία και τη στήριξη των προϊσταμένων για να προωθήσει τις λύσεις που



προτείνει. Για το λόγο αυτό η επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο είναι συνδεδεμένη με την υποστήριξη που δέχεται ο διευθυντής από τους προϊσταμένους του και την εξουσία που διαθέτει (Borg & Riding 1993).

Οι διαιτησία στις συγκρούσεις που συμβαίνουν στο σχολείο είναι μια από τις εργασίες του διευθυντή. Με τον όρο συγκρούσεις εννοούμε όλες τις διαφορές ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, αλλά και τον ίδιο το διευθυντή. Η διαιτησία αποτελεί μια ισχυρή πηγή στρες για τους διευθυντές όπου πρέπει να επιδείξουν αποτελεσματικές επικοινωνιακές και αναλυτικές ικανότητες (Fraas & Frick 1990). Στην πραγματικότητα δεν αποτελεί μια ξεχωριστή μεταβλητή αλλά θα μπορούσε να τοποθετηθεί στο γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο με τη σύγκρουση ρόλων, όμως η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επιβάλλει το διαχωρισμό της (Gmelch & Chan 1995). Ο διανομή της ηγεσίας που συμβαίνει στο σχολικό χώρο, οι αυξημένες απαιτήσεις των γονέων από τους δασκάλους, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι κάποιοι από τους λόγους που μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις και ο διευθυντής θα κληθεί να τις επιλύσει, με ή χωρίς τη βοήθεια του προϊσταμένου/σχολικού συμβούλου (Koch & Tung & Gmelch & Swent 1982, Brimm 1983).

Η ανάγκη για στήριξη των διευθυντών των δημοτικών σχολείων από την κεντρική διοίκηση με διάφορες ηθικές αμοιβές και επιβραβεύσεις έχει καταγραφεί από διεθνείς μελέτες. Η αναγνώριση και η επιβράβευση συνδέεται με την ευχαρίστηση από την εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών. Η λήψη αποφάσεων στο χώρο του σχολείου είναι μια εργασία που πολλές φορές αφήνεται στα χέρια του διευθυντή και είναι ένας ισχυρός παράγοντας στρες, γι αυτό υπάρχει μεγάλη ανάγκη στήριξης από τον προϊστάμενο (Sarro 1988 · Whitaker 1995). Όμως ανάγκη για στήριξη από τον προϊστάμενο έχει ο διευθυντής και όταν παίζει το ρόλο του διαιτητή στις συγκρούσεις που συμβαίνουν στο σχολείο (Sarro 1988, Brimm 1983).

Η συμπεριφορά των προϊσταμένων ως παράγοντας εργασιακού στρες για τους διευθυντές του σχολείου εξαρτάται από το στυλ διοίκησης των πρώτων. Έτσι, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι το εργασιακό στρες των διευθυντών σχολείων αυξάνεται όταν το στυλ διοίκησης των προϊσταμένων είναι παθητικό (*laissez-faire*) ή αυταρχικό/επιθετικό. Η διαφορά ανάμεσα σε ένα δραστήριο/μετασχηματιστικό και έναν παθητικό προϊστάμενο είναι ο βαθμός και ο τρόπος με τον οποίο αναμυγνέονται στις υποθέσεις του σχολείου. Αυτή η ανάμειξη αποδεικνύεται ότι έχει θετικά αποτελέσματα στην αίσθηση ασφάλειας και στη μείωση του άγχους. Αντίθετα το παθητικό στυλ, η αδιαφορία για τις ανάγκες του προσωπικού από τη μεριά του προϊσταμένου ή/και του σχολικού συμβούλου έχει συσχετισθεί με υψηλά επίπεδα άγχους (Kelloway & Sivanathan & Francis & Barling 2005). Με υψηλά επίπεδα άγχους έχει συσχετισθεί και η αυταρχική/επιθετική συμπεριφορά των προϊσταμένων η οποία είναι οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί που προσβάλλουν ή γελοιοποιούν τον υφιστάμενο διευθυντή και έχουν σκοπό να τον βλάψουν (Sarro 1988). Ο επιθετικός και ο παθητικός προϊστάμενος είναι οι διαφορετικές όψεις του ίδιου νομίσματος και παραδείγματα διοικητικής ανικανότητας (Shat & Kelloway 2005).

#### ***Έλλειψεις σε Πόρους.***

Η έλλειψη πόρων στο σχολικό χώρο είναι ένας παράγοντας που προκαλεί στρες στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι Borg και Riding (1993) βρήκαν ότι οι έλλειψη διαθέσιμων πόρων είναι ένας ισχυρά αγχογόνος παράγοντας στη Μάλτα, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα περιγράφεται ως αρκετά συγκεντρωτικό και ανάλογο με αυτό της Κύπρου. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και ο Alison (1997) για τον Καναδά, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωμένο και οι διευθυντές υποχρεώνονται να βρίσκουν πηγές χρηματοδότησης από ιδιώτες για να καλύψουν τα σχολικά

έξοδα. Για κάποιους ερευνητές, στην έννοια των πόρων περικλείονται και οι εκπαιδευτικοί ως ανθρώπινο δυναμικό, οπότε οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μπορεί να είναι πηγές άγχους για το διευθυντή αν η απόδοσή τους δεν είναι ικανοποιητική (Doring 1993, Friedman 1997).

### **3.2 Σχέση των αγχογόνων παραγόντων με δημογραφικά στοιχεία.**

Τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τους αγχογόνους παρόντες στην εργασία των διευθυντών με διαφορετικό τρόπο το καθένα. Οι ποσοτικές έρευνες δίνουν αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα, γεγονός που οφείλεται στην πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης των δημογραφικών στοιχείων με τους παράγοντες στρες.

#### **Αγχογόνοι παράγοντες και φύλο.**

Τα διαφορετικά επίπεδα εργασιακού στρες των διευθυντών ανάμεσα στα δύο φύλα έχουν ερευνηθεί από πλήθος μελετών με αντικρουόμενα κάποιες φορές αποτελέσματα σχετικά τόσο με τους παράγοντες που το προκαλούν όσο και με τα διαφορετικά επίπεδα στρες που βιώνει το κάθε φύλο. Βέβαια υπάρχουν και κάποιες έρευνες που δείχνουν ότι δεν υπάρχει καμιά διαφορά στους παράγοντες του εργασιακού στρες των δύο φύλων. Οι περισσότερες δείχνουν ότι οι ίδιοι παράγοντες προκαλούν στρες διαφορετικών επιπέδων στα δύο φύλα.

Έτσι, οι Borg και Ridings (1993) βρήκαν ότι οι άνδρες βιώνουν περισσότερο στρες λόγω της έλλειψης πόρων και της σύγκρουσης ρόλων στην εργασία, ενώ οι γυναίκες λόγω της εργασιακής υπερφόρτωσης. Αυτό το ποσοστό του στρες λόγω εργασιακής υπερφόρτωσης των γυναικών είναι πολύ λίγο αυξημένο σε σχέση με των ανδρών, πράγμα που τελικά σημαίνει ότι σε γενικό ποσοστό οι άνδρες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες. Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Tung (1980), όπου με απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης και κρατώντας σταθερές την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τα χρόνια στη θέση του διευθυντή, οι διευθύντριες βιώνουν λιγότερο στρες από τους διευθυντές. Σχετικά με το στρες λόγω ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων οι γυναίκες βιώνουν λιγότερα ποσοστά ειδικότερα όταν έχουν ασκήσει πάνω από 5 χρόνια διεύθυνση σχολείου. Επίσης, τα επίπεδα στρες και για τα δυο φύλα για όλους τους παράγοντες στρες εξισώνονται στις μεγάλες ηλικίες. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το στερεότυπο της διευθύντριας που δεν μπορεί να αποδώσει είτε λόγω φυσικής αδυναμίας είτε λόγω των απαιτήσεων σαν μητέρα και σύζυγος στο σπίτι είναι λανθασμένο, αφού οι διευθύντριες δείχνουν αυξημένη αντοχή στο στρες και καλύτερες διαπραγματευτικές ικανότητες από τους άνδρες ομολόγους τους. Οι διευθυντές εκδηλώνουν συχνότερα συμπεριφορές με εμφανή σημάδια του στρες πράγμα που έχει επιπτώσεις στο σχολικό κλίμα και στην τελική αποτελεσματικότητα του σχολείου (Johnson & Busch & Slat 2008).

Την ίδια στιγμή οι Chase και Bell (1994) παραθέτουν πίνακα όπου το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αμερική είναι 85%, ενώ οι διευθύντριες 30%. Η επιλογή λοιπόν των διευθυντών γίνεται σύμφωνα με το στερεότυπο που θέλει το διευθυντή να αντέχει στην κριτική και το στρες περισσότερο από τις διευθύντριες, το «ανδροκεντρικό» (androcentric) δηλαδή στερεότυπο, το οποίο έχει επιπτώσεις στην τελική επιλογή των διευθυντών στην Αμερική ανάλογα με το φύλο τους. Σε ανάλογες διαπιστώσεις για τις διαφυλικές διακρίσεις στην επιλογή των διευθυντριών διαπιστώνει και η Coleman (2001) στην Αγγλία, όπου το στρες των διευθυντριών αυξάνεται σημαντικά λόγω των πολλαπλών απαιτήσεων της θέσης της γυναίκας στην κοινωνία μας. Οι γυναίκες θέτουν

πολλούς, υψηλούς και δυσκολοκατόρθωτους στόχους στην εργασία και στο σπίτι με αποτέλεσμα τα αυξημένα επίπεδα στρες, που όμως μειώνεται με την πάροδο του χρόνου όταν τα παιδιά τους αποκτούν την ανεξαρτησία τους (Frick & Fraas 1990). Το ίδιο διαπιστώνει και η Shakeshaft (1995) η οποία ταυτόχρονα υποστηρίζει ότι οι διευθύντριες έχουν καλύτερες ικανότητες στη διαπραγμάτευση και στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στο σχολείο από τους διευθυντές. Ταυτόχρονα όμως βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά στρες σχετικά με αυτές τις όψεις της εργασίας τους καθώς και με την εργασιακή υπερφόρτωση και την έλλειψη ισχύος (Phillips & Dil Sen & McNamee 2007).

#### **Αγχογόνοι Παράγοντες και ηλικία.**

Η ηλικία του διευθυντή είναι ένας παράγοντας που έχει διερευνηθεί διεξοδικά σε σχέση με το στρες και τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αλληλοσυγκρουόμενα. Υπάρχουν έρευνες που συνδέουν τη μεταβλητή θετικά, αρνητικά ή καθόλου με ορισμένους ή και όλους τους παράγοντες στρες.

Στην έρευνα των Koch et al. (1982) βρέθηκε ότι ο κάθε αγχογόνος παράγων έχει διαφορετική επίδραση στους διευθυντές ανάλογα με την ηλικία. Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας προκαλεί λιγότερο στρες με την πάροδο του χρόνου, ενώ οι σχέσεις με τους προϊσταμένους, τους γονείς και τους χρηματοδότες το αυξάνουν.

Η ηλικία και ο χρόνος προϋπηρεσίας στη θέση του διευθυντή σχετίζονται αντίστροφα με το στρες. Οι μεγαλύτεροι και πεπειραμένοι διευθυντές και διευθύντριες βιώνουν λιγότερα ποσοστά στρες που οφείλεται σε σύγκρουση ρόλων, προφανώς λόγω της εμπειρικής γνώσης που αποκομίζουν από τη θητεία τους (Eckman 2004). Αντίθετα σε άλλες έρευνες η ηλικία σχετίζεται αρνητικά με το στρες από τις εργασιακές υποχρεώσεις, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, την ασάφεια του διευθυντικού ρόλου και την έλλειψη ισχύος (Lam 1988 ` Frick & Fraas 1990).

Καμιά ευθεία σχέση δεν εξάγεται ανάμεσα στην ηλικία και στην έλλειψη ισχύος, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τη σύγκρουση και την ασάφεια ρόλων, σύμφωνα με τους Kottkamp και Travlos (1986, οπ. αναφ. στο Juneja, 2004). Μόνο στην περίπτωση που η ηλικία χρησιμοποιηθεί σαν μεταβλητή – moderator, τότε παρατηρείται μεγάλη σχέση με τους αγχογόνους παράγοντες που προαναφέρθηκαν.

#### **Αγχογόνοι παράγοντες και προϋπηρεσία στη θέση του διευθυντή.**

Η βιβλιογραφία σχετικά με το στρες και την προϋπηρεσία στη θέση του διευθυντή εμφανίζεται και εδώ διχασμένη. Υπάρχουν έρευνες, όπως αυτές του Spence (1956, οπ. αναφ. στο Kimble – Wertheimer, 1998), που είναι βασισμένες στη συμπεριφοριστική σχολή και θεωρούν ότι η συσσώρευση της εμπειρίας οδηγεί σε μείωση του στρες. Έτσι, ο υπάλληλος με περισσότερα χρόνια σε μια θέση γνωρίζει καλύτερα τις απαιτήσεις του ρόλου του και την εργασία που πρέπει να εκτελέσει από έναν με λιγότερα χρόνια στην ίδια θέση. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν και τα δεδομένα της Eckman (2004) για το στρες από τη σύγκρουση ρόλων. Οι έμπειροι διευθυντές βιώνουν μικρότερα ποσοστά άγχους και αντλούν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την εργασία τους από τους λιγότερο έμπειρους. Επίσης για τον Koch et al. (1982) το στρες από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας και την επίλυση συγκρούσεων μειώνεται με την εμπειρία. Για κάποιες άλλες έρευνες, όπως αυτή των Hiebert και Mandaglio (1988) δεν υπάρχει σύνδεση των αγχογόνων παραγόντων με την προηγούμενη εμπειρία στη θέση του διευθυντή, αφού στη διαδικασία παρεμβαίνει η προσωπικότητα του και οι γενικότερες αντοχές που έχει αναπτύξει για να αντιμετωπίσει το στρες.

#### **Αγχογόνοι παράγοντες και μέγεθος σχολικής μονάδας.**

Σε έρευνα των Hiebert και Mandaglio (1988) βρέθηκε σημαντική σχέση των αγχογόνων παραγόντων της εργασίας του διευθυντή με το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Στις μικρότερες σχολικές μονάδες με λιγότερους από πέντε εκπαιδευτικούς οι διευθυντές βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά στρες από την εργασία τους. Έχουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας μιας και εκτός από την εργασία του διευθυντή εργάζονται για πολλές ώρες σαν εκπαιδευτικοί στις τάξεις. Στην ίδια έρευνα δεν υπήρξε σχέση του πληθυσμιακού μεγέθους της περιοχής, των χρόνων σπουδών και προϋπηρεσίας με τους αγχογόνους παράγοντες.

#### **Αγχογόνοι παράγοντες και περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.**

Η περιοχή του σχολείου σε σχέση με τους αγχογόνους παράγοντες στην εργασία των διευθυντών εξετάζεται ανάλογα με το πληθυσμιακό μέγεθος της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο. Ο Washington (1982), σε έρευνα που διεξήγαγε στον Καναδά, βρήκε πως το στρες το διευθυντών στις μεγάλες πόλεις είναι αυξημένο με κύριους παράγοντες τη σύγκρουση ρόλων, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας και την επίλυση συγκρούσεων. Η πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων στις σύγχρονες μεγάλες πόλεις καθώς και οι αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις από τα μεσαία διευθυντικά στελέχη δημιουργούν τη σύγκρουση ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να επιτύχει ο διευθυντής και σε αυτό που του ζητούν από την υπηρεσία του. Ο διευθυντής στην πόλη έχει να επιλύσει συγκρούσεις ανάμεσα σε ανθρώπους ή ομάδες ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες που γνωρίζει ελάχιστα, κάτι που δεν αντιμετωπίζει ο συνάδελφός του στην αγροτική περιοχή. Στις αγροτικές περιοχές οι διευθυντές αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την έλλειψη επαρκούς χρόνου για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους σαν διευθυντές αλλά και σαν εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις. Επίσης, οι διατιθέμενες πηγές για τη συντήρηση του σχολείου και τα εποπτικά μέσα είναι λιγότερες σε σχέση με αυτές των σχολείων της πόλης, προκαλώντας στρες από την έλλειψή τους (Abel & Sewell 1999).

### **3.3 Αγχογόνοι παράγοντες και συναισθήματα.**

Όπως προαναφέραμε τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ηγεσίας στο χώρο του σχολείου. Μέχρι τη δεκαετία του 90 επικρατούσε η καρτεσιανή άποψη του διαχωρισμού των συναισθημάτων από τη λογική στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου. Η ενοποίηση της λογικής με τα συναισθήματα και η ανάδειξη του πρωταρχικού ρόλου τους δείχνουν πως υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στη διαχείριση των συναισθημάτων και στους παράγοντες που προκαλούν στρες στην εργασία (Goleman 1998 · Goleman & Boyatzis & McKee 2002).

Η O'Connor με έρευνα ημιδομημένων συνεντεύξεων στην Ιρλανδία βρήκε πως τα θετικά συναισθήματα των διευθυντών συνδέονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο με εκπαιδευτικούς και γονείς και την επιτυχία των μαθητών, ενώ τα αρνητικά με την έλλειψη εξουσίας και ισχύος, την απομόνωση και την έλλειψη στήριξης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τη διαχείριση των συγκρούσεων. Η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων καθώς και η έλλειψη εξουσίας βρέθηκε επίσης να συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με αρνητικά συναισθήματα των διευθυντών στην έρευνα της Schmidt (2000) που πραγματοποιήθηκε και αυτή με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα Καναδών διευθυντών. Τα αρνητικά συναισθήματα συνδέονται και με τις τέσσερις μορφές σύγκρουσης ρόλων και την έλλειψη ισχύος και τελικά οδηγούν στην απομόνωση του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας έχει σχέση και με τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα. Υπάρχουν διευθυντές που η αρνητική κριτική που δέχονται και τα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιουργούνται τους κάνει να εργάζονται περισσότερο, τη στιγμή που κάποιοι άλλοι προκειμένου να αποδείξουν τη θετική αποτίμηση που τους έχει γίνει κάνουν το ίδιο (Gronn 2003). Η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου κατέχει τη σημαντικότερη θέση στη σχέση παραγόντων στρες και συναισθημάτων. Σύμφωνα με την Beatty (2000) η σχέση αυτή είναι κατά βάση σχέση θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων. Τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή είναι σε ίδιο περίπου ποσοστό υπεύθυνα (23% και 28% αντίστοιχα) για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, ανάμεσα σε άλλους παράγοντες όπως η σχέση με τους γονείς και τους μαθητές. Η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων αυξάνει την αίσθηση της ισχύος στο διευθυντή, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα τον οδηγούν στην απομόνωση από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και σε αυξημένα επίπεδα στρες.

### **3.4 Αγχογόνοι παράγοντες και ικανοποίηση από την εργασία.**

Το εργασιακό στρες είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας που καθορίζει τη σφαιρικότερη αποτίμηση του διευθυντή για την ικανοποίηση που αντλεί από την εργασία του με τελικό αντίκτυπο στην επαγγελματική του απόδοση (McQueen 2008). Έτσι, σύμφωνα με τον Chirichello (2003, οπ. αναφ. στο Eckman & Kebler 2009), οι Αμερικανοί διευθυντές δημοτικών σχολείων βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες με αποτέλεσμα τη μικρή ικανοποίηση από την εργασία. Είναι μάλιστα τόσο αποφασιστικός παράγων διαμόρφωσης της επαγγελματικής ευχαρίστησης, που σε εποχές αλλαγής του θεσμού της ηγεσίας και της εκπαίδευσης γενικότερα (όπως συμβαίνει σε παγκόσμιο επίπεδο σήμερα), η συγκράτηση ικανών διευθυντικών στελεχών στη θέση τους να καθίσταται προβληματική (Whitaker 2001, Whitaker 2003). Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν και οι απαιτήσεις του διαμορφώνουν το ρόλο που παίζει σε κάθε περίπτωση ο διευθυντής, την εργασία που κάνει στο σχολείο και την ευχαρίστηση που αντλεί από αυτήν (Johnson & Holdaway 1994, Taber & Alliger 1995). Δεν είναι βέβαια ο μοναδικός παράγοντας, αφού η ικανοποίηση από την εργασία εξαρτάται και από παράγοντες, όπως ο σεβασμός που δείχνει η εκπαιδευτική κοινότητα, η αυτοεκτίμηση του διευθυντή και οι σχέσεις με τους προϊσταμένους του και τους γονείς, που αφορούν την κουλτούρα και την καθημερινότητα (Schmidt 1976, Waskiewicz 1999).

Οι Freisen, Holdaway και Rice (1983) χρησιμοποιώντας το μοντέλο του Herzberg για τα κίνητρα και την υγιεινή του περιβάλλοντος βρήκαν ότι οι κυριότερες πηγές ευχαρίστησης ήταν οι σχέσεις τους με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, η αυτονομία που διέθεταν και οι επιτυχίες των στόχων που έχουν τεθεί. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και ο Carr (1971, οπ. αναφ. στο Johnson & Holdaway 1994) όπου τα υποστηρικτικά δίκτυα με τους εκπαιδευτικούς και η διανεμητική λήψη αποφάσεων επιδρούν θετικά στην ευχαρίστηση από την εργασία. Αντίθετα, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και η κακή διαχείριση του εργασιακού χρόνου καθώς και οι συγκρούσεις με τους γονείς αποτελούν σοβαρούς παράγοντες δυσαρέσκειας.

Σχετικά με τη σύγκρουση και την ασάφεια ρόλων οι Thompson, McNamara και Hoyle (1997), σε έρευνα μετα-ανάλυσης σε 26 τεύχη του περιοδικού Educational Administration Quarterly βρήκαν ότι τη μεγαλύτερη επίδραση στην ολική ευχαρίστηση από την εργασία είχε

η σχέση της με τη σύγκρουση και την ασάφεια ρόλων των διευθυντών. Σε ανάλογα συμπεράσματα για την αρνητική σχέση με την επαγγελματική ευχαρίστηση των διευθυντών με τη σύγκρουση ρόλων και την έλλειψη ισχύος κατέληξαν και οι Kottkamp και Travlos (1986, οπ. αναφ. στο Johnson & Holdaway, 1994).

### **3.5 Παράγοντες στρες και άγχος.**

Το στρες έχει θετική συσχέτιση με το εργασιακό άγχος την κατάθλιψη και την κακή ψυχική και σωματική υγεία των διευθυντών δημοτικών σχολείων (Carr 1994). Σύμφωνα με τον Buckingham (2004), τα χαρακτηριστικά της εργασίας που οδηγούν στη σχέση αυτή είναι η σύγκρουση ρόλων και ο υπερβολικός φόρτος. Σε παράλληλα συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Cooper και Kelly (1994, οπ. αναφ. στο Gronn, 2003) όπου το άγχος προκαλείται και από τις κακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και τη μικρή υποστήριξη από τους προϊσταμένους. Τέλος, η ανεπάρκεια του εξοπλισμού του σχολείου αναφέρεται από τους Borg και Riding (1993) σαν πρόσθετη πηγή άγχους για τους διευθυντές.

## **Κεφάλαιο 4: Στόχοι της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα**

### **4.1 Στόχοι και Ερωτήματα της Έρευνας.**

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει στα πλαίσια του συναλλακτικού μοντέλου για το στρες, τη σχέση των αγχογόνων παραγόντων στην εργασία των Ελλήνων διευθυντών με τα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος. Οι αγχογόνοι παράγοντες είναι οι προβλεπτικές μεταβλητές και μπορεί γενικά να οριστούν σαν οι παράγοντες που οφείλονται στη φύση της εργασίας και δυνητικά προκαλούν στρες. Επειδή οι παράγοντες αυτοί μπορεί να διαφέρουν ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να εξεταστεί και το ενδεχόμενο να τροποποιηθούν για να ανταποκρίνονται στο ελληνικό πλαίσιο. Οι μεταβλητές κριτήρια μπορούν και αυτές να οριστούν σαν ένα σύνολο γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών και συμπεριφορών που περιλαμβάνει τα συναισθήματα, την εργασιακή ευχαρίστηση και το άγχος. Επίσης ζητείται να εξεταστεί η διαφορά ανάμεσα στα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για το κατά πόσο επηρεάζονται από το εργασιακό στρες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

- 1) Τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο κλπ.) επηρεάζουν και συσχετίζονται με διαφορετικούς αγχογόνους παράγοντες.
- 2) Οι αγχογόνοι παράγοντες έχουν αρνητική σχέση με α) τα θετικά συναισθήματα, β) την επαγγελματική ικανοποίηση και γ) το άγχος και θετική σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα.
- 3) Οι αγχογόνοι παράγοντες επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση, στα συναισθήματα και το άγχος.

### **4.2 Χρησιμότητα και Σημαντικότητα της Έρευνας**

Η μελέτη των αγχογόνων παραγόντων στην εργασία των διευθυντών και η επίδρασή τους στην καθημερινή ζωή, στην ψυχική υγεία και στην ευχαρίστηση που αντλεί από την εργασία του είναι σημαντική για διάφορους λόγους. Η συνεισφορά της στο ερευνητικό πεδίο της Βιομηχανικής και Οργανωτικής Ψυχολογίας είναι σημαντική για τους παρακάτω λόγους:

- 1) Ποσοτική έρευνα που να αναφέρεται στους αγχογόνους παράγοντες στην εργασία των διευθυντών δημοτικών σχολείων δεν έχει πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα.
- 2) Σε ανάλογες διεθνείς εργασίες διερευνάται αποσπασματικά η επίδραση των αγχογόνων παραγόντων σε ένα μόνο στοιχείο της εργασίας του διευθυντή κάθε φορά, είτε στα συναισθήματα στην εργασία ή στο άγχος ή στην επαγγελματική ευχαρίστηση και σπάνια και στα τρία. Το ίδιο συμβαίνει και με τη σχέση των αγχογόνων παραγόντων με τα δημογραφικά στοιχεία, όπου οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται κυρίως με το πόσο επηρεάζονται τα δύο φύλα και λιγότερο με την σχέση τους με τους άλλους δημογραφικούς παράγοντες (ηλικία, διοικητική εμπειρία κλπ). Το μοντέλο λοιπόν που προτείνει και διερευνά η παρούσα μελέτη αποτελεί μια σφαιρική και ολοκληρωμένη πρόταση που οι θεωρητικές του βάσεις ανάγονται στη Θεωρία των Συναισθηματικών Γεγονότων (Affective Event Theory).
- 3) Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε και αφορά τους αγχογόνους παράγοντες είναι μοναδικό, αφού συνδυάζει θεωρητικά δεδομένα (όπως η θεωρία ρόλων), ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες μελέτες και ακόμη περιέχει δηλώσεις προσαρμοσμένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η βοήθεια της έρευνας στη βελτίωση της καθημερινής πρακτικής είναι εξίσου σημαντική αφού:

- 1) Θα υπάρξει μια βαθύτερη και επιστημονικά έγκυρη κατανόηση για τις συνθήκες εργασίας των διευθυντών. Θα διαλυθούν ασάφειες και θα ανατραπούν κοινοτοπίες σχετικά με το ποιοι παράγοντες και πόσο επηρεάζουν την υγεία και τη εργασιακή συμπεριφορά τους.
- 2) Μετά την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας θα δοθούν κατευθύνσεις για ένα υγιεινότερο εργασιακό περιβάλλον.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας στη δημιουργία μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής θα είναι χαρακτηριστική διότι:

- 1) Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, όπου ο διευθυντής έχει μικρή υπευθυνότητα για ότι συμβαίνει στον εργασιακό του χώρο. Όμως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει σε αποκεντρωμένο μέσα σε χρονικό βάθος που υπολογίζεται ότι θα ξεπεράσει τα δύο χρόνια. Τότε οι διευθυντές θα αναλάβουν να διεκπεραιώνουν εργασίες πολύ διαφορετικές και πολύ πιο αγχογόνες από τις σημερινές (κατασκευή αναλυτικού προγράμματος, αξιολόγηση ή/και πρόσληψη εκπαιδευτικών, ανεύρεση πόρων κλπ). Για να υλοποιηθεί χωρίς προβλήματα αυτή η μετάβαση θα πρέπει η έρευνα να επαναληφθεί σε τακτά χρονικά διαστήματα και τα αποτελέσματά της να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εάν δεν γίνει κάτι τέτοιο ίσως η θέση του διευθυντή να απαξιωθεί λόγω του υψηλού ποσοστού άγχους που θα είναι φορτισμένη και η Ελλάδα να βρεθεί στη θέση της Αμερικής, όπου οι αιτήσεις εκπαιδευτικών για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες.
- 2) Θα βοηθήσει στο να κατανοήσουν οι διευθυντές με έγκυρο τρόπο ότι αποτελούν μια ξεχωριστή εργασιακή ομάδα με ιδιαίτερα προβλήματα και συμφέροντα μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό των εκπαιδευτικών του σχολείου και άρα υπάρχει η ανάγκη για την ενεργοποίηση μιας διαφορετικής συνδικαλιστικής πρότασης.

## **Κεφάλαιο 5: Εμπειρική Εφαρμογή**

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και γίνεται αναλυτική περιγραφή των μεταβλητών του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε από τον ερευνητή. Στη συνέχεια περιγράφεται η διαδικασία της διεξαγωγής της έρευνας και ακολουθεί η στατιστική περιγραφή των αποτελεσμάτων, ενώ στο τέλος αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας.

### **5.1 Κλίμακες - Περιγραφή των Μεταβλητών**

Για τον έλεγχο των υποθέσεων επιλέχθηκαν οι παρακάτω κλίμακες - εργαλεία:

- 1) Για τη μέτρηση των αγχογόνων παραγόντων (προβλεπτικές μεταβλητές) κατασκευάστηκε ένα εργαλείο τύπου Likert που περιγράφει τους παράγοντες οι οποίοι μπορεί να προκαλέσουν στρες στην εργασία.
- 2) Για τη μέτρηση της ικανοποίησης από την εργασία, των θετικών/αρνητικών συναισθημάτων και του άγχους (μεταβλητές κριτήρια) χρησιμοποιήθηκαν έτοιμα εργαλεία.

#### ***5.1.1 Παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν στρες στην εργασία.***

Στη θεωρητική διερεύνηση βρήκαμε ότι η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων καθώς και η έλλειψη ισχύος είναι ένας από τους σημαντικότερους αγχογόνους παράγοντες και όπως προαναφέραμε η σύγκρουση ρόλων έχει τέσσερις διαφορετικές μορφές. Μία από αυτές είναι η σύγκρουση ανάμεσα στις ατομικές αξίες και τις απαιτήσεις του οργανισμού. Η δήλωση: Ασχολούμαι με εργασίες που δεν ταιριάζουν στη θέση μου και θα μπορούσε να τις κάνει ένας επιστάτης ή ένας γραμματέας. - Μου είναι αδιάφορες και αισθάνομαι να μειώνεται το κύρος και η αξία της θέσης του διευθυντή, αναφέρεται σε διευθυντικά καθήκοντα (ΦΕΚ 1340/16-10/02) όπως το ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων (Άρθρο 29, Παράγραφος 9) και καθώς δεν μπορεί να επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς να μεταφέρουν τα βιβλία του σχολείου, τα μεταφέρει ο ίδιος. Επίσης στα καθήκοντά του ορίζεται ότι θα πρέπει να μεριμνά για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων (Άρθρο 29, Παράγραφος 4) και έτσι από διευθυντής παίζει το ρόλο του υδραυλικού, ηλεκτρολόγου κλπ.

Η δήλωση: Υποχρεώνομαι να κάνω πράγματα που κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να γίνουν με διαφορετικό τρόπο, αναφέρεται σε εγκυκλίους όπως η Δ2/15321/16.4.99 ΥΠΕΠΘ «Νομιμότητα Ενεργειών – Όρια Υπακοής Διευθυντών», όπου βλέπουμε ότι η κεντρική διοίκηση γνωρίζει ότι οι διευθυντές έρχονται σε αντίθεση με τις διαταγές των προϊσταμένων τους και τους υποχρεώνει να υπακούσουν. Η δήλωση: Κάποια πράγματα που συμβαίνουν στο σχολείο έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες και τα πιστεύω που έχω για τη δουλειά μου, αναφέρεται σε συμβάντα που κατά κύριο λόγο δεν βλέπουν το φως της δημοσιότητας και όπου οι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με γεγονότα που είναι αντίθετα με την εκπαιδευτική ηθική και δεοντολογία ή/και μερικές φορές αγγίζουν τα όρια της παρανομίας.

Μια άλλη μορφή σύγκρουσης ρόλων συμβαίνει όταν από το ίδιο άτομο απαιτούνται συμπεριφορές ασυμβίβαστες μεταξύ τους. Πολλές φορές από το διευθυντή απαιτούνται συμπεριφορές και πρακτικές που δεν συμβιβάζονται με την εικόνα του διευθυντή.

Η δήλωση: Η εργασία του διευθυντή είναι τελείως διαφορετική από του εκπαιδευτικού γιατί αυτό δεν πρέπει να διδάσκει στην τάξη, αναφέρεται στην υποχρέωση του διευθυντή να διδάσκει αρκετές ώρες την εβδομάδα. Έτσι, σύμφωνα με το Ν. 2517, αρ. 9, παρ. 3, οι



διευθυντές υποχρεούνται ανάλογα με τη λειτουργικότητα του σχολείου να διδάξουν ανάλογες ώρες. Ο διευθυντής δεν μπορεί να προετοιμαστεί κατάλληλα για να διδάξει τόσες πολλές ώρες (8, 12 ή 20 ώρες την εβδομάδα) με αποτέλεσμα να αποδίδει λιγότερο είτε σε βάρος του διοικητικού έργου είτε του διδακτικού. Η δήλωση: Δεν γνωρίζω αν οι εκπαιδευτικοί με βλέπουν σαν έναν εκπαιδευτικό/συνεργάτη τους ή σαν αξιολογητή τους και γενικά δεν γνωρίζω τι αναμένουν ακριβώς από εμένα, αναφέρεται σε διαφορετικά διευθυντικά καθήκοντα τα οποία περιγράφονται στο Φ.353.1./324/105657/Δ1/8.10.2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. Στο συγκεκριμένο νόμο, ενώ αναφέρεται ως καθήκον του διευθυντή η προαγωγή του δημοκρατικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ταυτόχρονα ο ίδιος έχει τη δυνατότητα να συντάξει αξιολογική έκθεση για την απόδοση των εκπαιδευτικών και να τους ανακαλέσει στην τάξη αναφέροντας τη συμπεριφορά τους στον προϊστάμενο.

Μια ισχυρή επίσης σύγκρουση πραγματοποιείται όταν το άτομο δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου είτε επειδή δεν έχει τις απαραίτητες ικανότητες, είτε επειδή δεν του διατίθενται τα απαραίτητα μέσα. Η δήλωση: Δέχομαι διαταγές οι οποίες δεν μπορούν να εκπληρωθούν από την εκπαίδευση και τις ικανότητες που έχω, αναφέρεται σε απαιτήσεις όπως στο άρθρο 30, παρ. 1 και 3, του Φ.353.1./324/105657/Δ1/8.10.2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ., όπου ο διευθυντής υποχρεώνεται να διοργανώνει ενδοσχολική επιμόρφωση, κάτι που απαιτεί αυξημένες επιστημονικές ικανότητες και ισχυρή εξουσία. Αν και τέτοιες αποφάσεις είναι ακραίες και παραμένουν πρακτικά ανεφάρμοστες, οι διευθυντές δέχονται διαταγές για επίλυση προβλημάτων που ξεπερνούν τις ικανότητές τους. Παρόμοια είναι η δήλωση: Δέχομαι διαταγές ενώ δεν έχω τις απαραίτητες πηγές και υλικά για να τις εκπληρώσω.

Τέλος, η σύγκρουση ρόλων ανάμεσα σε ανώτερα στελέχη και στις διαταγές που στέλνουν, αλλά και ανάμεσα στην επίσημη πολιτική και στις διαταγές που πρέπει να υλοποιηθούν είναι άλλη μια μορφή σύγκρουσης ρόλων που έχει να αντιμετωπίσει ο διευθυντής. Η δήλωση: Οι εντολές που δέχομαι από το σύμβουλο και τον προϊστάμενο μπορεί να είναι ασύμβατες μεταξύ τους, αναφέρεται σε αντικρουόμενες διαταγές που μπορεί να δεχτεί να εκτελέσει ο διευθυντής από τους αμέσους προϊσταμένους του. Η δήλωση: Χρειάζεται πολλές φορές να παραβαίνω κανόνες και την επίσημη πολιτική ώστε να εκπληρώσω τις υποχρεώσεις που απορρέουν από το ρόλο μου ως Διευθυντή, αναφέρεται για παράδειγμα σε περιπτώσεις όπου ο διευθυντής προκειμένου να αυξήσει τον αριθμό των τμημάτων του σχολείου και να μειώσει τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε αυτά, στέλνει στον προϊστάμενο ψεύτικο και υπερβολικά μεγάλο αριθμό εγγραφέντων μαθητών.

Για την ασάφεια ρόλων περιλαμβάνονται δύο δηλώσεις που δείχνουν ότι ο διευθυντής δεν γνωρίζει με σαφήνεια το ρόλο του και άρα δέχεται κριτική από τους προϊσταμένους που δεν αντιπροσωπεύει την κατάσταση όπως αυτός την εκλαμβάνει: Δέχομαι επίπληξη ή επιβράβευση από τους προϊσταμένους μου εκεί που δεν το περιμένω και Δεν γνωρίζω αν η δουλειά που κάνω είναι πραγματικά αποδεκτή από τον προϊστάμενο. Τέλος για την έλλειψη ισχύος υπάρχει μια δήλωση: Αισθάνομαι ότι δεν έχω την απαραίτητη εξουσία για να επιτύχω τους στόχους και το όραμα που έχω για το σχολείο.

Η ποσοτική εργασιακή υπερφόρτωση που αναφέρεται στον υπερβολικό φόρτο εργασίας του διευθυντή για κάποιους ερευνητές (Gmelch & Swent 1977, οπ. αναφ. στο Brimm 1983) κατηγοριοποιείται κάτω από τον όρο «Διοικητικές Υποχρεώσεις». Εδώ περιλαμβάνονται εργασίες που υπερφορτώνουν το χρόνο του διευθυντή και δεν τον αφήνουν να ασχοληθεί με άλλες που θεωρεί επείγουσες. Άρα το πρόβλημα του στρες των διευθυντών λόγω της υπερφόρτωσης εργασίας είναι τελικά πρόβλημα διαχείρισης του χρόνου τους (Williamson &

Campbell 1987). Πάντως δεν υπάρχει ένα παγκόσμιο εργαλείο μέτρησης της εργασιακής υπερφόρτωσης αφού οι διοικητικές υποχρεώσεις σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρουν.

Οι Έλληνες διευθυντές διακόπτονται τακτικά από συναδέλφους, γονείς και τεχνικούς και αυτό συμβαίνει επειδή ο διευθυντής είναι ο εκπρόσωπος του σχολείου σε όλες τις σχέσεις με τρίτους. Εκπροσωπεί στις συνεδριάσεις του Δήμου και των γονέων το σχολείο και παραμένει όλες τις ώρες λειτουργίας στο σχολείο. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να μπαίνουν στο χώρο του σχολείου και να απασχολούν το διευθυντή όποτε θέλουν σε τέτοιο σημείο που έχει σταλεί εγκύκλιος που ζητείται να μην τους επιτρέπεται η είσοδος στις ώρες μαθήματος. Ταυτόχρονα πρέπει να εργάζεται, από 8 έως 12 ώρες την εβδομάδα ανάλογα με τη λειτουργικότητα του σχολείου, σαν δάσκαλος μέσα στην τάξη και άρα θα πρέπει να προετοιμάζεται στο σπίτι για το μάθημα που πρόκειται να κάνει. Άρα οι ώρες εργασίας του διευθυντή είναι πολύ περισσότερες από αυτές που δηλώνονται ότι θα πρέπει να εργάζεται. Έτσι επιλέχτηκαν οι παρακάτω δηλώσεις που εκφράζουν την επαγγελματική υπερφόρτωση: Με διακόπτουν συχνά κατά τη διάρκεια της εργασίας μου και γενικότερα αδυνατώ να διαχειριστώ το χρόνο εργασίας μου όπως τον σχεδιάζω (π.χ. με διακόπτουν τηλεφωνήματα, άνθρωποι που θέλουν να μου μιλήσουν κατευθείαν). - Παραμένω σε συνεδριάσεις μεγάλες σε διάρκεια που πολλές φορές πραγματοποιούνται εκτός ωραρίου. - Παραμένω στο χώρο μετά από το σχολικό χρόνο (π.χ. μένοντας στο ολοήμερο για διάφορους λόγους). - Αρκετές φορές η εργασία που πρέπει να κάνω δεν τελειώνει στο σχολείο και τη μεταφέρω (για να την τελειώσω) στο σπίτι. - Δεν αισθάνομαι ότι διδάσκω ικανοποιητικά τα μαθήματα του ωραρίου μου λόγω υπερβολικού φόρτου εργασίας ως Διευθυντής. Επίσης η παρακάτω δήλωση αναφέρεται στο ενδεχόμενο της ποιοτικής εργασιακής υπερφόρτωσης: Κάποιες πτυχές της δουλειάς του διευθυντή είναι πολύ δύσκολες και αισθάνομαι ότι ξεπερνούν τις γνώσεις και τις ικανότητές μου. Τέλος στο ελληνικό σχολείο υπάρχει μεγάλο ποσοστό απουσιών που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός για οποιοδήποτε λόγο (ασθένεια, ολιγοήμερη εκπαιδευτική άδεια κλπ.). Ο πιο συνηθισμένος τρόπος αντιμετώπισης της απουσίας του εκπαιδευτικού είναι να αντικαθιστά ο διευθυντής τον απόντα δάσκαλο. Αυτός είναι ένας ακόμα παράγοντας στρες για το διευθυντή και έχει καταγραφεί σε έρευνα του Englezakis (2002) για τους παράγοντες στρες στους διευθυντές των κυπριακών σχολείων. Με δεδομένη τη μεγάλη ομοιότητα των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων συμπεριλάβαμε και την παρακάτω δήλωση στο ερωτηματολόγιο: Συχνά αναγκάζομαι να εργάζομαι περισσότερο καλύπτοντας διδακτικές ώρες άλλων εκπαιδευτικών όταν αυτοί απουσιάζουν.

Οι σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου πρέπει να εξεταστούν σαν ιδιαίτερα αγωγόνος παράγοντας όπως προβλέπεται από τη διεθνή βιβλιογραφία και μάλιστα σε ένα ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου ο διευθυντής δεν έχει μεγάλο βαθμό εξουσίας και οι αποφάσεις του αμφισβητούνται συχνότατα. Σε έρευνα που έγινε στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, βρέθηκε ότι οι συστάσεις και οι επιπλήξεις, καθώς και η προσπάθεια να αποδεχτούν οι εκπαιδευτικοί τους στόχους που θέτει ο διευθυντής είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στρες γι αυτόν (Englezakis 2002). Οι παρακάτω δηλώσεις αντιπροσωπεύουν τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους διευθυντές στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς: Αισθάνομαι ότι δεν μπορώ να εμπιστευτώ τους συναδέλφους και να τους εκμυστηρευτώ τις βαθύτερες σκέψεις μου για θέματα που αφορούν το σχολείο, αφού έχουμε διαφορετικές απόψεις γι αυτά. - Αισθάνομαι πολλές φορές απομονωμένος από τους εκπαιδευτικούς. - Αισθάνομαι ότι η στήριξη που μου προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι μικρή. - Με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου δεν έχω καλές σχέσεις αφού με αμφισβητούν συστηματικά. - Όταν κάνω συστάσεις στους εκπαιδευτικούς προκαλούνται (ή μπορεί να προκληθούν) συγκρούσεις. - Η ανάθεση απαραίτητων πρόσθετων εξωδιδακτικών

αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς (π.χ. παραλαβή βιβλίων, αντικατάσταση εκπαιδευτικών που απουσιάζουν κ.α.) είναι γεγονότα που προκαλούν (ή μπορεί να προκαλέσουν) συγκρούσεις.

Η διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο και ανάγκη στήριξης των επιλογών των διευθυντών από τους προϊσταμένους είναι ένας ισχυρός αγχογόνος παράγοντας καταγεγραμμένος σε διεθνείς έρευνες. Συνήθως αυτό που συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα είναι οι προϊστάμενοι να ακολουθούν περισσότερο παθητική στάση απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές και να μην επεμβαίνουν. Με άλλα λόγια ο προϊστάμενος δεν διακινδυνεύει να εμπλακεί σε συγκρούσεις, εκτός βέβαια αν υπάρξουν σοβαρές νομικές παραβάσεις. Η πρακτική αυτή δεν είναι αποκλειστικό ελληνικό προνόμιο, αλλά εφαρμόζεται και σε χώρες με συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, με τους δασκάλους χωρισμένους σε μικρές διοικητικές ομάδες ανά περιοχή (Farrugia 1992, Englezakis 2002). Στην Αμερική και σε άλλα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, στην περίπτωση διαμάχης σχολείου – γονέων, οι προϊστάμενοι παίρνουν εκ των προτέρων το μέρος των γονέων κάτι που προκαλεί ιδιαίτερο άγχος στους διευθυντές αν σκεφτούμε ότι ο διευθυντής δεν είναι μόνιμος υπάλληλος αλλά υπογράφει κάθε χρόνο μονοετές συμβόλαιο εργασίας. Για την επίλυση συγκρούσεων ως παραγόντων στρες επιλέξαμε τις παρακάτω δηλώσεις: Δυσκολεύομαι να διαχειριστώ τις συγκρούσεις δασκάλων - γονέων. - Δυσκολεύομαι να διαχειριστώ τις διαφορές και τις συγκρούσεις μεταξύ των δασκάλων. - Δυσκολεύομαι να διαχειριστώ τις διαφορές ανάμεσα σε μαθητές, ειδικότερα σε περιπτώσεις που εμπλέκονται ή μπορεί να εμπλακούν και γονείς στη σύγκρουση. Για τη στήριξη στην επίλυση προβλημάτων διαπροσωπικών σχέσεων από τον προϊστάμενο και το σχολικό σύμβουλο περιλαμβάνονται οι παρακάτω τρεις δηλώσεις: Αισθάνομαι έλλειψη βοήθειας από τον προϊστάμενο στην επίλυση συγκρούσεων. - Αισθάνομαι ότι ο σχολικός σύμβουλος αδυνατεί ή αποφεύγει να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων. - Συχνά ο προϊστάμενος προσπαθεί να επιβάλλει λύσεις στις συγκρούσεις που δεν είναι αποδεκτές από το προσωπικό του σχολείου.

Όπως αναφέραμε παραπάνω η ανεπάρκεια πόρων προκαλεί στρες στους διευθυντές όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην κατηγορία αυτή μπορεί να περιλαμβάνονται και η ανεπαρκής εκτέλεση καθηκόντων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στην Ελλάδα η χρηματοδότηση του σχολείου γίνεται αποκλειστικά από την κρατική επιχορήγηση και πολλές φορές έχει κριθεί ανεπαρκής. Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν 3 ερωτήματα που αφορούν την έλλειψη πόρων σαν παράγοντα στρες. Τα δύο αφορούν τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τη συντήρηση του εργασιακού χώρου, ενώ το τρίτο τη χαμηλή απόδοση των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό συμπεριλαμβάνονται οι ανεπαρκείς ανθρώπινοι πόροι στον αγχογόνο παράγοντα των περιορισμένων πόρων. Έτσι έχουμε τα παρακάτω ερωτήματα: Στο σχολείο μου διαπιστώνω έλλειψη ή ανεπάρκεια, σχολικού εξοπλισμού και διατιθέμενων πόρων για την αγορά του. - Στο σχολείο μου γίνεται φτωχή συντήρηση του σχολικού χώρου. - Στο σχολείο μου υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είτε από απειρία, είτε από βιολογικούς λόγους (μεγάλη ηλικία, προβλήματα υγείας κλπ.), είτε για οποιονδήποτε άλλο λόγο, δεν αποδίδουν ικανοποιητικά.

### **5.1.2 Κλίμακα συναισθημάτων.**

Το Job Affect Scale (JAS) είναι το εργαλείο με το οποίο θα μετρήσουμε τα συναισθήματα των διευθυντών των ελληνικών δημοτικών σχολείων. Γενικά, η μέτρηση των συναισθημάτων στην εργασία γίνεται με ερωτήματα αυτοαναφοράς, δηλαδή ερωτήματα για το πως αισθάνονται ή ποια είναι η διάθεση των εργαζομένων κατά τη διάρκεια της

εργασιακής τους εμπειρίας. Η διάθεση περιλαμβάνει θετικά (PA) και αρνητικά (NA) συναισθήματα και έχει αποδειχτεί ότι δεν είναι οι πόλοι της ίδιας διάστασης, αν και υψηλή βαθμολογία στα θετικά συναισθήματα σημαίνει ευχαρίστηση, ενώ ανάλογη βαθμολογία στα αρνητικά, σημαίνει δυσαρέσκεια (Watson & Clark 1988). Το JAS Έχει φτιαχτεί ώστε να μπορούν να μετρηθούν καταστασιακά και ιδιοσυγκρασιακά συναισθήματα και έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες που δείχνουν ότι έχει υψηλό δείκτη Cronbach  $\alpha$ . Στην έρευνά μας η αξιοπιστία στην κλίμακα των καταστασιακών συναισθημάτων έδωσε δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha = 0,848$  στην περίπτωση των «Θετικών Συναισθημάτων» και  $\alpha = 0,754$  στην περίπτωση των «Αρνητικών Συναισθημάτων».

Η κλίμακα αναφέρεται στη γενική συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στο χώρο εργασίας του, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας, δηλαδή μετράει μόνο καταστασιακά συναισθήματα και όχι ιδιοσυγκρασιακά. Αποτελείται από 20 επίθετα, 17 εκ των οποίων, προσαρμόστηκαν στην ελληνική γλώσσα και χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Τα 9 από τα επίθετα, που χρησιμοποιήθηκαν, αναφέρονται σε θετική συγκινησιακή κατάσταση (π.χ. active/δραστήριος excited/συνεπαρμένος), ενώ τα υπόλοιπα 8 αναφέρονται σε αρνητική συναισθηματική κατάσταση (sad/λυπημένος, cornful/περιφρονητικός). Σε αναλογία με τον παραπάνω διαχωρισμό, διαμορφώνονται δύο υποκλίμακες, από τις οποίες η μία αναφέρεται στο θετικό συναίσθημα και η άλλη στο αρνητικό συναίσθημα. Η κλίμακα είναι τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση, από το «καθόλου» ως το «πολύ».

### **5.1.3 Γενική ικανοποίηση από την εργασία.**

Το Job Satisfaction Scale των Brayfield – Roth που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί στην έρευνά μας βρέθηκε ότι μετράει διαστάσεις της επαγγελματικής ευχαρίστησης που είναι κατά κύριο λόγο συναισθηματικής και πολύ λιγότερο λογικής φύσης σε σχέση με άλλα ερωτηματολόγια, όπως το MSQ και το JDI (Fields 2002). Αυτό φαίνεται και από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όπου εκφράζεται ο βαθμός όπου ο ερωτώμενος αισθάνεται να βαριέται, να είναι ευτυχισμένος, ενθουσιασμένος κλπ. Αυτές οι ερωτήσεις δεν επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες εκτιμήσεις για τις εργασιακές συνθήκες, αλλά σε συναισθηματικές αντιδράσεις στην εργασία (Williams (1988) όπ. αναφ. στο Moorman, 1993). Είναι ένα εργαλείο που μετρά τη σφαιρική ικανοποίηση του εργαζόμενου και έτσι επηρεάζεται λιγότερο από διάφορες εργασιακές συνθήκες, όπως ο μισθός, οι προαγωγές κλπ. που διαφέρουν σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Johnson & Holdaway 1991, Moorman 1993).

Το αρχικό εργαλείο είναι μια τύπου Likert πεντάβαθμη κλίμακα που μετρά τη σφαιρική ευχαρίστηση από την εργασία και αποτελείται από 18 στοιχεία. Εμείς θα χρησιμοποιήσουμε τα 12 από τα 18, όπως έχουν σταθμιστεί στην Ελλάδα. Από αυτές τις ερωτήσεις οι 4 (οι ερωτήσεις 3, 5, 7 και 11) είναι αντίστροφες. Ο δείκτης αξιοπιστίας άλφα για την πλήρη έκδοση είναι 0,88, ενώ στην έρευνά μας 0,823.

### **5.1.4 Κλίμακα κατάστασης άγχους.**

Το ερωτηματολόγιο STAI αναπτύχθηκε από τον Spielberger ο οποίος ανέπτυξε τα ευρήματα των Cattell και Scheier σχετικά με την ύπαρξη καταστασιακού και ιδιοσυγκρασιακού άγχους (Shedletsky & Endler 1974, Spielberger 1975- όπ. αναφ. στο Reiss 1997). Μετράει το άγχος από τη φαινομενολογία του, δηλαδή με την ανακοίνωση από το άτομο της συνειδητής αντίληψης των συμπτωμάτων του άγχους. Αποτελείται από δύο κλίμακες τύπου Likert για τη

μέτρηση του άγχους στις δύο περιπτώσεις. Οι συμμετέχοντες απαντούν στα θέματα βάσει μιας κλίμακας τεσσάρων διαβαθμίσεων (από το 1 έως το 4).

Η κλίμακα A-State με τα πρώτα 20 θέματα θα χρησιμοποιηθεί για να μετρήσει το άγχος των διευθυντών των δημοτικών σχολείων σαν κατάσταση. Οι ερωτήσεις 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 και 20 βαθμολογούνται αντίστροφα. Το ερωτηματολόγιο έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα με ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία (Σταλίκας & Τριλίβα & Ρούσση 2002). Στην έρευνα μας η τιμή του Cronbach  $\alpha$  βρέθηκε 0.904.

## 5.2 Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς δόθηκαν ιδιοχείρως σε διευθυντές και διευθύντριες από διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Αθήνα, Κυκλάδες, Μαγνησία, Ηλεία), χωρίς όμως να ακολουθείται η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας. Η συμπλήρωση από διευθυντές διαφόρων περιοχών έγινε για να υπάρχει ικανοποιητική αντιπροσώπευση από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές ώστε να υπάρχει αντιπροσώπευση διαφορετικών τύπων σχολείων, ηλικιών, προϋπηρεσίας και χρόνων εμπειρίας στη θέση του διευθυντή (πίνακας 1) (Creswell 2003). Έτσι, τα περισσότερα σχολεία (ποσοστό 59%) βρίσκονται στην Αθήνα, ενώ μικρότερα είναι τα ποσοστά από τις μεγάλες πόλεις (ποσοστό 12%), τις κωμοπόλεις (ποσοστό 12%) και τα χωριά (ποσοστό 17%). Ως προς την ηλικία των διευθυντών, ο Μέσος Όρος είναι τα 48,53 χρόνια με Τυπική Απόκλιση 6,65. Σχετικά με το χρόνο προϋπηρεσίας ο Μέσος Όρος είναι τα 25,35 χρόνια με Τυπική Απόκλιση 6,604. Οι μισοί περίπου διευθυντές (ποσοστό 55,9 %) έχουν μικρή εμπειρία στη διευθυντική θέση από ένα έως τρία χρόνια. Ως προς τη δυναμικότητα των σχολείων υπάρχει ισόποση περίπτωση αντιπροσώπευση των εξαθέσιων και των μεγαλύτερων σχολικών μονάδων αφού ο Μέσος Όρος είναι οι 15 εκπαιδευτικοί με Τυπική Απόκλιση 6, πράγμα που σημαίνει ότι αντιπροσωπεύονται επαρκώς και τα μικρής δυναμικότητας σχολεία (μέχρι 10 εκπαιδευτικοί τα εξαθέσια) και τα μεγαλύτερα (μέχρι 22 τα δωδεκαθέσια). Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και συλλέχτηκαν κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο 2010, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 17.0 (Ρούσσης & Τσαούσης, 2006).

Πριν την παράδοσή τους έγινε δοκιμαστική εφαρμογή σε 10 διευθυντές στην περιοχή της Αθήνας οι οποίοι δεν έλαβαν στη συνέχεια μέρος στην κύρια έρευνα. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τα ερωτήματα και τους αγχογόνους παράγοντες που μετρούν και οι διευθυντές αναγνώρισαν τους αγχογόνους παράγοντες στην εργασία τους (Δημητρόπουλος 1999). Οι ερωτήσεις θεωρήθηκαν εύκολες, εύληπτες και κατανοητές, χωρίς να χρειάζονται περαιτέρω επεξηγήσεις.

## 5.3 Ανάλυση και Παρουσίαση Δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει:

- 1) Ανάλυση παραγόντων προκειμένου να διαπιστωθεί αν ποιοι είναι οι αγχογόνοι παράγοντες στην εργασία των διευθυντών.
- 2) Συσχέτιση μεταξύ της προβλεπτικής μεταβλητής (αγχογόνοι παράγοντες) και των μεταβλητών κριτηρίων (συναισθήματα, ικανοποίηση από την εργασία και άγχος)
- 3) Πολλαπλή παλινδρόμηση ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές για να διευκρινιστεί η σχέση τους.

- 4) Έλεγχο t ανάμεσα σε δημογραφικές ομάδες για να διαπιστωθεί αν υπάρχει (ή πιθανά να υπάρξει) κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο δειγμάτων.
- 5) Ανάλυση διακύμανσης μεταξύ διαφόρων δημογραφικών μονάδων για να εξαχθούν συμπεράσματα που θα αφορούν τον πληθυσμό.

### 5.3.1 Ανάλυση Παραγόντων

Η ανάλυση παραγόντων κρίνεται απαραίτητη για τους παρακάτω λόγους: 1) θα πρέπει να διερευνηθούν ποιους παράγοντες μετρούν οι υφιστάμενες μεταβλητές του ερωτηματολογίου. 2) Για να κατανοηθεί και να εξεταστεί κριτικά η βαθύτερη δομή των αγχογόνων παραγόντων, ώστε να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα για τη μεταξύ τους σχέση, που θα οδηγήσουν στην κατασκευή ενός επιστημονικού μοντέλου για τα ελληνικά δεδομένα (Field 2005).

Στην έρευνά μας οι μεταβλητές είναι 34 και τα άτομα του πληθυσμού 142. Δίνουν μέσο όρο κοινοτήτων 0,786 και ξεχωρίζουν 10 παράγοντες πάνω από την τιμή 1 του πίνακα χαρακτηριστικών ριζών (scree plot) (πίνακας 8). Στη συνέχεια έγινε περιστροφή παραγόντων με τη μέθοδο (ορθογώνια περιστροφή) Varimax η οποία μας βοηθά να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα του θεωρητικού μας μοντέλου μιας και η διασπορά των μεταβλητών στους παράγοντες γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εμφανίζεται μικρός αριθμός μεταβλητών που σχετίζονται ισχυρά με κάθε παράγοντα. Οι πρώτοι δύο παράγοντες εξηγούν το 25% και 10% (περίπου) των μεταβλητών, ενώ ακολουθούν άλλες 8 με μικρότερα ποσοστά.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι ο αριθμός των συνιστωσών θα πρέπει να μειωθεί στις 4 όπως φαίνεται και από το scree plot (Πίνακας 9). Για να γίνει αυτό θα πρέπει να αλλάξουμε τη ρύθμιση στο SPSS, ώστε η εξαγωγή παραγόντων να γίνει όχι με τιμή χαρακτηριστικής ρίζας 1, αλλά επιλέγοντας αριθμό παραγόντων 4. Έτσι παίρνουμε τον παρακάτω πίνακα εξήγησης της διακύμανσης για κάθε παράγοντα.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extra ction Sums	Loadings		Rotation Sums	Sums of Square d		Loadings
	Total	% of Variance	Cumulativ e %		% of Variance	Cumulativ e %		Total	% of Variance	
1	7,025	24,223	24,223	7,025	<b>24,223</b>	24,223	4,492	<b>15,491</b>	15,491	
2	3,572	12,316	36,539	3,572	<b>12,316</b>	36,539	3,786	<b>13,056</b>	28,547	
3	2,166	7,468	44,007	2,166	<b>7,468</b>	44,007	3,531	<b>12,176</b>	40,723	
4	1,575	5,430	49,437	1,575	<b>5,430</b>	49,437	2,527	<b>8,715</b>	49,437	

Με τη συνεξέταση του πίνακα Component Matrix και του πίνακα των φορτίσεων κάθε παράγοντα (Total Variance Explained), εξήχθησαν οι παρακάτω παράγοντες:

1. **Οι δυσκολίες στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου** (αγχογόνος παράγοντας υπεύθυνος για ποσοστό διακύμανσης 16%). Περιλαμβάνει τις καταχωρήσεις στα ερωτήματα 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 32.
2. **Σύγκρουση, ασάφεια ρόλων και έλλειψη εξουσίας** (αγχογόνος παράγοντας υπεύθυνος για ποσοστό διακύμανσης 13%). Περιλαμβάνει τις καταχωρήσεις στα ερωτήματα 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 12, 29, 30, 31.

3. **Υπερβολικός φόρτος εργασίας** (αγχογόνος παράγοντας υπεύθυνος για ποσοστό διακύμανσης 13%). Περιλαμβάνει τις καταχωρήσεις στα ερωτήματα 4, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25.

4. **Έλλειψη διατιθέμενων πόρων** (αγχογόνος παράγοντας υπεύθυνος για ποσοστό διακύμανσης 9%). Περιλαμβάνει τις καταχωρήσεις στα ερωτήματα 33, 34.

Τα ερωτήματα 5, 6, 11, 13 και 28 δεν μπορούν να ενταχθούν σε κάποια συνιστώσα και έτσι απορρίπτονται από την περαιτέρω ανάλυση.

Αναλύοντας περαιτέρω τους παραπάνω παράγοντες και συγκρίνοντάς τους με αυτούς που είχαμε θεωρητικά αξιολογήσει ως σημαντικούς, βλέπουμε ότι:

### 1) Οι δυσκολίες στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

Η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι σημαντικός αγχογόνος παράγοντας για τον ίδιο. Οι καταχωρήσεις στα ερωτήματα 20, 21, 22, 23, 24 αφορούν καθαρά αυτή τη σχέση. Βρίσκονται πολύ υψηλά στον Πίνακα των Συνιστωσών που έχουν περιστραφεί (Rotated Component Matrix) με τιμές φόρτισης γύρω στο .750. Στον ίδιο παράγοντα βρίσκονται και οι καταγραφές στα ερωτήματα 26 και 27 όπου ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Αυτή η ομάδα μεταβλητών θεωρητικά είχε περιληφθεί στη «Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο και η στήριξη από τους προϊσταμένους». Αυτό το θεωρητικό πλαίσιο αναφέρεται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι γονείς και οι προϊστάμενοι παίζουν σημαντικότατο ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Σε ένα τέτοιο σύστημα, μια σύγκρουση μεταξύ δασκάλου – γονέων μπορεί να σημάνει και το τέλος της διευθυντικής θητείας για το διευθυντή ή/και την απόλυση του δασκάλου, έχει δηλαδή άμεση και καθοριστική επίδραση στη θέση του διευθυντή. Στην Ελλάδα κάτι τέτοιο είναι σπάνιο έως απίθανο, γι αυτό και η παραπάνω ομάδα μεταβλητών δεν υπάρχει μετά την ανάλυση πρωταρχικών συνιστωσών. Οι Έλληνες διευθυντές θεωρούν ότι διαχειρίζονται συγκρούσεις που μπορεί να μην τους αφορούν άμεσα και επιτακτικά, όπως π.χ. έναν Αμερικανό διευθυντή που μπορεί να απολυθεί αν δεν τη χειριστεί κατάλληλα, όμως οι συγκρούσεις αυτές είναι αγχογόνοι παράγοντες που επηρεάζουν τελικά τη σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικού. Ο Έλληνας διευθυντής είναι ο αποδέκτης όλης της κριτικής του έργου των εκπαιδευτικών από τους γονείς. Επίσης θα πρέπει να χειρίζεται τις συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να μη δημιουργείται η αίσθηση ότι μεροληπτεί υπέρ του ενός ή του άλλου. Καλείται λοιπόν να είναι αρκετά καλός στις διαπραγματεύσεις και στο χειρισμό των συγκρούσεων και να έχει (όσο το δυνατόν) άριστες σχέσεις τόσο με τους γονείς όσο και με τους δασκάλους.

Οι καταγραφές στο ερώτημα 32 αφορούν την απόδοση των εκπαιδευτικών, που στο θεωρητικό πλαίσιο συμπεριλήφθηκε στις «Πηγές σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους». Η προσέγγιση αυτή είναι και πάλι απόρροια αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου οι εκπαιδευτικοί διορίζονται και εξελίσσονται με διαφορετικά κριτήρια από τα ελληνικά. Ένας διευθυντής που παίζει ουσιαστικό ρόλο στην πρόσληψη ενός εκπαιδευτικού είναι ταυτόχρονα και συνυπεύθυνος για την απόδοσή του. Όταν λοιπόν έρθει η ώρα της αξιολόγησης για τη σχολική μονάδα αξιολογούνται και οι δύο – ο εκπαιδευτικός για την απόδοσή του και ο διευθυντής για την επιλογή του και σε περίπτωση ανεπάρκειας απολύονται ή μετατίθενται. Στην Ελλάδα ο νόμος της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας δεν έχει ακόμη πλήρως ενεργοποιηθεί. Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής μέχρι τώρα δεν αξιολογούνται, αλλά αξιολογείται η κτηριακή υποδομή, η συντήρηση του χώρου

και η επάρκεια των υλικών, μέσω των σχολικών επιτροπών. Έτσι δεν υπάρχει η νοοτροπία ότι οι πόροι για την επαρκή λειτουργία περιλαμβάνουν και τους εκπαιδευτικούς και τον υλικό εξοπλισμό. Η κακή ή καλή απόδοση του εκπαιδευτικού θα επηρεάσει τη σχέση του με το διευθυντή, αφού ο διευθυντής δεχόμενος τα αρνητικά ή θετικά σχόλια για την απόδοσή του από τους γονείς θα αντιδράσει ανάλογα.

## **2) Σύγκρουση, ασάφεια ρόλων και έλλειψη ισχύος.**

Οι καταγραφές στα ερωτήματα 1, 2, 3 αναφέρονται στη σύγκρουση ανάμεσα στις ατομικές αξίες του διευθυντή και των απαιτήσεων του ρόλου του στον οργανισμό ως αχχογόνους παράγοντες. Το ερώτημα 7 αναφέρεται στην εσωτερική σύγκρουση που βιώνει ο διευθυντής όταν δεν έχει τα απαραίτητα εφόδια για να εκπληρώσει το ρόλο του. Τα 8 και 9 αναφέρονται στο άγχος που προκαλείται από τη σύγκρουση ανάμεσα στην επίσημη πολιτική ή στις διαταγές των προϊσταμένων και σε αυτό που τελικά καλείται να υλοποιήσει ο διευθυντής. Τέλος η απουσία ισχύος στο ρόλο του διευθυντή σαν αχχογόνους παράγοντας διερευνάται στο ερώτημα 12.

Παραπάνω αναφέρθηκε ότι αν και στο θεωρητικό πλαίσιο υπάρχει ως ξεχωριστός παράγοντας η «Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο και η στήριξη από τους προϊσταμένους», εντούτοις στο συγκεντρωτικό ελληνικό σύστημα οι δύο αυτοί παράγοντες διαχωρίστηκαν. Η διαχείριση συγκρούσεων επηρεάζει δευτερογενώς τις σχέσεις διευθυντών – εκπαιδευτικών και ενσωματώθηκε σε αυτήν την συνιστώσα. Τα ερωτήματα σχετικά με τη στήριξη του προϊσταμένου και του σχολικού συμβούλου ενσωματώθηκαν στη σύγκρουση ρόλων αφού οι διαταγές τους και η γενικότερη θέση που παίρνουν στα προβλήματα του σχολείου μπορεί να έρχεται σε σύγκρουση με τη θέληση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Η στάση λοιπόν προϊσταμένου και σχολικού συμβούλου εξετάζεται σαν αχχογόνους παράγοντας στη σύγκρουση ρόλων (ερωτήματα 29, 30, 31). Τα ερωτήματα έχουν πολύ καλές τιμές φόρτισης στον παράγοντα «Σύγκρουση, ασάφεια ρόλων και έλλειψη ισχύος» και βρίσκονται γύρω στο .590. Τέλος το ερώτημα 10 αναφέρεται στην ασάφεια που βιώνει ο διευθυντής από το ρόλο του.

## **3) Υπερβολικός φόρτος εργασίας**

Οι καταγραφές στα ερωτήματα 14, 15, 16, 17, 18, και 19 αναφέρονται στον υπερβολικό φόρτο εργασίας του διευθυντή, όπως έχει επισημανθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο. Το ερώτημα 4 αναφέρεται στην εργασία του διευθυντή ως εκπαιδευτικού ταυτόχρονα με την άσκηση του διοικητικού έργου, γεγονός που τους προκαλεί άγχος λόγω υπερβολικού φόρτου εργασίας και όχι λόγω σύγκρουσης ρόλων. Το ερώτημα 25 αναφέρεται στην ανάθεση πρόσθετων εργασιών στους εκπαιδευτικούς από το διευθυντή, γεγονός που έχει αντίκτυπο στις σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών και θεωρητικά είχε ενσωματωθεί σε αυτόν τον παράγοντα. Όμως πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να εκτελέσουν αυτές τις εργασίες μιας και ο Έλληνας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η εργασία του και το ωράριό του εξαντλείται στη διδασκαλία στην τάξη. Πολλές φορές αυτές τις πρόσθετες εργασίες τις επωμίζεται ο διευθυντής για να αποφύγει τη σύγκρουση σχετικά με το ποιος θα τις αναλάβει και έτσι νέος φόρτος εργασίας προστίθεται στον ήδη υπάρχοντα. Η φόρτιση αυτών των ερωτημάτων είναι πολύ καλή και οι τιμές τους κυμαίνονται γύρω στο .640.

## **4) Έλλειψη πόρων.**

Τα ερωτήματα 33 και 34 αναφέρονται σαφώς στην έλλειψη υλικών και επαρκούς συντήρησης του σχολικού χώρου και οι τιμές φόρτισης πάνω στον παράγοντα είναι πάνω από .750.



### 5.3.2 Ανάλυση Αξιοπιστίας.

Η αξιοπιστία μιας κλίμακας σημαίνει ότι αυτή αντανακλά με σταθερότητα την κατασκευή που μετράει. Σύμφωνα με τον Kline (1995) η τιμή .7 έως .8 είναι αποδεκτή για τον δείκτη  $\alpha$  του Cronbach σε ένα ψυχομετρικό τεστ. Σύμφωνα όμως με τον Cortina (1993) ο δείκτης επηρεάζεται από τον αριθμό των ερωτημάτων, αφού ένας μεγάλος αριθμός μπορεί να τον αυξήσει σημαντικά. Επίσης ο δείκτης δεν είναι αξιόπιστος σε περιπτώσεις όπου κρύβονται και άλλοι παράγοντες εκτός από αυτόν που μετρά το ερωτηματολόγιο. Έτσι ο τύπος του Cronbach πρέπει να εφαρμόζεται ξεχωριστά για κάθε παράγοντα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου επικυρώνουν την αξιοπιστία όλων των κλιμάκων της έρευνας και παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Κλίμακες	Cronbach's $\alpha$
Σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	.87
Σύγκρουση και ασάφεια ρόλων	.84
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	.74
Έλλειψη πόρων	.80
Θετικά Συναισθήματα	.85
Αρνητικά Συναισθήματα	.76
Ικανοποίηση από την εργασία	.82
Καταστασιακό άγχος	.90

Για τον αγγογόνο παράγοντα «**Δυσκολίες στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου**» η τιμή της σχέσης μεταξύ κάθε ερωτήματος και του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου (Corrected Item – Total Correlation) είναι μεγαλύτερη από .3, πράγμα που σημαίνει ότι όλα τα ερωτήματα συσχετίζονται πολύ καλά με το ερωτηματολόγιο. Ο δείκτης  $\alpha$  έχει τιμή .868, που είναι πολύ καλή λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς του Kline (Field 2001). Επίσης οι αλλαγές στο δείκτη αν το κάθε ερώτημα διαγραφεί δεν είναι μεγάλες (στη στήλη “If Item deleted”), πράγμα που δείχνει περαιτέρω αξιοπιστία για τα ερωτήματα.

Για τον αγγογόνο παράγοντα «**Σύγκρουση και ασάφεια ρόλων**» η τιμή της σχέσης μεταξύ κάθε ερωτήματος και του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου (Corrected Item – Total Correlation) είναι μεγαλύτερη από .3, πράγμα που σημαίνει ότι όλα τα ερωτήματα συσχετίζονται πολύ καλά με το ερωτηματολόγιο. Ο δείκτης  $\alpha$  έχει τιμή .838 και οι αλλαγές στο δείκτη αν το κάθε ερώτημα διαγραφεί δεν είναι μεγάλες (στη στήλη “If Item deleted”), πράγμα που δείχνει περαιτέρω αξιοπιστία για τα ερωτήματα.

Στον παράγοντα «**Υπερβολικός φόρτος εργασίας**» η τιμή «Corrected Item – Total Correlation» είναι πάνω από .3 εκτός από το ερώτημα A4 που έχει τιμή .293, ενώ ο δείκτης  $\alpha$  έχει τιμή .740 και οι τιμές στη στήλη διαγραφής ερωτημάτων δεν αλλάζουν χαρακτηριστικά. Ενώ στον παράγοντα «**Έλλειψη πόρων**» η τιμή «Corrected Item – Total Correlation» είναι πάνω από .3, ενώ ο δείκτης  $\alpha$  έχει τιμή .797.

Η αξιοπιστία στην κλίμακα της ικανοποίησης από την εργασία είναι .823, για την κλίμακα των συναισθημάτων ο δείκτης αξιοπιστίας είναι  $\alpha = 0,848$  στην περίπτωση των «**Θετικών Συναισθημάτων**» και  $\alpha = 0,754$  στην περίπτωση των «**Αρνητικών Συναισθημάτων**», ενώ για την κλίμακα του καταστασιακού άγχους του Spielberger  $\alpha = 0.904$ .

### 5.3.3 Συσχετίσεις ανάμεσα στους αγγιγόνους παράγοντες, στα συναισθήματα, στην ικανοποίηση από την εργασία και το άγχος.

Οι δείκτες Pearson επιβεβαιώνουν μερικές από τις θεωρητικές κατασκευές. Κατ' αρχήν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα η σχέση έχει σαφή προσανατολισμό και για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η εξέταση της κατανομής να γίνει προς τη μια κατεύθυνση (One – tailed significant). Έτσι από τον πίνακα συσχέτισης που παρατίθεται παρακάτω συμπεραίνουμε ότι:

		Θετικά Συναισθήματα	Αρνητικά Συναισθήματα	Ικανοποίηση από την Εργασία	Άγχος
Σχέσεις Διευθυντή με Εκπαιδευτικούς	Pearson Correlation	-,396**	,445**	-,388**	-,074
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	,191
	N	142	142	142	142
Σύγκρουση, ασάφεια και έλλειψη εξουσίας	Pearson Correlation	-,283**	,417**	-,394**	-,063
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	,229
	N	142	142	142	142
Υπερβολικός Φόρτος Εργασίας	Pearson Correlation	-,094	,182*	-,217**	,079
	Sig. (1-tailed)	,132	,015	,005	,176
	N	142	142	142	142
Έλλειψη Διαθέσιμων Πόρων	Pearson Correlation	-,077	,119	-,205**	-,121
	Sig. (1-tailed)	,182	,080	,007	,076
	N	142	142	142	142

\*\*p < ,01 και \*p < ,05

A) Για τα συναισθήματα των διευθυντών.

- Υπάρχει μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ των δυσκολιών των σχέσεων του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και των θετικών του συναισθημάτων ( $r=-0,396$ ,  $df=140$ ,  $p<0,001$ ) (πίνακας 2) και μια ακόμη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση των σχέσεων του διευθυντή με τα αρνητικά συναισθήματα ( $r=0,445$ ,  $df=140$ ,  $p<0,001$ ) (πίνακας 3). Εξετάστηκε το γράφημα διασποράς και για τις δύο συσχετίσεις και δεν υπάρχουν ενδείξεις καμπύλης σχέσης και επιδράσεις έντονα απομακρυσμένων τιμών. Οι επαγγελματικές σχέσεις του διευθυντή τον κάνουν να βιώνει σημαντικά αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο, όπως προβλέπεται από το θεωρητικό μοντέλο.
- Υπάρχει μια επίσης σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της σύγκρουσης, ασάφειας ρόλων και έλλειψης εξουσίας και των θετικών συναισθημάτων ( $r=-0,283$ ,  $df=140$ ,  $p<0,001$ ) (πίνακας 4) και μια ακόμη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση των σχέσεων του διευθυντή με τα αρνητικά συναισθήματα ( $r=0,417$ ,  $df=140$ ,  $p<0,001$ ) (πίνακας 5). Εξετάστηκε το γράφημα διασποράς και για τις δύο συσχετίσεις και δεν υπάρχουν ενδείξεις καμπύλης σχέσης και επιδράσεις έντονα απομακρυσμένων τιμών. Το ασαφές θεσμικό πλαίσιο για το ρόλο του διευθυντή, η σύγκρουση ανάμεσα σε διαφορετικούς ρόλους που του ζητούν να εκπληρώσει και η έλλειψη εξουσίας έχει μεγάλη σχέση αρνητικά συναισθήματα στην καθημερινή ζωή του διευθυντή.
- Δεν υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του υπερβολικού φόρτου εργασίας και των θετικών συναισθημάτων ( $r=-0,094$ ,  $df=140$ ,  $p>0,001$ ), αλλά υπάρχει μικρή θετική συσχέτιση του υπερβολικού φόρτου εργασίας του διευθυντή με τα αρνητικά συναισθήματα ( $r=0,182$ ,  $df=140$ ,  $p<0,05$ ). Εξετάστηκε το γράφημα διασποράς και δεν υπάρχουν ενδείξεις καμπύλης σχέσης και επιδράσεις έντονα

απομακρυσμένων τιμών. Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας έχει μικρότερη αρνητική επίδραση στην καθημερινότητα του διευθυντή.

- 4) Τέλος, δεν υπάρχει καμιά συσχέτιση της έλλειψης διαθέσιμων πόρων με τα καθημερινά συναισθήματα των διευθυντών ( $p > 0,05$ ).

B) Η ικανοποίηση από την εργασία.

- 1) Υπάρχει μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ των σχέσεων του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και της ικανοποίησης από την εργασία ( $r = -0,388$ ,  $df = 140$ ,  $p < 0,001$ ) (πίνακας 5). Οι επαγγελματικές σχέσεις του διευθυντή τον κάνουν να έχει αρνητική στάση απέναντι στην εργασία του.
- 2) Υπάρχει μια εξίσου σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σύγκρουσης, ασάφειας ρόλων και έλλειψης εξουσίας και της ικανοποίησης από την εργασία ( $r = -0,394$ ,  $df = 140$ ,  $p < 0,001$ ) (πίνακας 6). Η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων καθώς και η έλλειψη εξουσίας κάνουν το διευθυντή να αποτιμά αρνητικά την ευχαρίστηση που λαμβάνει από την εργασία του.
- 3) Εξίσου σημαντικά αρνητική είναι η συσχέτιση μεταξύ του υπερβολικού φόρτου εργασίας και της ικανοποίησης από την εργασία ( $r = -0,217$ ,  $df = 140$ ,  $p < 0,001$ ). Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας κάνουν το διευθυντή να αποτιμά αρνητικά την ευχαρίστηση που λαμβάνει από την εργασία του.
- 4) Ανάλογα σημαντικά αρνητική είναι και η συσχέτιση μεταξύ της έλλειψης διαθέσιμων πόρων και της ικανοποίησης από την εργασία ( $r = -0,205$ ,  $df = 140$ ,  $p < 0,001$ ). Η έλλειψη διαθέσιμων πόρων είναι ένας παράγοντας που συσχετίζεται με την αρνητική αποτίμηση του διευθυντή για την ευχαρίστηση που λαμβάνει από την εργασία του.

Δ) Το Άγχος των διευθυντών

Καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση δεν βρέθηκε ανάμεσα στους παράγοντες εργασιακού στρες και του άγχους.

Από τις τιμές  $r$  στα παραπάνω δεδομένα (όπου  $p < 0,05$ ) βλέπουμε ότι η πιθανότητα να υπάρχουν τυχαίες συσχετίσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτη και έτσι μπορεί να είμαστε σίγουροι ότι οι σχέσεις αυτές είναι αυθεντικές. Επίσης, αν και γνωρίζουμε ότι δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με την κατεύθυνση της σχέσης των παρακάτω μεταβλητών, ούτε μπορούμε να προβλέψουμε την παρεμβολή μιας τρίτης μεταβλητής ανάμεσα στη σχέση τους, εντούτοις με το δείκτη  $R^2$  μπορούμε να έχουμε το ποσοστό μεταβλητότητας το οποίο μπορεί να εξηγήσει η κάθε προβλεπτική μεταβλητή (Field 2005). Έτσι τα ποσοστά κυμαίνονται ανάμεσα σε 5% έως 20% περίπου της μεταβλητότητας και θεωρούνται όλα μικρά. Η μερική συσχέτιση που ακολούθησε δεν έδειξε κάποια σημαντική διαφοροποίηση στα ποσοστά εξήγησης, πράγμα που δείχνει ότι θα πρέπει να συνεχίσουμε την ανάλυση με παλινδρόμηση για να εμβαθύνουμε στη σχέση των προβλεπτικών μεταβλητών με τις μεταβλητές κριτήρια.

Τελικά οι συσχετίσεις δείχνουν ότι η καθημερινότητα της διευθυντικής θέσης είναι μάλλον σκληρή αφού οι επαγγελματικές τους σχέσεις είναι πενιχρές σε θετικά και πλούσιες σε αρνητικά συναισθήματα. Η απομόνωση και η ασάφεια του διευθυντικού ρόλου και η απουσία στήριξης αποτελεί σημαντικό παράγοντα δημιουργίας αυτών των συναισθημάτων, όπως προβλέπεται και από τη θεωρία. Σημαντικό στοιχείο είναι η σχεδόν ισόποση παρουσία των δύο ειδών συναισθημάτων κάτι που συναινεί προς το γεγονός ότι η συσχέτιση των επαγγελματικών σχέσεων με τα συναισθήματα είναι αρνητική.

**5.3.4 Η Επίδραση των Αγχογόνων Παραγόντων στα Αρνητικά και τα Θετικά Συναισθήματα, την Επαγγελματική Ικανοποίηση και το Άγχος.**

Πίνακας Ανάλυσης Πολλαπλής Παλινδρόμησης

	Θετικά	Συναισ	Αρνητι	Συναισ	Επαγγελ	Ικανοποί	Άγχος	
		θήματα	κά	θήματα	ματική	ηση		
	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>B</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>β</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>β</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>β</b>
Δυσκολίες στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	,157	-,351(***)	,198	,255(***)	,156	-,243(**)		
Σύγκρουση, ασάφεια ρόλων και έλλειψη ισχύος			,250	,249(**)	,206	-,198(**)		
Υπερβολικός φόρτος εργασίας								
Έλλειψη διαθέσιμων πόρων								

\*p < 0,5 \*\*p < 0,01 \*\*\*p ≤ 0,001

Από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος Stepwise) προκειμένου να εξεταστεί ποιος συνδυασμός αγχογόνων παραγόντων επιδρά στα συναισθήματα, την επαγγελματική ικανοποίηση και το άγχος προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα σχετικά με την προβλεπτική ικανότητα των αγχογόνων παραγόντων: Οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι ο ισχυρότερα προβλεπτικός παράγοντας και είναι αυτός που προβλέπει τις αγχογόνες αντιδράσεις με ποσοστό 16% ( $R^2 = ,157$ ) στα θετικά συναισθήματα. Στα αρνητικά συναισθήματα επιδρά εκτός από τις δυσκολίες στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς [ποσοστό 20%, ( $R^2 = ,198$ ) – Βήμα 1] επιδρά και η σύγκρουση/ασάφεια ρόλων και η έλλειψη ισχύος σε ποσοστό 20% [ $R^2 = ,198$ ) – Βήμα 2]. Ανάλογη είναι η προβλεπτική ικανότητα των δύο παραγόντων στην επαγγελματική ικανοποίηση με ποσοστό επίδρασης 16% [ $R^2 = ,156$ ) – Βήμα 1] για τις δυσκολίες στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και με ποσοστό 20%, [ $R^2 = ,206$ ) – Βήμα 2] για τη σύγκρουση/ασάφεια ρόλων και έλλειψη ισχύος. Καμιά προβλεπτική ικανότητα των αγχογόνων παραγόντων δεν υπάρχει για το άγχος.

### 5.3.5 Αγχογόνοι παράγοντες και δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα διερευνηθούν οι διαφορές στα δημογραφικά στοιχεία που επηρεάζουν τους αγχογόνους παράγοντες. Κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό εξετάζεται ξεχωριστά αναφορικά με τους αγχογόνους παράγοντες, τα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος.

#### Διαφυλικές διαφορές.

		Μέση Τιμή	Τυπ. Αποκλ.	t	Sig. (2-tailed)
Δυσκολίες στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	Άνδρας	2,54	,702	-,040	,968
	Γυναίκα	2,54	,760		
Σύγκρουση, ασάφεια ρόλων και έλλειψη εξουσίας	Άνδρας	,314	,576	2,222	,028(*)
	Γυναίκα	,291	,653		
Υπερβολικός φόρτος εργασίας.	Άνδρας	3,74	,625	,461	,645
	Γυναίκα	3,69	,624		
Έλλειψη διαθέσιμων πόρων	Άνδρας	3,80	,904	,586	,645
	Γυναίκα	3,70	1,087		
Θετικά συναισθήματα	Άνδρας	3,18	,637	-,806	,422
	Γυναίκα	3,27	,649		
Αρνητικά συναισθήματα	Άνδρας	1,78	,558	,756	,451
	Γυναίκα	1,70	,623		
Ικανοποίηση από την εργασία	Άνδρας	3,51	,531	- 2,682	0,008(**)
	Γυναίκα	3,76	,567		
Άγχος	Άνδρας	2,26	,328	-,299	,766
	Γυναίκα	2,28	,262		

\*p < 0,5 \*\*p < 0,01 \*\*\*p ≤ 0,001

Θέλοντας να διερευνήσουμε τη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με τους αγχογόνους παράγοντες θα χρησιμοποιήσουμε το t-test. Το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα ή μη συσχετισμένος έλεγχος t, αφορά τη διαφορά ανάμεσα σε άτομα δύο ομάδων που λαμβάνουν

μέρος στις ίδιες πειραματικές συνθήκες ή συμπληρώνουν το ίδιο ερωτηματολόγιο, όπως στην περίπτωση μας.

Ως προς τους αγχογόνους παράγοντες, κατά μέσο όρο οι άνδρες διευθυντές ( $M=2,75$ ,  $SD=0.702$ ) βιώνουν τα ίδια ποσά στρες από τις δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με τις γυναίκες ομολόγους των ( $M=2,75$ ,  $SD=0.760$ ). Αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική  $t(140)=-0.040$  και  $p>0.05$ , ενώ έχει μέγεθος επίδρασης (effect size) πολύ μικρό  $r=0.008$ . Η «Σύγκρουση, η ασάφεια ρόλων και έλλειψη ισχύος» επηρεάζει πολύ περισσότερο τους άνδρες ( $M=3,14$ ,  $SE=0.62$ ), από τις γυναίκες ( $M=2,91$ ,  $SE=0.88$ ). Η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική  $t(140)=2.22$ ,  $p<0.05$ , ενώ υπάρχει σημαντικό μέγεθος επίδρασης ( $r=0.42$ ) (Πίνακας 10). Οι άνδρες διευθυντές επηρεάζονται περισσότερο από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας ( $M=3,74$ ,  $SE=0.67$ ), από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους ( $M=3,69$ ,  $SE=0.84$ ). Η διαφορά όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $t(140)=0.46$ ,  $p>0.05$ ), με μικρό μέγεθος επίδρασης ( $r=0.09$ ). Οι άνδρες διευθυντές επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τον αγχογόνο παράγοντα της έλλειψης διαθέσιμων πόρων ( $M=3,80$ ,  $SE=0.97$ ) από ότι οι γυναίκες ( $M=3,70$ ,  $SE=0.147$ ). Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική [ $t(140)=0.586$ ,  $p>0.05$ ] και δεν αντιπροσωπεύει σημαντικό μέγεθος επίδρασης ( $r=0.123$ ).

Αναφορικά με τα συναισθήματα, την επαγγελματική ικανοποίηση και το άγχος, οι άνδρες διευθυντές βιώνουν λιγότερα θετικά συναισθήματα ( $M= 3,18$ ,  $SE= ,637$ ) από ότι οι γυναίκες ( $M= 3,27$ ,  $SE= ,649$ ), χωρίς όμως στατιστικά σημαντική διαφορά [ $t(140)= - 0.806$ ,  $p>0.05$ ]. Ανάλογα, οι άνδρες διευθυντές βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα ( $M= 1,78$ ,  $SE= ,558$ ) από ότι οι γυναίκες ( $M= 1,70$ ,  $SE= ,623$ ), χωρίς όμως στατιστικά σημαντική διαφορά [ $t(140)= 0.756$ ,  $p>0.05$ ]. Οι άνδρες διευθυντές είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους ( $M= 3,51$ ,  $SE= ,531$ ) από ότι οι γυναίκες ( $M= 3,76$ ,  $SE= ,567$ ) με στατιστικά σημαντική διαφορά [ $t(140)= - 2,682$ ,  $p<0.01$ ] (Πίνακας 11). Τέλος, ως προς το άγχος, οι άνδρες διευθυντές δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές ( $M= 2,26$ ,  $SE= ,328$ ) από ότι οι γυναίκες ομολόγους τους ( $M= 2,28$ ,  $SE= ,262$ ), ενώ η στατιστική διαφορά είναι ασήμαντη [ $t(140)= - 0.299$ ,  $p>0.05$ ].

**Σχέση της ηλικίας με τους αγγογόνους παράγοντες, τα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος.**

	ΗΛΙΚΙΑ	
	Pearson r	Sig. (2tailed)
Ηλικία	1	
Δυσκολίες στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	-,157	,062
Σύγκρουση, ασάφεια ρόλων και έλλειψη ισχύος	,043	,609
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	,177	,035(*)
Έλλειψη διαθέσιμων πόρων	,001	,995
Θετικά συναισθήματα	,240	,004(**)
Αρνητικά συναισθήματα	-,121	,152
Ικανοποίηση από την εργασία	,067	,431
Άγχος	,115	,173

\* $p < 0,5$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p \leq 0,001$

Η ηλικία των διευθυντών συσχετίζεται θετικά με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας  $r = ,177$  ,  $p < 0.5$  (πίνακας 12). Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές υποφέρουν από εργασιακή υπερφόρτωση μιας και οι μικρότεροι σε ηλικία διευθυντές που ίσως εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία να έχουν πολύ περισσότερο έργο να επιτελέσουν, όπως καταγράφεται άλλωστε και στην αμερικανική βιβλιογραφία. Μια ακόμη πιο ισχυρή συσχέτιση υπάρχει με τα θετικά συναισθήματα,  $r = .240$  ,  $p < 0.01$  (πίνακας 13), κάτι που συμφωνεί με τα ερευνητικά δεδομένα που προτείνουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και εμπειρότεροι διευθυντές να χειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα που αναπτύσσονται στον εργασιακό τους χώρο δημιουργώντας έτσι ένα αναπτυξιακό σχολικό κλίμα. Οι υπόλοιποι αγγογόνους παράγοντες, τα αρνητικά συναισθήματα, η επαγγελματική ικανοποίηση και το άγχος δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία.

**Σχέση των χρόνων προϋπηρεσίας με τους αγχογόνους παράγοντες, τα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος.**

	Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας	
	Pearson r	Sig. (2tailed)
Συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας	1	
Δυσκολίες στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	-,149	.059
Σύγκρουση, ασάφεια ρόλων και έλλειψη ισχύος	,070	.405
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	,225	,007(**)
Έλλειψη διαθέσιμων πόρων	-,028	,743
Θετικά συναισθήματα	,202	,016(*)
Αρνητικά συναισθήματα	-,091	,281
Ικανοποίηση από την εργασία	,084	,319
Άγχος	,124	,141

\* $p < 0,5$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p \leq 0,001$

Ο συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας είναι ανάλογος με την ηλικία των διευθυντών και γι αυτό παίρνουμε ανάλογα δεδομένα και για τα δύο δημογραφικά χαρακτηριστικά συσχετίζοντάς τα με τους αγχογόνους παράγοντες, τα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος. Έτσι, ο συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας των διευθυντών συσχετίζεται θετικά με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας  $r = ,225$  ,  $p < 0.01$  (πίνακας 14). Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι διευθυντές με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας υποφέρουν περισσότερο από εργασιακή υπερφόρτωση μιας και οι μικρότεροι σε ηλικία διευθυντές που ίσως εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία να έχουν πολύ περισσότερο έργο να επιτελέσουν και να είναι αυτοί που πλήττονται περισσότερο, πράγμα που καταγράφεται άλλωστε και στην αμερικανική βιβλιογραφία. Μια ακόμη συσχέτιση υπάρχει με τα θετικά συναισθήματα,  $r = .202$  ,  $p < 0.5$  (πίνακας 15), κάτι που συμφωνεί επίσης με τα ερευνητικά δεδομένα που προτείνουν ότι οι εμπειρότεροι διευθυντές μπορούν να βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα και λιγότερο άγχος. Οι υπόλοιποι αγχογόνοι παράγοντες, τα αρνητικά συναισθήματα, η επαγγελματική ικανοποίηση και το άγχος δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την προϋπηρεσία.



**Σχέση των χρόνων προηγούμενης εμπειρίας σε διευθυντική θέση με τους αγχογόνους παράγοντες, τα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος.**

	Χρόνος σε διευθυντική θέση	
	Pearson r	Sig. (2tailed)
Χρόνος προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση	1	
Δυσκολίες στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	-,208	,013(*)
Σύγκρουση, ασάφεια ρόλων και έλλειψη ισχύος	-,126	,488
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	-,049	,566
Έλλειψη διαθέσιμων πόρων	-,040	,633
Θετικά συναισθήματα	,093	,272
Αρνητικά συναισθήματα	-,299	,006(**)
Ικανοποίηση από την εργασία	-,003	,971
Άγχος	-,058	,492

\*p < 0,5 \*\*p < 0,01 \*\*\*p ≤ 0,00

Η συσχέτιση της εμπειρίας στη διευθυντική θέση με τους αγχογόνους παράγοντες είναι αρνητική με τις δυσκολίες στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς  $r = -,208$ ,  $p < 0,5$ , πράγμα που σημαίνει ότι οι έμπειροι διευθυντές χειρίζονται καλύτερα τις ενδοσχολικές σχέσεις. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται και από το γεγονός ότι υπάρχει μια μεγάλη αρνητική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα  $r = -,299$ ,  $p < 0,01$ , κάτι που δείχνει ότι οι έμπειροι διευθυντές χειρίζονται αποτελεσματικότερα τα συναισθήματα που αφορούν τις επαγγελματικές τους σχέσεις. Το γεγονός αυτό καταγράφεται και από τις περισσότερες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, οι υπόλοιποι αγχογόνοι παράγοντες, η επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος δεν συσχετίζονται με την εμπειρία στη διευθυντική σχέση.

**Διαφορές ανάλογα με το πτυχίο που χρησιμοποιήθηκε για διορισμό.**

		Μέση Τιμή	Τυπ. Αποκλ.	t	Sig. (2-tailed)
Δυσκολίες στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	Παιδαγωγική Ακαδημία	2,51	,708	-1,381	,169
	Παιδ. Τμήμα	2,76	,802		
Σύγκρουση, ασάφεια ρόλων και έλλειψη εξουσίας	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,06	,623	,168	,867
	Παιδ. Τμήμα	3,03	,578		
Υπερβολικός φόρτος εργασίας.	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,76	,633	2,006	,047(*)
	Παιδ. Τμήμα	3,45	,482		
Έλλειψη διαθέσιμων πόρων	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,76	1,001	,049	,961
	Παιδ. Τμήμα	3,75	,809		
Θετικά συναισθήματα	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,27	,624	2,748	,007(**)
	Παιδ. Τμήμα	2,83	,647		
Αρνητικά συναισθήματα	Παιδαγωγική Ακαδημία	1,72	,554	-1,771	,079
	Παιδ. Τμήμα	1,98	,730		
Ικανοποίηση από την εργασία	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,62	,566	,841	,402
	Παιδ. Τμήμα	3,50	,494		
Άγχος	Παιδαγωγική Ακαδημία	2,27	,307	,181	,857
	Παιδ. Τμήμα	2,26	,283		

\*p < 0,5 \*\*p < 0,01 \*\*\*p ≤ 0,00

Τα δεδομένα του πίνακα των διαφορών σχετικά με το πτυχίο διορισμού δείχνουν την κατεύθυνση των συσχετίσεων που ήδη έχουμε διερευνήσει. Το πτυχίο διορισμού χωρίζει τους διευθυντές σε δύο ομάδες: σε αυτούς που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές των μεγάλων σχολικών μονάδων και των μεγάλων πόλεων και σε αυτούς που έχουν τελειώσει Παιδαγωγικό Τμήμα και έχουν μικρότερη διευθυντική εμπειρία και εργάζονται σε σχολεία της επαρχίας. Με επιλογή περιπτώσεων (select cases) βρίσκουμε ότι η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει 18 διευθυντές (ποσοστό 13%) και η δεύτερη 124 (ποσοστό 87%).

Οι διευθυντές κάτοχοι Πτυχίου Ακαδημίας αγχώνονται περισσότερο από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας των μεγάλων σχολείων της πρωτεύουσας (M= 3,76 , SE= ,633)

σε αντίθεση με τους νεότερους κατόχους πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος ( $M=3,45$ ,  $SE=0.482$ ) με στατιστικά σημαντική διαφορά [ $t(140)= 2,006$ ,  $p<0.05$ ]. Όμως οι μεγαλύτεροι και εμπειρότεροι διευθυντές βιώνουν σαφώς περισσότερα θετικά συναισθήματα ( $M = 3,27$ ,  $SE = ,624$ ) από τους νεότερους συναδέλφους τους ( $M = 2,83$ ,  $SE = ,647$ ), με στατιστικά σημαντική διαφορά [ $t(140)= 2,748$ ,  $p<0.01$ ]. Όσον αφορά τους υπόλοιπους αγχογόνους παράγοντες, τα αρνητικά συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις δύο ομάδες.

#### **Επίδραση της περιοχής του σχολείου στους αγχογόνους παράγοντες, τα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος.**

Για να διερευνηθεί η επίδραση της περιοχής του σχολείου στους αγχογόνους παράγοντες, τα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος χρησιμοποιήθηκε απλή, μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Κατά την πραγματοποίηση ελέγχου Levene διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές τιμές και άρα ανομοιογένεια στις διακυμάνσεις του αγχογόνου παράγοντα «Έλλειψη διαθέσιμων πόρων», στα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με το δείκτη Welch, υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της περιοχής του σχολείου στα θετικά συναισθήματα [ $F(3,42) = 1,69$   $p<.05$ ] και τα αρνητικά συναισθήματα [ $F(3,42) = 3,05$   $p<.05$ ].

#### **5.4 Περιορισμοί - Όρια της Έρευνας**

Η διαδικασία της σκόπιμης δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε μειώνει τη γενίκευση των ευρημάτων. Επίσης η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι σοβαρά επηρεασμένη από τον τρόπο που έχουν δοθεί. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν ιδιοχείρως στους διευθυντές από συμβούλους, προϊσταμένους και άλλους διευθυντές, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις να συμφωνούν περισσότερο με αυτά που θα ήθελε να δει αυτός που το χορήγησε παρά με αυτά που θα ήθελε να απαντήσει ο ερωτώμενος. Το γεγονός αυτό το επεσήμαναν αρκετοί από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής. Τέλος, το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό σε σχέση με το γενικό πληθυσμό κάτι που επίσης περιορίζει τη δυνατότητα για εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων και γενικεύσεων.

Στην ανάλυση παραγόντων απαιτείται η επανάληψη της έρευνας σε διαφορετικά δείγματα όπου θα πρέπει να αποκαλύπτεται η ύπαρξη ίδιας δομής παραγόντων για να μπορούμε να κάνουμε γενικεύσεις από το δείγμα στον πληθυσμό. Πάντως οποιαδήποτε γενίκευση αφορά μόνο τις επιλεγμένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου και καμιά άλλη. Η πρόσθεση δηλαδή άλλων μεταβλητών θα αλλάξει τους παράγοντες που εξετάζονται και άρα όλη την έρευνα.

### **Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παραβληθούν τα αποτελέσματα της έρευνας με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας. Οι ομοιότητες και οι διαφορές θα ερμηνευθούν ανάλογα με τα επιστημονικά μοντέλα, το πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και την ευρύτερη εργασιακή κουλτούρα μέσα στην οποία δρουν οι συμμετέχοντες. Θα εξαχθούν συμπεράσματα και θα γίνουν προτάσεις σχετικά με τη δημιουργία ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολικό χώρο σε αυτή την περίοδο αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος που διανύουμε.

## 6.1 Βασικά Συμπεράσματα και η Ερμηνεία τους

Οι αγχογόνοι παράγοντες στην εργασία των Ελλήνων διευθυντών βρέθηκαν να είναι οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων καθώς και η έλλειψη ισχύος, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και τέλος η έλλειψη πόρων. Θα γίνει προσπάθεια να διευκρινιστεί η σχέση τους με τα καθημερινά συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Στην περίπτωση που κάτι τέτοιο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί θα επιχειρηθεί να δοθούν εναλλακτικές εξηγήσεις.

Οι σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι ένας ισχυρός αγχογόνος παράγοντας για τους διευθυντές σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Στην Ελλάδα συσχετίζονται αρνητικά με τα θετικά συναισθήματα και την επαγγελματική ικανοποίηση και θετικά με τα αρνητικά συναισθήματα, αλλά δεν συσχετίζονται με το άγχος, πράγμα που σημαίνει ότι οι σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς τους προκαλούν αρνητικά συναισθήματα και επαγγελματική δυσαρέσκεια, χωρίς όμως να φτάνουν να τους προκαλούν και άγχος. Πολλές έρευνες στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης έχουν απομονώσει αυτόν τον παράγοντα σαν ένα από τους περισσότερο αγχογόνους για τους διευθυντές των σχολείων (Parker & DeCotiis 1983 · Sarros 1988 · Borg & Riding 1993). Κάποιες από αυτές θεωρούν ότι το Burnout των διευθυντών στην εκπαίδευση οφείλεται κατά 50% στον παράγοντα αυτόν (Sarros 1987). Για τους ερευνητές αυτούς, οι λόγοι που οδηγούν σε αυτή την κακή σχέση είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή και η διαφορετική θέση και οπτική γωνία από την οποία αντιμετωπίζουν τα προβλήματα του σχολείου (Cockburn 1996 · Zeidner 2005). Ο διευθυντής στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αυτός που θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους για τους μαθητές του σχολείου και ο κυρίαρχος ρόλος του είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίτευξη αυτών των στόχων. Αυτό το καθεστώς τον απομονώνει από την ομάδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι τον αντιμετωπίζουν με καχυποψία.

Στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο διευθυντής κάνει μάθημα στις τάξεις σαν ένας απλός εκπαιδευτικός, ώστε (σύμφωνα με τη νομοθεσία) να παραμένει «κοντά» στους εκπαιδευτικούς και άρα δεν θα έπρεπε οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς να είναι παράγοντας άγχους. Για να ερμηνεύσουμε αυτή την ανακολουθία θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται και από τον Έλληνα διευθυντή έστω και εάν μένει σε λεκτικές (ή μη λεκτικές) κρίσεις και δεν έχει εμφανείς επιπτώσεις στην εργασία του εκπαιδευτικού (απόλυση, μετάθεση κλπ.). Επίσης θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η διδασκαλία του διευθυντή στις τάξεις δεν συσφίγγει τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά προσθέτει μεγαλύτερο φόρτο εργασίας στο ρόλο του και τον κάνει περισσότερο ασαφή. Επίσης το «βάθος» της επίδρασης των κακών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλο, αφού ενώ επιδρούν στη διαμόρφωση των καθημερινών συναισθημάτων και την επαγγελματική ευχαρίστηση, δεν επιδρούν καθόλου στο άγχος.

Η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων καθώς και η έλλειψη ισχύος είναι οι αγχογόνοι παράγοντες που έχουν διερευνηθεί περισσότερο από όλους για την επίδραση τους σε διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας είναι σχεδόν σύμφωνα με αυτά των ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο, με θετική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα, αρνητική με τα θετικά συναισθήματα και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Εξαιρέση των ελληνικών από τα διεθνή δεδομένα αποτελεί η απουσία συσχέτισης με το άγχος. Η ασάφεια, η σύγκρουση ρόλων και η έλλειψη εξουσίας δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και επαγγελματική δυσαρέσκεια και στους Έλληνες διευθυντές.

Το άγχος των διευθυντών που οφείλεται σε αυτόν τον παράγοντα είναι ιδιαίτερα αυξημένο σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Cooper 1983 ` Detiuk & Savery 1986 ` Burke & Greenglass 1995 ` Sadri 1997). Αυτό οφείλεται στο ότι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία άτομα που δεν έχουν καμιά σχέση με την εκπαίδευση (γονείς, δημοτικές αρχές, χρηματοδότες κλπ) και λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις (κατασκευή αναλυτικού προγράμματος κλπ.), μειώνοντας έτσι την εξουσία του διευθυντή και αυξάνοντας την αταξία του συστήματος. Αντίθετα σε συγκεντρωτικά συστήματα όπως το ελληνικό η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων είναι ένας παράγοντας που προκαλεί λιγότερο άγχος μιας και τα περισσότερα θέματα που αφορούν το σχολείο διευθετούνται από την κεντρική διοίκηση του υπουργείου. Γι αυτό η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων μπορεί να επιδρά αρνητικά στα συναισθήματα που διαμορφώνονται στην εργασία και στην επαγγελματική ικανοποίηση αλλά δεν έχει καμιά επίδραση στο άγχος των Ελλήνων διευθυντών. Το συγκεντρωτικό σύστημα επίσης μειώνει την ισχύ του διευθυντικού ρόλου και γι αυτό οι έλληνες διευθυντές στη συντριπτική τους πλειοψηφία διαπιστώνουν έλλειψη ισχύος για την πραγματοποίηση των στόχων τους.

Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, είναι μια σημαντική πηγή άγχους για τους διευθυντές στην εκπαίδευση και πολλές φορές εντάσσεται στην κλασική θεωρία των ρόλων (σύγκρουση – ασάφεια – έλλειψη ισχύος). Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ο υπερβολικός φόρτος εργασίας έχει μικρή θετική σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα και επίσης μικρή αρνητική σχέση με την επαγγελματική ευχαρίστηση, ενώ δεν συσχετίζεται με το άγχος και τα θετικά συναισθήματα. Έτσι, αιτιώδης σχέση ανάμεσα στον υπερβολικό φόρτο εργασίας και στα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος δεν υπάρχει.

Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας έχει ιδιαίτερο νόημα σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα όπως το αμερικανικό, όπου οι διευθυντές υπολογίζεται ότι εργάζονται από 50 έως 70 ώρες την εβδομάδα για όλο το χρόνο (συμπεριλαμβανομένων των καλοκαιρινών διακοπών και των αργιών), σύμφωνα με τα στοιχεία του αμερικανικού υπουργείου εργασίας (Occupational Outlook Handbook, 2010-11 Edition). Η επιτήρηση όλου του προσωπικού του σχολείου, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η πρόσληψη και η συστηματική καθοδήγησή τους στην τάξη είναι κάποιες από τις υπευθυνότητες που γεμίζουν τις ώρες των διευθυντών με εργασία που πολλές φορές είναι υπερβολική. Αντίθετα στην Ελλάδα οι διευθυντές δεν ασχολούνται με αυτές τις εργασίες και το ωράριό τους εξαντλείται στις 30 ώρες την εβδομάδα αν και στην πλειοψηφία τους αναφέρουν ότι εργάζονται περισσότερο από το κανονικό. Έτσι εξηγείται στην παρούσα έρευνα η πολύ μικρή σχέση αυτού του παράγοντα με τα αρνητικά συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση καθώς και η ανυπαρξία σχέσης με το άγχος.

Η έλλειψη διαθέσιμων πόρων για την άρτια λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με την έρευνά μας δεν σχετίζεται με τα καθημερινά συναισθήματα ούτε και με το άγχος, αλλά μόνο σε μικρό βαθμό με την ικανοποίηση από την εργασία. Οι Έλληνες διευθυντές αποτιμούν αρνητικά την επάρκεια των παρεχόμενων πόρων από το κράτος χωρίς όμως να τους προκαλείται και κάποιο άσχημο συναίσθημα που επηρεάζει την καθημερινότητά τους. Αιτιώδης επίδραση αυτού του αγχογόνου παράγοντα στα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος δεν υφίσταται. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία για τους διευθυντές

σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα η εύρεση οικονομικών πόρων και κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού είναι μέρος της εργασίας τους. Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς θα πρέπει να έχουν έτοιμο τον προϋπολογισμό του σχολείου ανάλογα με τους στόχους που έχουν θέσει και τις πηγές χρηματοδότησής του. Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου η χρηματοδότηση είναι ορισμένη και εγγυημένη από το ελληνικό κράτος και οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν μόνιμα στη θέση τους. Έτσι ο διευθυντής δεν έχει την αυτονομία να θέσει σημαντικούς στόχους για το σχολείο του, αλλά ούτε και το άγχος της υλοποίησης αυτών των στόχων.

Στις διαφυλικές διαφορές παρατηρούμε ότι οι διευθυντές βιώνουν περισσότερο άγχος από τη σύγκρουση, την ασάφεια ρόλων και την έλλειψη ισχύος από τις διευθύντριες, ενώ είναι επίσης εμφανίζονται πολύ λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Κάποιοι ερευνητές αποδίδουν τη θετική στάση των διευθυντριών αφενός μεν στην πολύ καλύτερη διαπραγματευτική τους ικανότητα και αφετέρου σε μια φυσική αντοχή στο άγχος (Borg & Riding 1993 · Johnson & Busch & Slat 2008). Αντίθετα η πλειοψηφία των ερευνών στις διαφυλικές διαφορές αναγνωρίζει ότι λόγω των υπερβολικών απαιτήσεων του ρόλου της γυναίκας στη σημερινή δυτική κοινωνία, η ικανοποίηση από την εργασία τους είναι μειωμένη σε σχέση με αυτή των ανδρών διευθυντών. Για να είναι ευχαριστημένες οι διευθύντριες από την εργασία τους θα πρέπει να το αποδώσουμε είτε στην παραπάνω εξήγηση, είτε στην οικογενειακή τους κατάσταση που δεν τους επιβαρύνει στην εργασία τους, είτε σε κάποιον άλλο λόγο. Καμιά από τις εξηγήσεις αυτές δεν είναι δυνατόν να δοθεί στα πλαίσια αυτής της έρευνας αφού δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα για οποιαδήποτε από τις τρεις παραπάνω εξηγήσεις.

Η μεγάλη προϋπηρεσία καθώς και η ηλικία συνδέονται με θετικά συναισθήματα και ταυτόχρονα μεγαλύτερο άγχος από υπερβολικό φόρτο εργασίας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας που θέλουν τους μεγαλύτερους διευθυντές να αντλούν μεγαλύτερη ευχαρίστηση λόγω της αυξημένης εμπειρίας τους και της γνώσης των απαιτήσεων του εργασιακού τους ρόλου (Eckman 2004). Επίσης σε άλλες έρευνες η μεγάλη ηλικία σχετίζεται αρνητικά με το στρες από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας κάτι που βιώνουν και οι Έλληνες διευθυντές (Lam 1988 · Frick & Fraas 1990).

Η μικρή εμπειρία στη διευθυντική θέση σχετίζεται με σημαντικές δυσκολίες στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και αρνητικά συναισθήματα. Η πλειοψηφία των ερευνών συμφωνεί ότι η εμπειρία στη διευθυντική θέση προσφέρει καλύτερες εργασιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου καθώς και μια καθημερινότητα με λιγότερα αρνητικά και περισσότερα θετικά συναισθήματα. Κάτι που πρέπει επίσης να διερευνηθεί είναι το εάν εκτός από την εμπειρία και η θεωρητική γνώση πάνω στην Οργάνωση και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης προσφέρει ανάλογα θετικά συναισθήματα και καλύτερη διαχείριση των ενδοσχολικών σχέσεων από τη μεριά του διευθυντή. Τέλος, η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα σε μικρό βαθμό ώστε να είναι μη συγκρίσιμη.

Εξετάζοντας τις δηλώσεις πρέπει να αναφέρουμε ότι οι διευθυντές δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, ότι γνωρίζουν ακριβώς το ρόλο τους, ότι εργάζονται υπερβολικά και ότι δεν διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους για να εκπληρώσουν τους στόχους τους (πίνακας 17). Όταν όμως αυτοί οι παράγοντες συσχετίστηκαν με τα καθημερινά συναισθήματα, την επαγγελματική ικανοποίηση και το άγχος η εικόνα αυτή άλλαξε. Οι δύο πρώτοι παράγοντες αποδείχτηκαν ιδιαίτερα αγχογόνοι,

ενώ οι δύο τελευταίοι επηρέασαν ελάχιστα την επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές υπερβάλλουν στις δηλώσεις τους για τον υπερβολικό φόρτο εργασίας και την έλλειψη πόρων.

Δήλωσαν επίσης ότι είναι ευχαριστημένοι από την εργασία τους και ότι βιώνουν περισσότερα θετικά από αρνητικά συναισθήματα και ελάχιστο άγχος (πίνακας 18). Πράγματι το άγχος δεν συσχετίζεται με κανένα αγγογόνο παράγοντα γεγονός που αποδεικνύει ότι οι Έλληνες διευθυντές έχουν προσαρμοστεί πολύ καλά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με ελάχιστο άγχος. Αντίθετα τα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα από όπου αντλούνται οι σύγχρονες έρευνες σχετικά με το άγχος των διευθυντών θεωρούνται ένα εξαιρετικά αγγογόνο περιβάλλον.

## 6.2 Προτάσεις

Από τη δεκαετία του 80, η ανυπαρξία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η προώθηση μιας ιδεολογίας που εξίσωνε το διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση των σχολικών θεμάτων οδήγησε σε σχολεία χωρίς άγχος και ευθύνες για τους διευθυντές. Ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο είναι υποβαθμισμένος σε απλό συντηρητή του σχολικού κτηρίου. Αδυνατώντας να διαμορφώσει την πολιτική και το όραμα του σχολείου, να επιλέξει το κατάλληλο προσωπικό και τα μέσα για να πραγματοποιήσει τους στόχους του, χωρίς υποστήριξη από έναν επίσης ανίσχυρο προϊστάμενο και σχολικό σύμβουλο, ο διευθυντής φαίνεται να παραπαίει ανάμεσα στο ρόλο του δασκάλου, του διεκπεραιωτή απλής αλληλογραφίας και του σχολικού επιστάτη. Αυτή η ασάφεια και η υποβάθμιση του ρόλου του καταγράφεται σαν αγγογόνος παράγοντας που επιδρά στην καθημερινότητα και στη σφαιρικότερη επαγγελματική του ευχαρίστηση.

Το νέο εκπαιδευτικό σύστημα, με τις αποκεντρωμένες εξουσίες που θα παρέχει στο διευθυντή, θα τον φορτώσει με περισσότερες ευθυνότητες, μεγαλύτερη εξουσία αλλά και περισσότερο άγχος. Η ουσιαστική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα διαταράξει τις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και θα τον φορτώσει επίσης με περισσότερο άγχος. Θα πρέπει λοιπόν οι νέες υποχρεώσεις του διευθυντικού ρόλου να υλοποιούνται μέσα από ένα νομοθετικό πλαίσιο που θα καθορίζει σαφώς τους ρόλους των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα χρειαστεί επίσης η εκπαιδευτική παρέμβαση του υπουργείου ώστε ο υποψήφιος διευθυντής να γνωρίσει τις σύγχρονες μεθόδους διοίκησης και να εξασκηθεί στη διανεμητική μορφή εξουσίας. Οι υποψήφιοι διευθυντές θα πρέπει να είναι επιμορφωμένοι στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς αφού αποδεικνύεται ότι η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού είναι θέμα εμπειρίας και κυρίως γνώσης.

Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας είναι μια έννοια που δεν αντιπροσωπεύει το σημερινό εργασιακό καθεστώς των ελλήνων διευθυντών, αλλά στο νέο, αποκεντρωμένο σχολείο οι εργασιακές συνθήκες θα αλλάξουν αισθητά και αυτός ο παράγοντας θα αποβεί πραγματικά αγγογόνος. Για παράδειγμα οι διευθυντές θα είναι υποχρεωμένοι να μετατρέψουν το σχολείο σε περιβάλλον μάθησης, όπου τα απογεύματα οι εκπαιδευτικοί, χωρισμένοι σε ομάδες εργασίες, θα επεξεργάζονται κάποιο διδακτικό αντικείμενο ή κατά τη διάρκεια του πρωινού μαθήματος ο διευθυντής θα παρευρίσκεται στο μάθημα για να αξιολογεί και να κατευθύνει τον εκπαιδευτικό. Τα παραδείγματα που αναφέρονται στο φόρτο εργασίας που θα επωμιστούν οι διευθυντές με το νέο σύστημα είναι αρκετά και αποδεικνύουν

ότι αυτός ο αγχογόνος παράγοντας θα είναι σημαντικός στις νέες συνθήκες εργασίας. Θα πρέπει λοιπόν να υπάρξει ένας εξορθολογισμός των εργασιακών απαιτήσεων και να αφαιρεθούν διάφορες υπευθυνότητες που είχε ο διευθυντής στο μέχρι τώρα καθεστώς. Ο σύγχρονος διευθυντής δεν θα πρέπει να αναπληρώνει εκπαιδευτικούς στο μάθημα, να είναι ένας απλός δάσκαλος του σχολείου και να εκτελεί χρέη επιστάτη. Αντίθετα θα πρέπει να είναι ο ηγέτης που θα δώσει κατεύθυνση και όραμα στο σχολείο και θα εργάζεται με βάση τα επιστημονικά δεδομένα για την υλοποίησή τους.

Η κατάρτιση προϋπολογισμού και η ανεύρεση πόρων σε ένα σχολείο δείχνει το ποσοστό της αυτονομίας του διευθυντικού ρόλου στο αποκεντρωμένο σύστημα. Στην Ελλάδα θα εφαρμοστεί ένα μεικτό σύστημα χρηματοδότησης μιας και το σχολείο δεν μπορεί να στηρίζεται οικονομικά μόνο στις ιδιωτικές παροχές. Σε κάθε περίπτωση η ανεύρεση πόρων για το σχολείο θα αποτελεί ισχυρό αγχογόνο παράγοντα για το διευθυντή του, αφού θα είναι ένα κομμάτι της εργασίας του όπου θα κρίνεται και η ικανότητά του να υλοποιεί τους στόχους που έχει θέσει. Η εκπαίδευση του υποψήφιου διευθυντή στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης κρίνεται και γι αυτό το λόγο απαραίτητη. Τέλος, θα πρέπει να εγκαταλειφθεί το «ανδροκεντρικό» στερεότυπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης και να εκπροσωπηθούν οι γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό από το σημερινό.

Ανακεφαλαιώνοντας τα συμπεράσματα της έρευνας βλέπουμε ότι οι Έλληνες διευθυντές αγχώνονται από τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και από την υποβάθμιση και την ασάφεια του ρόλου τους. Θεωρούν ότι εργάζονται υπερβολικά και δεν είναι ευχαριστημένοι από την κρατική/δημοτική επιχορήγηση. Όλα αυτά συμβαίνουν σε ένα ιδίομορφο συγκεντρωτικό σύστημα χωρίς αγχογόνα χαρακτηριστικά που πρόκειται να αλλάξει προς μια αποκεντρωμένη μορφή που ακόμα δεν είναι σαφέστατα γνωστή. Στο πέρασμα από την εποχή της «ευμενούς αδιαφορίας» στη σύγχρονη εποχή, οι αγχογόνοι παράγοντες που προαναφέρθηκαν θα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διοίκηση του σχολείου. Ο σχεδιασμός λοιπόν του υπουργείου θα πρέπει να περιλαμβάνει στην εκπαίδευση των υποψήφιων διευθυντών και τρόπους διαχείρισης αυτών των παραγόντων καθώς επίσης και ένα σαφές και υλοποιήσιμο νομοθετικό πλαίσιο για το ρόλο του διευθυντή. Κάποιοι από τους στόχους της εκπαίδευσης των διευθυντών μπορεί να είναι: η ανάπτυξη επικοινωνιακών και διοικητικών ικανοτήτων για την καλύτερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η παροχή σαφούς και άρτιου θεσμικού πλαισίου για τους ρόλους κάθε εμπλεκόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία, η παροχή αυξημένης εξουσίας και υπευθυνοτήτων στους διευθυντές, η κατάργηση των υποχρεώσεων του διευθυντή που απέρρεαν από το προηγούμενο εκπαιδευτικό σύστημα (διδασκαλία του διευθυντή στην τάξη, διεκπεραίωση αλληλογραφίας κλπ), η εξάσκηση στη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου κ.α. Πάντως οι προτάσεις που προαναφέραμε δεν στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα αλλά σε συμπεράσματα από τις σημερινές συνθήκες και από την ανασκόπηση της διεθνούς εμπειρίας. Για να είναι όμως επιστημονικά έγκυρες θα πρέπει να γίνει επανάληψη της έρευνας σε συνθήκες εφαρμογής του νέου εκπαιδευτικού συστήματος.

### 6.3 Επίλογος

Στην πορεία αυτής της έρευνας κατασκευάστηκε ένα μοντέλο για να διερευνηθούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την υγιεινή του εργασιακού περιβάλλοντος του Έλληνα διευθυντή με βάση την ορολογία και τις μεθόδους της Οργανωσιακής Ψυχολογίας. Τα



αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τα δεδομένα των θεωριών για το εργασιακό στρες και για την επίδραση των συναισθημάτων στη διαμόρφωση της εργασιακής συμπεριφοράς. Έδειξαν επίσης τη διαφορά με την οποία επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα και το θεσμικό του πλαίσιο το άγχος και τα συναισθήματα στην εργασία των διευθυντών. Τέλος έγιναν προτάσεις που ίσως οδηγήσουν σε μια ορθολογικότερη διαχείριση των αλλαγών που πρόκειται να συμβούν στην ελληνική εκπαίδευση και αφορούν το εργασιακό καθεστώς των Ελλήνων διευθυντών.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abel M. and Sewell J. (1999) Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers, *The Journal of Educational Research*, Vol. 92, No. 5, (pp. 287 - 293).

Allison D. (1995) An Investigation of Administrative Stress and Coping in British Columbia Elementary and Secondary Public School Principals. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/3757/ubc\\_1995-0317.pdf](https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/3757/ubc_1995-0317.pdf)

Alison D. (1997), Assessing stress among public school principals in British Columbia. *Psychological Reports*, Vol. 80 (pp. 1103-14).

Anton and Klisch (1995), Perspectives on Mathematics Anxiety and Test Anxiety. In Spielberger C. & Vagg P. (Eds.) *Test Anxiety: Test, Assessment and Treatment* (pp. 90 - 100). Washington DC: Taylor and Francis

Arthaud-Day M. and Rode J. and Mooney C. and Near J. (2005) The Subjective Well-being Construct: A Test of its Convergent, Discriminant, and Factorial Validity, *Social Indicators Research*, Vol. 74, No. 3, (pp. 445 - 476)

Ashkanasy N. (2004) Emotion and Performance, *Human Performance*, Vol. 17, No. 2, (pp. 137-144).

Ashkanasy N. & Hartel Ch. & Zerbe W. (2000) *Emotions in the Workplace: Research, Theory and Practice*. USA: Library of Congress

Ashkanasy N. and Cooper C. (2008), *Research Companion to Emotions in Organizations*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Barsade S. and Brief A. and Spataro S. (2003) The Affective Revolution in Organizational Behavior: The Emergence of a Paradigm. In Greenberg J. (Eds.) *Organizational Behavior: The State of the Science*, (pp. 3 – 53)

Βασιλάκη Ε. (2001). Η γνωστική διάσταση του άγχους και η παρεμβολή του στις γνωστικές λειτουργίες. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους (σελ. 165 - 180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Beatty B. (2000) *The Paradox of Emotion and Educational Leadership*. Paper presented to the British Educational Administration Society Annual Conference, Bristol, UK

Beehr T. & Franz T. (1986), Job Stress: From Theory to Suggestion. *Journal of Organizational Behavior Management*, Vol. 8 (2), (pp 11 - 20)

- Bergin M. and Solman R. (1993) Perceptions of Role Related Stress in Senior Educational Executives and its Relationship to their Health, *Journal of Educational Administration*, Vol. 26 Issue: 2, (pp.159 – 183)
- Borg M. and Riding R. (1993) Occupational Stress and Job Satisfaction among School Administrators, *Journal of Educational Administration*, Vol. 31, No. 1, (pp. 4-21)
- Buckingham D. (2004) Associations among Stress, Work Overload, Role Conflict, and Self-Efficacy in Maine Principals. Διαθέσιμο στο:  
<http://130.111.64.156/theses/pdf/BuckinghamD2004.pdf>
- Burke R. & Greenglass E. (1995) Job Stressors, Type A Behavior, Coping Responses and Psychological Burnout among School Principals. *International Journal of Stress Management*. Vol. 2, No. 1.
- Bredeson P. (1993), Letting Go of Outlived Professional Identities. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 29, No. 1, (pp. 34 - 68).
- Brief A. (1998) *Attitudes In and Around Organizations*. London: Sage Publications.
- Brief A. and Weiss H. (2002) Organizational Behavior: Affect in the Workplace, *Annual Reviews of Psychology*, Vol. 53 , (pp. 279–307)
- Brimm J. (1983) What Stresses School Administrators, *Theory into Practice*, Vol. 22, No. 1, (pp. 64-69)
- Bretz R. & Judge T. (1994), Person – organization fit and the theory of work adjustment, *Journal of Vocational Behavior*, 44, (32-54), Academic Press. Στο D. Fields *Taking the measures at work*. Sage Pub. UK
- Caplan D. (1987), Person–environment fit theory and organizations: Commensurate dimensions, time perspectives, and mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 31, (pp 248–267)
- Caplan R. and Harrison R. (1993) Person-Environment Fit Theory: Some History, Recent Developments, and Future Directions, *Journal of Social Issues*, Vol. 49, No. 4, (pp. 253-275)
- Carayon P. (1993) A longitudinal test of Karasek's Job Strain model among office workers, *Work & Stress*, 7: 4, 299 — 314
- Carr A. (1994), Anxiety and Depression among School Principals – Warning, Principalship Can Be Hazardous to Your Health, *Journal of Educational Administration*, Vol. 32, No.3, (pp. 18-34)
- Chase C. and Bell S. (1994) The Underrepresentation of Women in School Leadership. In C. Marshall (Ed.), *The New Politics in Race and Gender* (pp. 141 - 155). London: The Falmer Press.

- Chaplain R. (2001) Stress and Job Satisfaction among Primary Headteachers: A Question of Balance? *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 29, No. 2, (pp. 197-215)
- Cockburn A. (1996) *Teaching under Pressure: Looking at Primary Teachers' stress*, London: The Falmer Press.
- Coleman M. (2001) Achievement Against the Odds: the female secondary headteachers in England and Wales, *School Leadership & Management*, Vol. 21: 1, (pp. 75 — 100)
- Conway T. , Vickers R., Ward H. and Rahe R. (1981) Occupational Stress and Variation in Cigarette, Coffee, and Alcohol Consumption. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 22, No. 2 , (pp. 155-165)
- Cooper C. (1983) Identifying Stressors at Work: Recent Research Developments. *Journal of Psychosomatic Research* , Vol. 27, No. 5, (pp. 369 - 376)
- Cooper C. & Dewe P. & O' Driscoll M. (2001) *Organizational Stress: A Review and Critique on Theory - Research and Applications*, London: Sage Publications
- Cooper C. (2002), *Theories of Organizational Stress*. New York: Oxford University Press.
- Cooper C. L. & Dewe P. (2004), *Stress: A Brief History*, Oxford: Blackwell Publishing
- Côté S. & Moskowitz D. (2002) How are Moods Instigated at Work: The Influence of Relational Status on Mood. In N. Ashkanashy & Zerbe W. & Härtel C. (Eds.) *Managing Emotions in the Workplace* (pp. 111-135) New York: Sharpe Inc.
- Cox T. (1993), *Stress Research and Stress Management: Putting Theory to Work*, HSE Contract Research Report No. 61/1993, University of Nottingham
- Damasio R. (1994) *Descartes Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: G.P. Putnam's Sons
- Damasio R. (2004) Emotions and feelings: A Neurobiological Perspective. In A. Manste & N. Frijda & A. Fischer (Eds.) *Feelings and Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press
- Day C. (2003) Successful Leadership in the Twenty-first Century. In A. Harris & C. Day & M. Hadfield & D. Hopkins & A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.) *Effective Leadership for School Improvement*. (pp. 157 - 180) London: Routledge Falmer.
- Detiuk M. & Savery L. (1986) The Perceived Stress Levels of Primary and Secondary Principals. *The Journal of Educational Administration*. Vol. XXIV, No. 2.
- Δημητρόπουλος Ε. (1999) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Dohrenwend B. & Askenasy A. & Krasnoff L. & Dohrenwend B. (1978) Exemplification of a Method for Scaling Life Events: The PERI Life Events Scale. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 19, No. 2 , (pp. 205-229)

Doring A. (1993). Stressed? Who me? ERIC Document Number ED362497.

Eckman E. (2004) Similarities and Differences in Role Conflict, Role Commitment, and Job Satisfaction for Female and Male High School Principals. Διαθέσιμο στο:  
[http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=edu\\_fac](http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=edu_fac)

Eckman E. and Kelber S. (2009) Female traditional principals and co-principals: Experiences of role conflict and job satisfaction. *Journal of Educational Change*. USA: Springer Publications.

Edwards J. (1996), An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*. Vol. 39, 2 (292-339)

Edwards J. & Caplan R. & Harrison R. (2002) Person – Environment Fit Theory. In C. Cooper (Eds.) *Theories of Organizational Stress*.(pp 18 - 22) London: Oxford University Press

Endler N. and Kocovski N. (2001) State and trait anxiety revisited, *Journal of Anxiety Disorders*, Volume 15, Issue 3, (pp. 231-245)

Englezakis D. (2002) Occupational Stress, Job Satisfaction and Coping Actions among Cyprus Headteachers. In G. Baldachinno and C. Farrugia (Eds.) *Educational Planning and Management in Small States: Concepts and Experiences*. London: Commonwealth Secretariat

*Επικαιρότητα και Ανακοινώσεις*. (n.d.). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:  
[http://www.alfavita.gr/ank\\_b/ank24\\_1\\_10\\_01034.php](http://www.alfavita.gr/ank_b/ank24_1_10_01034.php) (11/04/2010)

Farrugia C. (1992) Authority and Control in the Maltese Educational System, *International Review of Education*, Vol. 38, No. 2, (pp. 157 - 171). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Feitler F. and Tokar E. (1993) "School Administrators and Organizational Stress: Matching Theory, Hunches and Data", *Journal of Educational Administration*, Vol. 24 Issue: 2, (pp.254 – 271)

Field A. (2005) *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.

Fields D. (2002) *Taking the Measure of Work : A Guide to Validated Scales for Organizational Research and Diagnosis*. London: Sage Publications.

Fineman S. (2003). Emotion and Organizing. In S. Clegg & C. Hardy (Eds.). *Studying Organization, Theory and Method*. London: Sage Publications.

Fineman S. (2004) *Understanding Emotion at Work*. London: Sage Publications

Fisher C. (1998) Mood and emotions while working - missing pieces of job satisfaction. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Bond University: [http://epublications.bond.edu.au/discussion\\_papers/64](http://epublications.bond.edu.au/discussion_papers/64)

Fisher C. and Ashkanasy, N. (2000). The emerging role of emotions in work life: an introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 21 (2), 123-129.

Fletcher B. and Jones F. (1993), A Refutation of Karasek's Demand-Discretion Model of Occupational Stress with a Range of Dependent Measures, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 14, No. 4 , (pp 319-330)

Forgas J. (2001) Affective Influences on Judgments and Behavior in Organizations: An Information Processing Perspective, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 86, No. 1, (pp. 3–34)

Fraas J. & Frick S. (1990) Stress and Educational Administration: Variations in Stress Factors Across Administrative Levels. A paper presented at the 12<sup>th</sup> Annual Meeting of *Mid-Western Educational Research Association*. Chicago

Freidman I. (1999) Turning Our Schools in to Healthier Workplace: Bridging Between Profesional Self-Efficacy and Profesional Demands. In R. Vanderbeghe & M. Huberman (Eds.) *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 166 - 176) London: Cambridge University Press.

Freisen D. and Holdaway E. and Rice A. (1983) Satisfaction of School Principals with their Work, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 19, No. 4, (pp. 35-58)

Friedman I. (2002) Burnout in school principals: role related antecedents *Social Psychology of Education*, Vol 5, (pp. 229–251). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers the Netherlands.

Frijda N. (1986) *The Emotions*. London: Cambridge University Press.

George J. and Brief A. (1992) Feeling good – doing good: A Conceptual Analysis of the Mood at Work - Organizational Spontaneity Relationship. *Psychological Bulletin*, Vol. 112, No. 2, (pp. 310 -329)

Geurts S. & Grundemann R. (1999) Workplace Stress and Prevention in Europe. In M. Kompier & C. Cooper (Eds.) *Preventing Stress, Improving Productivity* (pp. 9 - 33). London: Routledge

Gmelch W. (1982), Management Team Stressors and their Impact on Administrators' stress. *The Journal of Educational Administration* , Vol. 12, No. 2

Gmelch W. & Chan W. (1995) Administrator Stress and Coping Effectiveness: Implications for Administrator Evaluation and Development *Journal of Personnel Evaluation in Education* Vol. 9, (pp. 275 - 285)

- Goleman D. (1998) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman D. and Boyatzis R. and McKee A. (2002) *Primal Leadership: Learn to Lead with Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gorsuch R. (1983), *Factor Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cortina J. (1993) What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, No. 1, (pp. 98-104).
- Graham M. and Messner P. (1998) Principals and job satisfaction, *International Journal of Educational Management*, Vol. 12, No. 5, (pp. 196 -202)
- Greenberger E. and Steinberg L. (1981) Adolescents who work: Health and behavioral consequences of job stress. *Developmental Psychology*, Vol 17(6),(pp 691-703)
- Griffiths P. (1997) *What Emotions Really Are*. London: University of Chicago Press.
- Gronn P. (2003) *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: Paul Chapman Publishing.
- Harris A. (2002) *School Improvement: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer
- Hiebert B. and Mandaglio S. (1988) A Transactional Look at School Principal Stress. Διαθέσιμο στο: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED296267.pdf>
- House J. (1974) Occupational Stress and Coronary Heart Disease: A Review and Theoretical Integration. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 15, No. 1 , (pp. 12-27)
- Howitt D. & Cramer D. (2006) *Στατιστική με το SPSS 13*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Jackson S. and Maslach C. (2007) After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Organizational Behavior*, Volume 3, Issue 1, (pp 63 – 77)
- Judge T. and Hulin C. (1990) *Job Satisfaction as a Reflection of Disposition: A Multiple Source Casual Analysis*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1386&context=cahrswp>
- Judge T. and Larsen R. (2001) *Dispositional Affect and Job Satisfaction: A Review and Theoretical Extension*, *Organizational Behavior and Human Decision Processes* Volume 86, Issue 1, (pp. 67-98)
- Juneja N. (2004) *How Principals Manage Stress: Strategies for Successful Coping*. New Delhi: Mittal Publications.
- Judge T. & Thoresen C. & Bono J. & Patton G. (2001) The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review, *Psychological Bulletin*, Vol. 127, No. 3, (pp. 376-407)

Johnson N. and Holdaway E. (1991) Perceptions of Effectiveness and the Satisfaction of Principals in Elementary Schools, *Journal of Educational Administration*, Vol. 29, No 1, (pp. 51-70)

Johnson N. and Holdaway E. (1994) Facet Importance and the Job Satisfaction of School Principals, *British Educational Research Journal*, Vol. 20, No. 1 , (pp. 17-33)

Johnson and Busch and Slat (2008) Leadership Behaviors of School Administrators: Do Men and Women Differ? *International Journal of Educational Leadership Preparation*. Διαθέσιμο στο: <http://ijelp.expressacademic.org>

Jonge J. & Scaufeli W. (1998) Job characteristics and employee well-being: a test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modeling. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19, (pp. 387- 407)

Jonge J. & Bosma H. & Peter R. & Siegrist J. (2000), Job strain, effort-reward imbalance and employee well-being: a large scale cross-sectional study. *Social Science and Medicine* , Vol. 50, (pp 1317-1327)

Hackman R. and Oldham G. (1976) Motivation through the design of work: test of a theory, *Organizational Behavior and Human Performance*, Volume 16, Issue 2, (pp. 250-279)

Hackman R. and Oldham G. and Janson R. and Purdy K. (1975) A New Strategy for Job Enrichment, *California Management Review*, Vol. XVII, No. 4.

Hulpia H. and Devos G. (2009) Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders, *Educational Studies*, Vol. 35, No. 2, (pp. 153 — 171)

Hutcheson G. and Sofroniou N. (1999) *The Multivariate Social Scientist*. London: SAGE Publications.

Hochschild A. (1979) Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure *The American Journal of Sociology*, Vol. 85, No. 3 , (pp. 551-575)

Hochschild, A. (1990) In Kemper, T. (ed.), *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp. 117 - 145) Albany, New York: State University of New York Press.

Hochschild A. (1998) The Sociology of Emotion as a Way OF Seeing. In *Emotions in Social Life*. (Eds.) G. Bendelow & S. Williams (pp. 3 -17). London: Routledge Publications

Hochschild A. (2003) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Los Angeles: University of California Press.

Hochwarter W. & Perrewé P. & Ferris G. and Brymer R. (1999) Job Satisfaction and Performance: The Moderating Effects of Value Attainment and Affective Disposition, *Journal of Vocational Behavior*, Volume 54, Issue 2, (pp. 296-313)

Izabel C. (1978) *Human Emotions*. New York: Plenum Press.



- Kain J and Jex S (2010), Karasek's (1979) Job demands - Control Model : A Summary of Current Issues and Recommendations for Future Research , *New Developments in Theoretical and Conceptual Approaches to Job Stress Research in Occupational Stress and Well Being*, Vol. 8 ,(pp 237–268)
- Kafetsios K. and Zampetakis L. (2008) Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work, *Personality and Individual Differences*, Vol. 44, Issue 3, (pp. 712-722)
- Karasek R. ,(1979) Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 2, (pp 285-308)
- Karasek R. and Gardell B. and Lindell J. (1987), Work and Non-Work Correlates of Illness and Behaviour in Male and Female Swedish White Collar Workers, *Journal of Occupational Behaviour*, Vol. 8, No. 3 , (pp 187-207)
- Karasek R. (1990) , Lower Health Risk with Increased Job Control Among White Collar Workers , *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 11, No. 3 , (pp. 171-185)
- Karasek R. and Theorel T. (1996) Current Issues Relating to Psychological Job Strain and Cardiovascular Disease Research, *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 1, No. 1, (pp 9-26).
- Kelloway K. & Sivanathan N. & Francis L. & Barling J. (2005) Poor Leadership. In J. Barling & K. Kelloway & M. Frone (Eds.) *Handbook of work Stress*. (pp. 83 - 113). London: Sage Publications
- Kenny D. & Carlson J. & McGuigan F & Sheppard J (2000). Occupational stress: Reflections on theory and practice. *Stress and health: Research and clinical applications*, Amsterdam: Gordon Breach/Harwood Academic Publishers.
- Kimble G. and Wertheimer M. (1998), *Portraits of Pioneers in Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Kleinginna P. and Anne M. Kleinginna A. (1981) A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, Vol. 5, No. 4 (pp. 345-379)
- Kline P. (1995), *Handbook of Psychological Testing*. London: Rutledge Publications.
- Knudsen H. & Ducharme L. & Roman P. (2007) Job Stress and Poor Sleep Quality: Data from an American Sample of Full-Time Workers. *Soc Sci Med*. Vol. 64, No. 10, (pp. 97 - 107)
- Koch J. and Tung R. and Gmelch W. and Swent B. (1982) Job stress among school administrators: Factorial dimensions and differential effects. *Journal of Applied Psychology*, Vol 67(4), (pp. 493-499)
- Kyriacou C. and Sutcliffe J. (1978), A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, Vol. 4, No. 1, ( pp 1 — 6)

- Lam J. (1988), External Environmental Constraints and Job-Related Stress on School Administrators, *The Journal of Educational Administration*. Vol. 26, No. 2.
- Lazarus R. (1982) Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, Vol. 37, Issue 9, (pp. 1019-1024)
- Lazarus R. & Folkman S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus R. and Smith C. (1990) Emotion and Adaptation. In L. Pervin (Ed.) *Handbook of personality: Theory and Research* (pp. 609 -637). New York: Guilford.
- Lazarus R. (1995) Psychological Stress in the Workplace, In: R. Crandall & P. Perrewe (Eds), *Occupational Stress. A Handbook* (pp 3 – 15). Washington DC: Taylor and Francis.
- Lazarus R. (1998) Emotions and Adaptation. In Jenkins J. & Oatly K. & Stein N. (Eds.) *Human Emotions*. (pp. 38 - 45), Oxford: Blackwell Publishers.
- Lazarus R. (1999), *Emotions and Stress*, New York: Springer Publ. Comp.
- Lazarus R. (2001), Relational Meaning and Discrete Emotions. In Sherer & Schorr & Johnstone (Eds.) *Appraisal Processes in Emotion*. (pp. 31 - 47). London: Oxford University Press.
- Lewis – Beck M. & Bryan A. & Liao T. (2004) *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. London: SAGE Publications.
- Le Blanc P. & Jonge J. & Schaufeli W. (2000) Job Stress and Health. In N. Chmiel (Eds.), *Introduction to Work and Organizational Psychology* (pp. 148 - 170). Oxford: Blackwell Publishers.
- Liukkonen P. & Cartwright S. & Cooper C. (1999). Costs and Benefits of Stress Prevention in Organizations: Review and New Methodology. In M. Kompier & C. Cooper (Eds.) *Preventing Stress, Improving Productivity* (pp. 32 - 52). London: Routledge
- Locke E. (1969) What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 4, Issue 4, (pp. 309-336)
- Locke E. (1970), Job satisfaction and job performance: A theoretical analysis, *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 5, Issue 5,(pp. 484-500)
- Locke E. (2004), Work Motivation, *Encyclopedia of Applied Psychology*, Vol. 3, (pp. 709-713)
- López-Ibor J. and López-Ibor M. (2010) Anxiety and logos: Toward a linguistic analysis of the origins of human thinking. *Journal of Affective Disorders*, Vol. 120, Issues 1-3, (pp. 1-11)

Μάνος Ν. (1992) *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Margolis B. and Kroes W. and Quinn R. (1974), Job Stress: An Unlisted Occupational Hazard. *Journal of Occupational Medicine*, Vol. 16, Issue 10, (pp. 659-661)

McQueen M. (2008), *Motivators of Job Satisfaction for Elementary School Principals in Central Virginia*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:  
<http://digarchive.library.vcu.edu/handle/10156/821>

Mobley W. and Locke E. (1970) The relationship of value importance to satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 5, (pp. 463–483)

Moorman R. (1993) The Influence of Cognitive and Affective Based Job Satisfaction Measures on the Relationship Between Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior, *Human Relations*, Vol. 46, No. 6, (pp. 759-776)

Newton T. (1995), *Managing Stress: Emotion and Power at Work*, California: Sage Publications

Ντζούφρας Ι. (2001) Στοιχεία Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Δεδομένων: Σημειώσεις για το μάθημα Ανάλυση Δεδομένων Ι. Διαθέσιμο στο: <http://www.zonafos.net/mva.pdf>.

Occupational Outlook Handbook, 2010-11 Edition. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:  
<http://www.bls.gov/oco/ocos007.htm>

O'Connor (n.d) Leadership and Emotions: an exploratory study into the emotional dimension of the role of the post-primary school principal in Ireland. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:  
<http://www.educatejournal.org/index.php?journal=educate&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=79&path%5B%5D=76> (27/6/2010)

Organ D. and Near J. (1985) Cognition vs Affect in Measures of Job Satisfaction, *International Journal of Psychology*, 20: 1, (pp. 241 — 253)

Parker D. and DeCotiis T. (1983) Organizational determinants of job stress , *Organizational Behavior and Human Performance*, Volume 32, Issue 2, (pp. 160-177)

Parrot G. (2001) *Emotions in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.

Πασιαρδής Π. και Τσιάκκρος Α. (2002), Επαγγελματικό Άγχος Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων: Μια Ποιοτική Προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 33. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/2159/4223>

Pedhazur E. & Schmelkin L. (1991) *Measurement, Design and Analysis: An Integrated Approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Pett M. & Lackey N. & Sullivan J. (2003) *Making Sense of Factor Analysis*. London: SAGE Publications.

Pert C. (1988) *The Material Basis of Emotions*. New York: Whole Earth Review

Phillips S. and Dil S. and McNamee R. (2007) Prevalence and causes of self-reported work-related stress in head teachers, *Occupational Medicine*, Vol. 57, No. 5, (pp. 367-376)

Πομάκη Γ. & Αναγνωστοπούλου Τ. (2001) Το στρες στον εργασιακό χώρο. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους (σελ. 268- 275). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Raïche G. & Riopel M. & Blais J. (2006), Non Graphical Solutions for the Cattell's Scree Test. Paper presented at the International Meeting of the Psychometric Society (2006). Διαθέσιμο στο:  
[http://www.er.uqam.ca/nobel/r17165/RECHERCHE/COMMUNICATIONS/2006/IMPS/IMPS\\_PRESENTATION\\_2006.pdf](http://www.er.uqam.ca/nobel/r17165/RECHERCHE/COMMUNICATIONS/2006/IMPS/IMPS_PRESENTATION_2006.pdf)

Rafaëli A. and Sutton R. (1987) Expression of Emotion as Part of the Work Role *The Academy of Management Review*, Vol. 12, No. 1, (pp. 23-37)

Rafferty A. and Griffin M. (2009), Job Satisfaction in Organizational Research. In D. Buchanan & Bryman A. (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Research Methods* (pp. 196 - 213). London : SAGE Publications

Reid H. (2008) Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Papers4You.com:  
<http://www.coursework4you.co.uk/essays-and-dissertations/index.php> (28/3/2010)

Reiss S. (1997) Trait Anxiety: It's not What you Think it is. *Journal of Anxiety Disorders*, Vol. 11, No. 2, (pp. 201 -214)

Rizzo J. , House R. and Lirtzman S. (1970), Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 15, No. 2 , (pp. 150-163)

Rummel R. (1970) *Applied Factor Analysis*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση:  
[http://books.google.gr/books?id=g\\_eNa\\_XzyEIC&printsec=frontcover&dq=cliff+hamburger+statistics+analysis&source=gbs\\_similarbooks\\_s&cad=1#v=onepage&q&f=false](http://books.google.gr/books?id=g_eNa_XzyEIC&printsec=frontcover&dq=cliff+hamburger+statistics+analysis&source=gbs_similarbooks_s&cad=1#v=onepage&q&f=false).

Roethlisbarger E. and Dickson W. (2003), Management and the Worker. In K. Thompson (Eds.), *The Early Sociology of Management and Organizations*. (pp. 325 - 332). London : Rutledge Publications

Ross R. and Altmaier E. (2000), *Intervention in Occupational Stress*. London: Sage Publications

Ρούσσος Π. & Τσαούσης Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Sadri G. (1997) An examination of academic and occupational stress in the USA. *International Journal of Educational Management*. Vol. 11, No. 1, (pp 32 -34)
- Saiyadain M. (2003) *Organizational Behavior*. Delhi: Tata Mc-Graw Hill Publications
- Sarros J. (1988) Administrator Burnout: Findings and Future Directions. *The Journal of Educational Administration*, Vol. 26, No. 2
- Sarros J. (1988) School Administrators Write about Burnout: Individual and Organisational Implications, *British Educational Research Journal*, Vol. 14, No. 2, (pp. 175-190)
- Sartorius N. (1990) Cross – Cultural and Epidemiological Perspectives on Anxiety. In Pancheri and Sartorius & Andreoli & Cassano & Eisenberg & Kielholg (Eds.) *Anxiety: Psychobiological and Clinical Perspectives*, USA: Hemisphere Publishing Corporation.
- Sandelands, L.E. (1988). The concept of work feeling . *Journal for the Theory of Social Behavior*, Vol. 18, (pp. 437-457)
- Savery L. and Detiuk M. (1993) "The Perceived Stress Levels of Primary and Secondary Principals, *Journal of Educational Administration*, Vol. 24 Issue: 2, (pp.272 – 281)
- Shat A. & Kelloway K. (2005) Workplace Aggression. In J. Barling & K. Kelloway & M. Frone (Eds.) *Handbook of work Stress*. (pp. 189 - 219). London: Sage Publications.
- Shakeshaft C. (1995) A Cup Half full: A Gender Critique of the Knowledge Base in Educational Administration. In Donmoyer & Imber & Scheurich (Eds.), *The Knowledge Base in Educational Administration*. (pp. 139 – 158). New York: The State University Press
- Shedletsky R. and Endler N. (1974), Anxiety: The state-trait model and the interaction, *Journal of Personality*, Vol. 42, No. 4,(pp. 511-527)
- Schmidt G. (1976) Job Satisfaction among Secondary School Administrators, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 12, No. 2, (pp. 68-86)
- Schuler R. & Aldag R. & Brief A. (1977) Role Conflict and Ambiguity: A Scale Analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*. Vol 20, (pp 111 - 128)
- Schuler R. (1980), Definition and Conceptualization of Stress in Organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*. Vol 25 (pp. 184 -215)
- Schmidt M. (2000) Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling, *Teaching and Teacher Education* , Vol. 16, (pp. 827- 842)
- Shultz K. & Wang M. & Olson D. (2009) Role overload and underload in relation to occupational stress and health. *Stress and Health*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/122498243/PDFSTART>

Sieber J. and O' Neil H. and Tobias S. (1977), *Anxiety, Learning and Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.

Siegrist J. (1996), Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward Conditions, *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 1, No. 1, (pp 27-41)

Siegrist J. (2002) Effort-Reward Imbalance at Work and Health, *Historical and Current Perspectives on Stress and Health*, Vol. 2, (pp 261-291)

Siegrist J , Starke D. , Chandola T. , Godin I. , Marmot M. , Niedhammer I. , Peter R. (2004) *Social Science & Medicine*, Vol. 58, Issue 8, (pp 1483-1499)

Spector P. (1987) Interactive effects of perceived control and job stressors on affective reactions and health outcomes for clerical workers, *Work & Stress*, Vol. 1: 2, (pp. 155 — 162)

Spector P. (1997) *Job Satisfaction: Application, assessment, causes and Consequences*. London: Sage Publications

Spielberger C. and Rickman R. (1990) Assessment of Trait and State Anxiet. In Pancheri and Sartorius & Andreoli & Cassano & Eisenberg & Kielholg (Eds.) *Anxiety: Psychobiological and Clinical Perspectives*, (pp. 69 - 81) USA: Hemisphere Publishing Corporation.

Spielberger C. and Sydeman S. (1992) *Stat-Trait Anxiety Inventory and State-Trait Anger Expression Inventory*, Florida: University of South Florida

Spielberger C. and Vagg P. (1995), Test Anxiety: A Transactional Model. In Spielberger C. & Vagg P. (Eds.) *Test Anxiety: Test, Assessment and Treatment* (pp. 9 - 21). Washington DC: Taylor and Francis

Spielberger & Moscoo & Bruner (2005) Cross – Cultural Assessment of Emotional States and Personality Traits .In R. Hambleton & P. Merenda & C. Spielberger (Eds.) *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross – Cultural Assessment* (pp. 343 - 369)

Σταλίκας Α. & Τριλίβα Σ. & Ρούσση Π. (2002) *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Staw B. and Bell N. and Clausen J. (1986) The Dispositional Approach To Job Attitudes: A Lifetime Longitudinal Test *Administrative Science Quarterly*, Vol. 31, No. 1 ,( pp. 56-77)

Stevens J. (1992) *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Hillsdale NJ: Erlbaum

Taber T. and Alliger G. (1995) A task-level assessment of job satisfaction, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 16, No. 2, (pp. 101-1210)

- Thompson D. and McNamara J. and Hoyle J. (1997) Job Satisfaction in Educational Organizations: A Synthesis of Research Findings, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 33, No. 1, (pp. 7-37)
- Teddie C. & Reynolds D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Tung R. (1980) Comparative analysis of the occupational stress profiles of male versus female administrators. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 17, Issue 3, (pp. 344-355)
- Velicer W. and Jackson D. (1990) Component Analysis versus Common Factor Analysis: Some issues in Selecting an Appropriate Procedure, *Multivariate Behavioral Research*, Vol. 25, Issue 1, (pp. 1 – 28).
- Velicer W. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*. Vol 41, No. 3, (pp. 321 – 327)
- Viner R. (1999) Putting Stress in Life: Hans Selye and the Making of Stress Theory, *Social Studies of Science*, Vol. 29, No. 3, (pp. 391-410)
- Warr P. (1994), A conceptual framework for the study of work and mental health, *Work & Stress*, Vol. 8, No. 2, (pp 84 — 97)
- Warr P. (1990) Decision latitude, job demands, and employee well-being, *Work & Stress*, Vol. 4, No. 4, (pp 285 — 294)
- Washington K. (1982) Stress: Is It a Major Problem for Urban School Principals? *The Clearing House*, Vol. 55, No. 9 , (pp. 389-391)
- Waskiewicz S. (1999). Variables that contribute to job satisfaction of secondary school principals. PhD diss., University of Virginia.
- Watson D. (2000) *Mood and Temperament*, New York: The Guilford Press.
- Watson D. and Clark A. (1988) Positive and Negative Affectivity and Their Relation to Anxiety and Depressive Disorders, *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 97, No. 3, (pp. 346-333)
- Watson D. and Clark A. (1998) *THE PANAS-X Manual for the Positive and Negative Affect Schedule - Expanded Form*. Iowa: The University of Iowa
- Weiss H. (2002) Deconstructing job satisfaction Separating evaluations, beliefs and affective experiences, *Human Resource Management Review*, Vol. 12 , (pp. 173–194)
- Weiss H. & Cropanzano R. (1996) Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 18, (pp. 1-74).
- Welch D & Medeiros D & Tate G. (1982), *Beyond Burnout: How to Enjoy Your Job Again*

*When You've Just about Had Enough*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Westman M. (1993) Moderating effect of decision latitude on stress-strain relationship: Does organizational level matter? *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 13, (pp. 713-722)

Whitaker K. (1995), Principal burnout: Implications for professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 9, No. 3, (pp. 2987-296)

Whitaker K. (1996) Exploring causes of principal Burnout, *Journal of Educational Administration*, Vol. 34 No. 1, (pp. 60-71)

Wilkinson C. (2001) *Fundamentals of Health at Work: The Social Dimension*. New York: Taylor and Francis

Whitaker K. (2001) Where are the principal candidates? Perceptions of superintendents. *NASSP Bulletin*, Vol. 85 (625), (pp. 82-92).

Whitaker K. (2003) Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: An international perspective, *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 Issue: 1, (pp.37 – 54)

Williams J. (1988) Affective and Non – Affective Components of Job Satisfaction. Δημοσιευμένο στο [http://cobacourses.creighton.edu/rmoorman/pdf/cognitive\\_affective.pdf](http://cobacourses.creighton.edu/rmoorman/pdf/cognitive_affective.pdf)

Williamson J. and Campbell L. (1987) Stress in the Principalship: What Causes It? *NASSP Bulletin* , Vol. 71, No. 500,(pp. 109-112)

World Health Organization (2010) Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:  
[http://www.who.int/mental\\_health/prevention/genderwomen/en/](http://www.who.int/mental_health/prevention/genderwomen/en/)

Wright T. and Cropanzano R. and Meyer D. (2004) State and Trait Correlates of job Performance: A Tale of two Perspectives, *Journal of Business and Psychology*, Vol. 18, No. 3, Spring 2004 (□2004)

Yeomans K. & Golder P. (1982) The Guttman-Kaiser Criterion as a Predictor of the Number of Common Factors. *Journal of the Royal Statistical Societ, Series D (The Statistician)*, Vol. 31, No. 3, (pp. 221 - 229)

Zeidner M. (1998) *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press.

Zeidner M. (2005) Emotional Intelligence and Coping with Occupational Stress. In Antoniou & Cooper (Eds.) *Research Companion to Organizational Health Psychology*. (pp. 220 - 227). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν.

Κωδικός Ερωτηματολογίου (Συμπληρώνεται από τον ερευνητή)

### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**Α. ΦΥΛΟ:** Άνδρας   
Γυναίκα

**Β. ΗΛΙΚΙΑ:** \_\_\_\_\_

#### Γ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία
2. Παιδαγωγικό Τμήμα
3. Άλλο πτυχίο που χρησιμοποιήσατε για διορισμό.....

#### Δ. ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Διδακτορικό Δίπλωμα
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
3. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)
4. Πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη γλώσσα
5. Χειρισμός ηλεκτρονικού υπολογιστή
6. Μετεκπαίδευση Μαρασλείου
7. Επιμόρφωση διάρκειας ενός χρόνου (ΣΕΛΔΕ ή ΑΣΠΑΙΤΕ)

**Ε. ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:** \_\_\_\_\_

**ΣΤ. ΧΡΟΝΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ:** \_\_\_\_\_

#### Ζ. ΜΕΓΕΘΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών (και του ολοήμερου): \_\_\_\_\_

#### Η. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Πρωτεύουσα περιφέρειας (πάνω από 500.000 κάτοικοι)
2. Μεγάλο αστικό κέντρο/Πρωτεύουσα νομού (πάνω από 100.000 κάτοικοι)
3. Μικρή πόλη
4. Αγροτική περιοχή

**A.**

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε γεγονότα που σας προκαλούν στρες και οφείλονται στη φύση της εργασίας σας. Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	1= Διαφωνώ Απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Ασχολούμαι με εργασίες που αισθάνομαι ότι μειώνουν το κύρος και την αξία της θέσης του διευθυντή.	1	2	3	4	5
2	Υποχρεώνομαι να κάνω πράγματα που κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να γίνουν με διαφορετικό τρόπο.	1	2	3	4	5
3	Κάποια πράγματα που συμβαίνουν στο σχολείο έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες και τα πιστεύω που έχω για τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
4	Η εργασία του διευθυντή είναι τελείως διαφορετική από αυτή του εκπαιδευτικού και είναι δύσκολο να συνδυάζεται με διδασκαλία στην τάξη.	1	2	3	4	5
5	Δεν γνωρίζω αν οι εκπαιδευτικοί με βλέπουν κατά βάθος σαν έναν εκπαιδευτικό/συνεργάτη τους ή σαν αξιολογητή τους και γενικά δεν γνωρίζω τι αναμένουν ακριβώς από εμένα.	1	2	3	4	5
6	Δέχομαι εντολές τις οποίες δεν μπορώ να εκπληρώσω με βάση την εκπαίδευση και τις ικανότητες που έχω.	1	2	3	4	5
7	Δέχομαι εντολές χωρίς να μου παρέχονται οι απαραίτητοι πόροι για την εκπλήρωσή τους.	1	2	3	4	5
8	Οι εντολές που δέχομαι από το σύμβουλο και τον προϊστάμενο μπορεί να είναι ασύμβατες μεταξύ τους.	1	2	3	4	5
9	Χρειάζεται πολλές φορές να παραβαίνω κανόνες και την επίσημη πολιτική ώστε να εκπληρώσω τις υποχρεώσεις που απορρέουν από το ρόλο μου ως Διευθυντή.	1	2	3	4	5
10	Δέχομαι επίπληξη ή επιβράβευση από τους προϊσταμένους μου εκεί που δεν το περιμένω.	1	2	3	4	5
11	Δεν γνωρίζω αν η δουλειά που κάνω είναι πραγματικά αποδεκτή από τον προϊστάμενο.	1	2	3	4	5
12	Αισθάνομαι ότι δεν έχω την απαραίτητη εξουσία για να επιτύχω τους στόχους και το όραμα που έχω για το σχολείο.	1	2	3	4	5

13	Κάποιες πτυχές της δουλειάς του διευθυντή είναι πολύ δύσκολες και αισθάνομαι ότι ξεπερνούν τις γνώσεις και τις ικανότητές μου.	1	2	3	4	5
14	Με διακόπτουν συχνά κατά τη διάρκεια της εργασίας μου και γενικότερα αδυνατώ να διαχειριστώ το χρόνο εργασίας μου όπως τον σχεδιάζω (π.χ. με διακόπτουν τηλεφωνήματα, άνθρωποι που θέλουν να μου μιλήσουν κατευθείαν)	1	2	3	4	5
15	Παραμένω σε συνεδριάσεις μεγάλες σε διάρκεια που πολλές φορές πραγματοποιούνται εκτός ωραρίου.	1	2	3	4	5
16	Παραμένω στο χώρο μετά από το σχολικό χρόνο (π.χ. μένοντας στο ολοήμερο για διάφορους λόγους).	1	2	3	4	5
17	Αρκετές φορές η εργασία που πρέπει να κάνω δεν τελειώνει στο σχολείο και τη μεταφέρω (για να την τελειώσω) στο σπίτι.	1	2	3	4	5
18	Δεν αισθάνομαι ότι διδάσκω ικανοποιητικά τα μαθήματα του ωραρίου μου λόγω υπερβολικού φόρτου εργασίας ως Διευθυντής.	1	2	3	4	5
19	Συχνά αναγκάζομαι να εργάζομαι περισσότερο καλύπτοντας διδακτικές ώρες των άλλων εκπαιδευτικών όταν αυτοί απουσιάζουν.	1	2	3	4	5
20	Αισθάνομαι ότι δεν μπορώ να εμπιστευτώ τους συναδέλφους και να τους εκμυστηρευτώ τις βαθύτερες σκέψεις μου για θέματα που αφορούν το σχολείο, αφού έχουμε διαφορετικές απόψεις για αυτά.	1	2	3	4	5
21	Αισθάνομαι πολλές φορές απομονωμένος από τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
22	Αισθάνομαι ότι η στήριξη που μου προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι μικρή.	1	2	3	4	5
23	Με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι δύσκολο να έχω καλές σχέσεις αφού με αμφισβητούν συστηματικά.	1	2	3	4	5
24	Όταν κάνω συστάσεις στους εκπαιδευτικούς προκαλούνται (ή μπορεί να προκληθούν) συγκρούσεις.	1	2	3	4	5
25	Η ανάθεση απαραίτητων πρόσθετων εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς (π.χ. παραλαβή βιβλίων, αντικατάσταση εκπαιδευτικών που απουσιάζουν κ.α.) είναι γεγονότα που προκαλούν (ή μπορεί να προκαλέσουν) συγκρούσεις.	1	2	3	4	5
26	Δυσκολεύομαι να διαχειριστώ τις συγκρούσεις δασκάλων –γονέων.	1	2	3	4	5
27	Δυσκολεύομαι να διαχειριστώ τις διαφορές και τις συγκρούσεις μεταξύ των δασκάλων.	1	2	3	4	5
28	Δυσκολεύομαι να διαχειριστώ τις διαφορές ανάμεσα σε μαθητές. Ειδικότερα σε περιπτώσεις που εμπλέκονται ή που μπορεί να εμπλακούν και γονείς στη σύγκρουση.	1	2	3	4	5

29	Αισθάνομαι έλλειψη βοήθειας από τον προϊστάμενο στην επίλυση συγκρούσεων.	1	2	3	4	5
30	Αισθάνομαι ότι ο σχολικός σύμβουλος αδυνατεί ή αποφεύγει να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων.	1	2	3	4	5
31	Συχνά ο προϊστάμενος προσπαθεί να επιβάλλει λύσεις στις συγκρούσεις που δεν είναι αποδεκτές από το προσωπικό του σχολείου.	1	2	3	4	5
32	Στο σχολείο μου υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είτε από απειρία, είτε από βιολογικούς λόγους (μεγάλη ηλικία, προβλήματα υγείας κλπ), είτε για οποιοδήποτε άλλο λόγο, δεν αποδίδουν ικανοποιητικά.	1	2	3	4	5
33	Στο σχολείο μου διαπιστώνω έλλειψη ή ανεπάρκεια, σχολικού εξοπλισμού και διατιθέμενων πόρων για την αγορά του.	1	2	3	4	5
34	Στο σχολείο μου γίνεται φτωχή συντήρηση του σχολικού χώρου.	1	2	3	4	5

## Β. ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Παρακαλούμε κυκλώστε τον αριθμό για το πότε αισθανθήκατε έτσι την **ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΒΔΟΜΑΔΑ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ** σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1: Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Μέτρια, 4:Αρκετά, 5:Πολύ

- |                      |                           |
|----------------------|---------------------------|
| 1. Δραστήριος        | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 2. Συνεπαρμένος      | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 3. Νευρικός          | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 4. Ενθουσιασμένος    | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 5. Χαλαρός           | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 6. Φοβισμένος        | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 7. Χαρούμενος        | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 8. Λυπημένος         | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 9. Περιφρονητικός    | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 10. Γεμάτος ενέργεια | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 11. Εχθρικός         | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 12. Ήρεμος           | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 13. Εκνευρισμένος    | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 14. Νυσταγμένος      | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 15. Γαλήνιος         | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 16. Ατάραχος         | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 17. Δυνατός          | 1.....2.....3.....4.....5 |

### Γ. ΓΕΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ικανοποίησή σας από την εργασία σας.

Παρακαλούμε κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

Διαφωνώ απόλυτα: 1, Διαφωνώ: 2, Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ: 3, Συμφωνώ: 4,

Συμφωνώ απόλυτα: 5

1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα. 1.....2.....3.....4.....5

2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5

3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους. 1.....2.....3.....4.....5

4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά. 1.....2.....3.....4.....5

5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5

6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο. 1.....2.....3.....4.....5

7. Είμαι δυσαρεστημένος από τη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5

8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5

9. Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου. 1.....2.....3.....4.....5

10. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές. 1.....2.....3.....4.....5

11. Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ. 1.....2.....3.....4.....5

12. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με τη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5

#### Δ.

Κλίμακα κατάστασης άγχους (SAI form X).

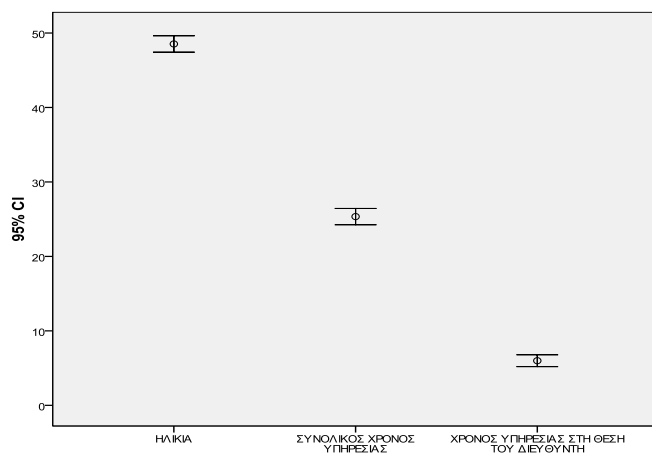
Οδηγίες: Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τυπικά συναισθήματα. Διαβάστε την κάθε πρόταση και σημειώστε στο κενό αριστερά τον αριθμό που εκφράζει πώς αισθάνεστε αυτή την στιγμή. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Δεν χρειάζεται να ξοδέψετε πολύ χρόνο για να συμπληρώσετε κάθε πρόταση αλλά διαλέξτε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεστε τώρα.

Καθόλου 1	Κάπως 2	Αρκετά 3	Πάρα πολύ 4
--------------	------------	-------------	----------------

1. \_\_\_ Αισθάνομαι ήρεμα
2. \_\_\_ Αισθάνομαι ασφάλεια
3. \_\_\_ Νοιώθω ένταση
4. \_\_\_ Αισθάνομαι θλίψη
5. \_\_\_ Αισθάνομαι χαλαρός
6. \_\_\_ Αισθάνομαι αναστατωμένος
7. \_\_\_ Ανησυχώ για πιθανά δεινά/κακοτυχίες
8. \_\_\_ Αισθάνομαι ξεκούραστος
9. \_\_\_ Αισθάνομαι άγχος
10. \_\_\_ Αισθάνομαι άνετα
11. \_\_\_ Έχω αυτοπεποίθηση
12. \_\_\_ Αισθάνομαι νευρικά
13. \_\_\_ Αισθάνομαι ταραγμένος
14. \_\_\_ Αισθάνομαι ότι είμαι σε υπερδιέγερση
15. \_\_\_ Αισθάνομαι χαλαρός
16. \_\_\_ Αισθάνομαι ικανοποίηση
17. \_\_\_ Έχω ανησυχία για κάτι
18. \_\_\_ Αισθάνομαι σε υπερένταση και 'ταρακουνημένος'
19. \_\_\_ Αισθάνομαι περιχαρής
20. \_\_\_ Αισθάνομαι ευχάριστα

# ΠΙΝΑΚΕΣ

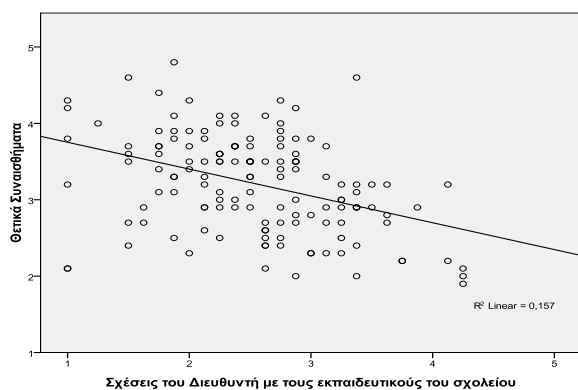
## A) Χαρακτηριστικά δείματος



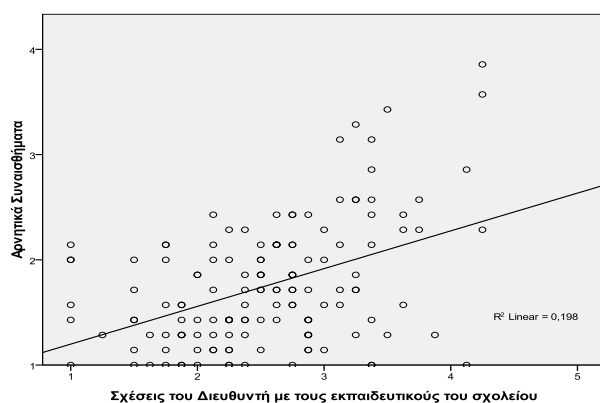
Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος



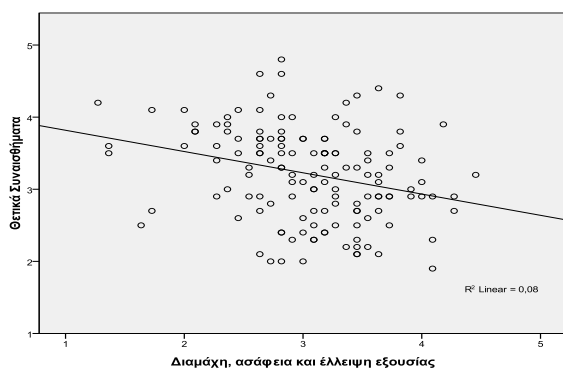
**B) Συσχετίσεις αγωγόνων παραγόντων με τα συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση και το άγχος.**



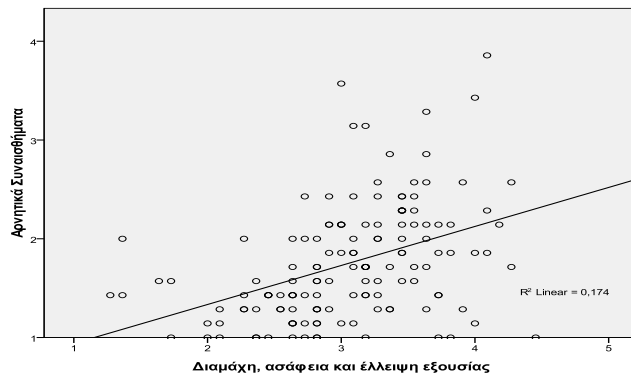
Πίνακας 2. Η αρνητική σχέση των δυσκολιών στις σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών με τα θετικά του συναισθήματα.



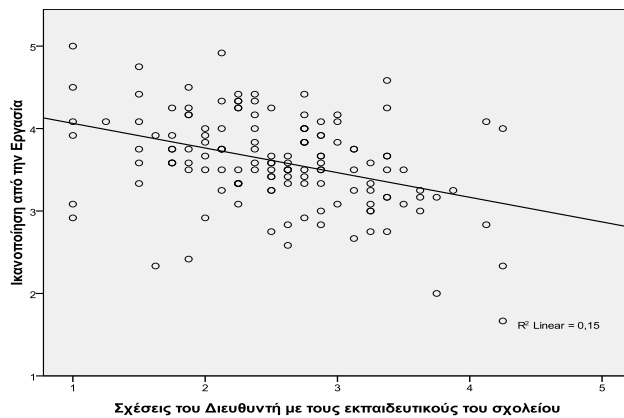
Πίνακας 3. Η θετική σχέση των δυσκολιών στις σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών με τα αρνητικά του συναισθήματα.



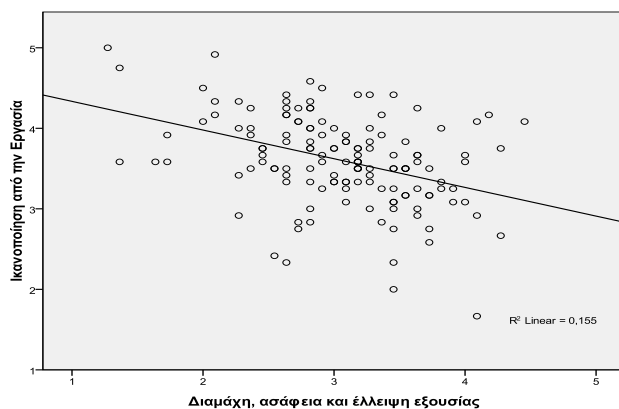
Πίνακας 4. Η αρνητική σχέση της σύγκρουσης και της ασάφειας ρόλων με τα θετικά συναισθήματα του διευθυντή.



Πίνακας 5. Η θετική σχέση της σύγκρουσης και της ασάφειας ρόλων με τα αρνητικά συναισθήματα του διευθυντή.

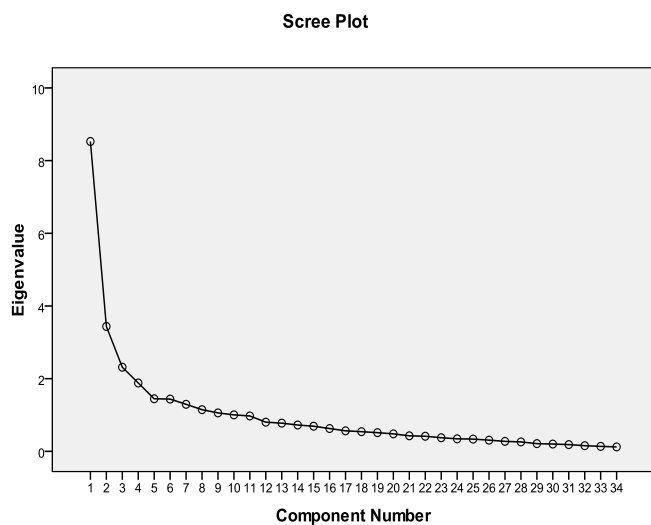


Πίνακας 6. Η αρνητική σχέση των δυσκολιών στις σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών με την επαγγελματική του ευχαρίστηση.

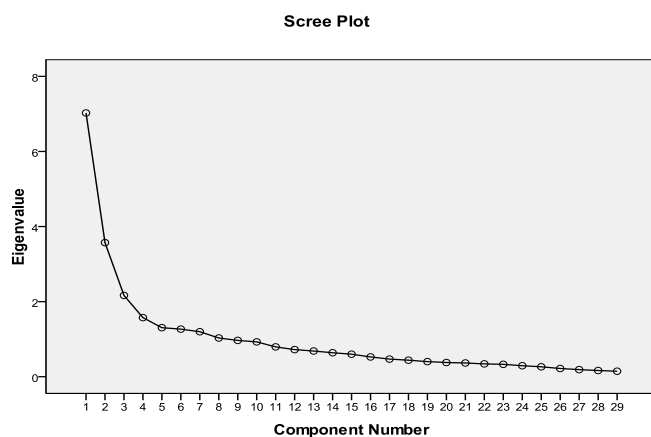


Πίνακας 7. Η αρνητική σχέση της σύγκρουσης και της ασάφειας ρόλων με την επαγγελματική ευχαρίστηση του διευθυντή.

### Γ) Ανάλυση παραγόντων.

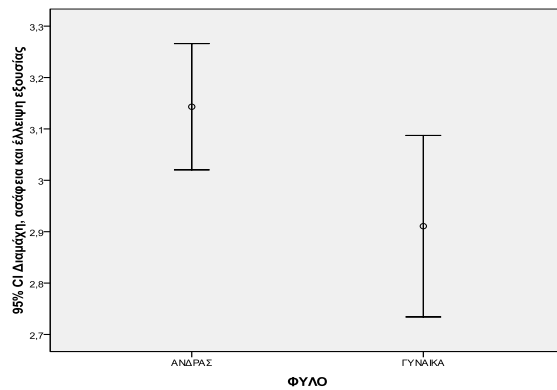


Πίνακας 8. Οι παράγοντες όταν η τιμή eigenvalue είναι 1.

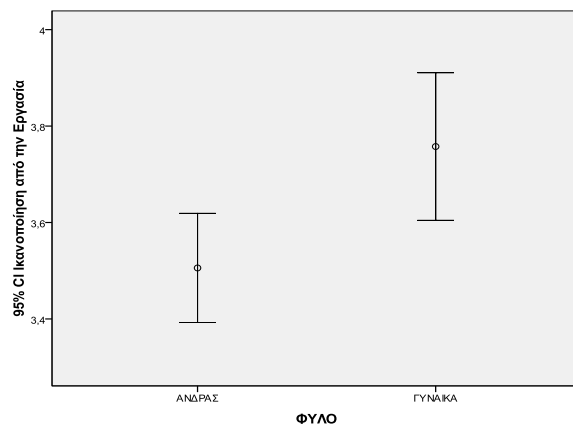


Πίνακας 9. Το διάγραμμα εξαγωγής 4 παραγόντων.

### Δ) Διαφυλικές διαφορές και αγγογόνοι παράγοντες.

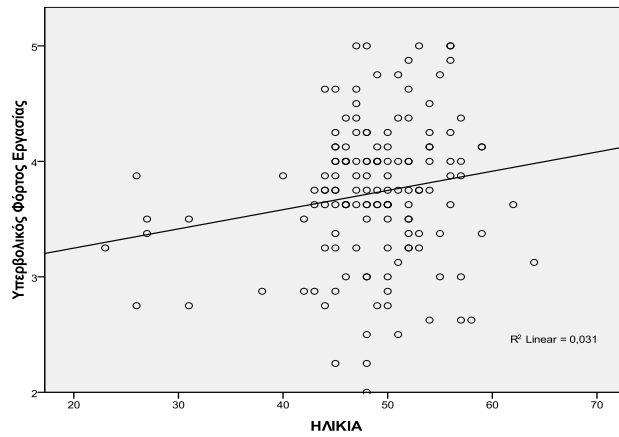


Πίνακας 10. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με τη σύγκρουση, την ασάφεια ρόλων και την έλλειψη ισχύος.

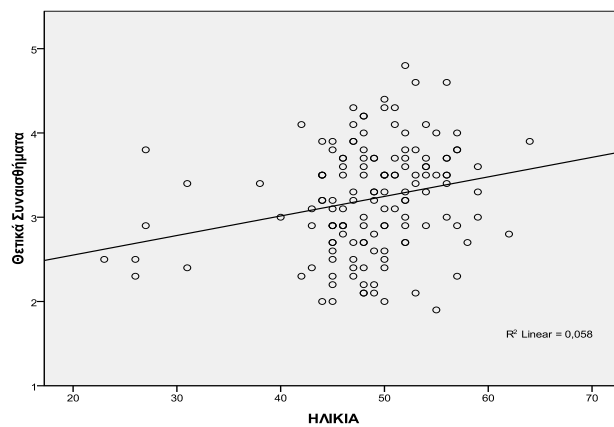


Πίνακας 11. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.

**Ε) Σχέση της ηλικίας με τους αγγιγόνους παράγοντες και τα συναισθήματα.**

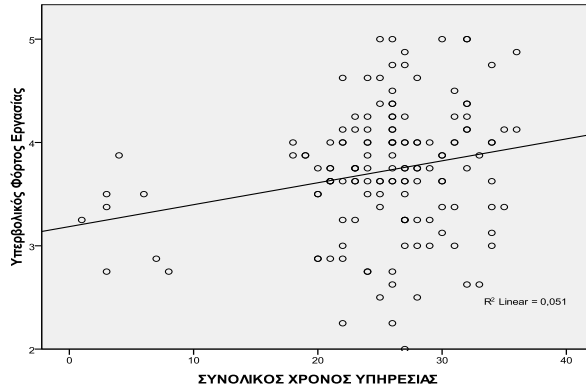


Πίνακας 12. Η θετική σχέση της ηλικίας του διευθυντή με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας.



Πίνακας 13. Η θετική σχέση της ηλικίας του διευθυντή με τα θετικά συναισθήματα.

**ΣΤ) Σχέση των χρόνων προϋπηρεσίας με τους αγγογόνους παράγοντες και τα συναισθήματα.**

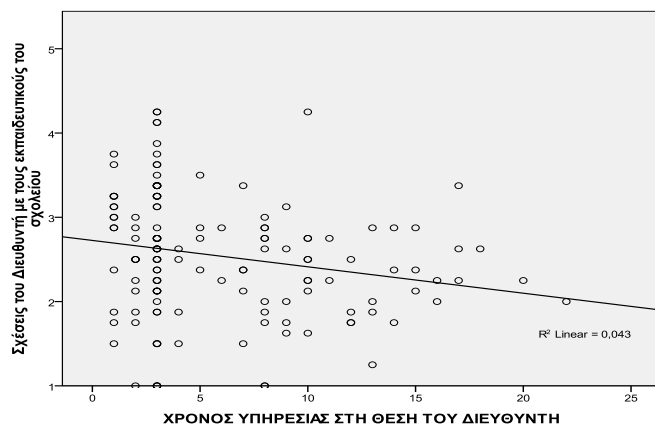


Πίνακας 14. Η θετική σχέση του συνολικού χρόνου προϋπηρεσίας των διευθυντών με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας.



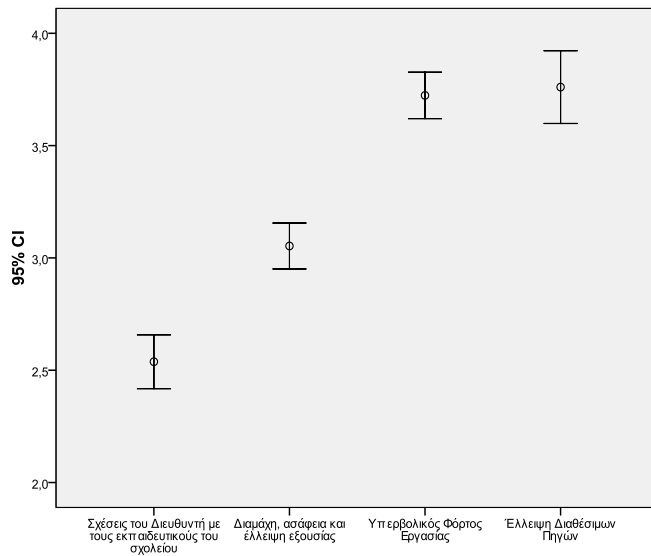
Πίνακας 15. Η θετική σχέση του συνολικού χρόνου προϋπηρεσίας των διευθυντών με τα θετικά συναισθήματα.

**Z) Σχέση των χρόνων προηγούμενης εμπειρίας σε διευθυντική θέση με τους αγγαγόνους παράγοντες και τα συναισθήματα.**

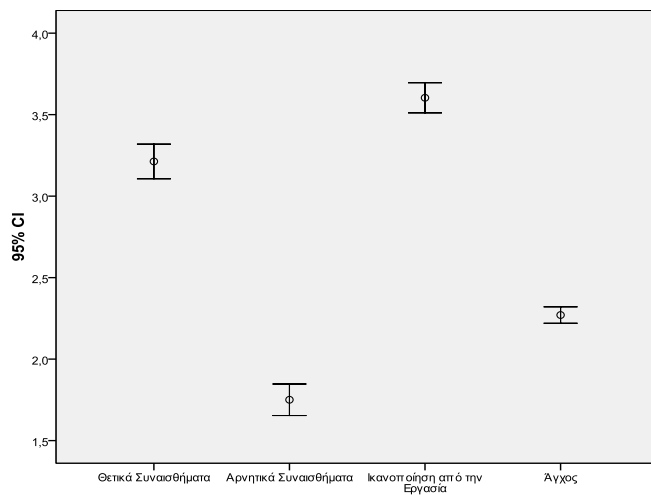


Πίνακας 16. Η αρνητική σχέση των χρόνων προϋπηρεσίας στη διευθυντική θέση με τις δυσκολίες στις σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών.

**Κατανομές των Μέσων Όρων των αγχογόνων παραγόντων, των συναισθημάτων, της επαγγελματικής ευχαρίστησης και του άγχους.**



Πίνακας 17 . Αγχογόνοι παράγοντες



Πίνακας 18 . Συναισθήματα, επαγγελματική ευχαρίστηση και άγχος.