

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΟΥ ΑΣΚΕΙ ΣΕ ΑΥΤΗ ΤΟ ΑΓΧΟΣ**  
**ΤΟΥΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ**

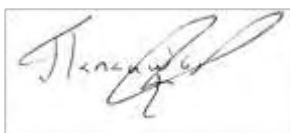
**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΠΑΠΑΚΩΣΤΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**  
**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2014**

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Παπακώστα Παναγιώτα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η ευημερία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η επίδραση που ασκεί σε αυτή το άγχος τους και η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Παπακώστα Παναγιώτα

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου, την κυρία Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία για τη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου. Επίσης ευχαριστίες απευθύνω στον Επίκουρο Καθηγητή κύριο Καφέτσιο Κωνσταντίνο και στην Καθηγήτρια κυρία Λουμάκου Μαρία για τα πολύτιμα σχόλια και τις επισημάνσεις που μου έκαναν. Τέλος, οφείλω ακόμα ένα ευχαριστώ σε όλους τους συναδέλφους, διευθυντές και εκπαιδευτικούς, που με βοήθησαν και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφιερώνοντας το χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Παναγιώτα Παπακώστα

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
Περίληψη	6-8
Abstract	9-11
<b>Εισαγωγή</b>	12-15

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΥΗΜΕΡΙΑ

1.1 Η έννοια της «ευημερίας»	16-17
1.2 Οι διαστάσεις της ευημερίας	17-18
1.3 Παράγοντες που ερμηνεύουν την ευημερία	19
1.4 Θεωρητικά Μοντέλα Ευημερίας	19-22
1.5 Το Μοντέλο των Βιταμινών του Warr	22-25
1.5.1 Παράγοντες ευημερίας του Μοντέλου των Βιταμινών	25
1.5.2 Δυνατότητα προσωπικού ελέγχου	26-27
1.5.3 Ευκαιρία για ανάπτυξη δεξιοτήτων	27-28
1.5.4 Απαιτήσεις από την εργασία	28-29
1.5.5 ‘Ποικιλία’ δεξιοτήτων	29-30
1.5.6 Περιβαλλοντική Σαφήνεια	30-31
1.5.7 Κοινωνική Στήριξη	31-32
1.5.8 Αμοιβές	32-34
1.5.9 Φυσική Ασφάλεια	34-35
1.5.10 Κοινωνική θέση	35-36
1.5.11 Υποστηρικτική Εποπτεία	37-38
1.5.12 Προοπτικές Σταδιοδρομίας	38-39
1.5.13 Ευθυδικία	39-40
1.6 Η ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ανασκόπηση βιβλιογραφίας	40-43

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΑΓΧΟΣ**

2.1 Η έννοια του «άγχους»	44-46
2.2 Επαγγελματική εξουθένωση ( <i>burnout</i> ): μια ακραία μορφή στρες	46-48
2.3 Στρεσογόνοι παράγοντες στους εκπαιδευτικούς	48-49
2.4 Συμπτώματα του στρες των εκπαιδευτικών	49-51
2.5 Η διαχείριση του στρες: στρατηγικές και μέσα αντιμετώπισης ( <i> coping process</i> )	51-52
2.6 Έρευνες σχετικές με το στρες των εκπαιδευτικών	52-56

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΗΓΕΣΙΑ**

3.1 Η έννοια της «ηγεσίας»	57-58
3.2 Διάκριση μεταξύ «ηγεσίας» και «διοίκησης»	58-59
3.3 Μορφές άσκησης της Ηγεσίας (Στυλ Ηγεσίας)	59-60
3.3.1. Το συναλλακτικό στυλ	60-61
3.3.2. Το μετασχηματιστικό στυλ	61-64
3.3.3. Το ελευθεριάζον στυλ	64-65
3.4. Έρευνες σχετικές με τα στυλ ηγεσίας	65-68
3.5. Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Ελλάδα	68-69
3.6. Η συμπεριφορά του Σχολικού Ηγέτη και η επίδρασή της στην ευημερία των εκπαιδευτικών	69-71

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

4.1. Ερευνητική στρατηγική	72-91
4.2. Δείγμα	72-73
4.3. Διαδικασία	73
4.4. Εργαλεία	73-75
4.5. Τεχνικές στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων	76

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

5.1 Μελέτη των διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ	77-91
5.1.1 Φύλο	77
5.1.2 Προσόντα	78
5.1.3 Ηλικία	78-79
5.1.4 Σχέση εργασίας	79-80
5.1.5 Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	80-82
5.1.6 Προϋπηρεσία στο σχολείο	82-84
5.1.7 Κλάδος/ειδικότητα	84-87
5.1.8 Σχολική μονάδα υπηρετήσης	87-88
5.1.9 Περιοχή σχολείου	88-89
5.1.10 Μέγεθος σχολείου	89-91
5.2. Συσχετίσεις της ευημερίας με της διαστάσεις του άγχους και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου	91
5.3 Πρόβλεψη της ευημερίας από τις διαστάσεις του άγχους και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου	92

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Περιορισμοί και προτάσεις της έρευνας	103
---------------------------------------	-----

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Θεωρητικό πλαίσιο:** Η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδους σημασίας για την ικανότητά τους να γίνουν και να παραμείνουν αποτελεσματικοί (Day et al., 2007). Η ευημερία δεν νοείται απλώς ως το αντίθετο του στρες, όπως ακριβώς η υγεία δεν είναι το αντίθετο της αρρώστιας. Εκφράζει μια θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία είναι το αποτέλεσμα της αρμονικής συνύπαρξης των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων, από τη μία, και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την άλλη (Aelterman et al., 2007). Τα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών αντανακλούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης των Σχολικών Οργανισμών. Καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της επαγγελματικής και συναισθηματικής ευημερίας τους διαδραματίζει ο ηγέτης. Η υποστηρικτική ηγεσία, ιδιαίτερα, εγγυάται την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών καθώς ο Διευθυντής Σχολείου που υιοθετεί μια τέτοια συμπεριφορά δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξή τους, είναι ανοικτός στο διάλογο, κάνει εποικοδομητική κριτική και δέχεται τις υποδείξεις των συναδέλφων του.

**Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα:** Σκοπός της παρούσας διπλωματικής είναι να διερευνά την σχέση που υφίσταται ανάμεσα στην ευημερία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το επαγγελματικό τους άγχος και την ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή τους. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει αν υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας και επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα, πρόσθετα προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας, τύπος σχολείου). Το δεύτερο ερευνά τη συσχέτιση που υπάρχει (αν υπάρχει) ανάμεσα στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή τους και την ευημερία τους. Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναζητά ποιές από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (επαγγελματικό άγχος, ηγετική συμπεριφορά), αλλά και ποιες από τις διαστάσεις αυτών των μεταβλητών, αποτελούν καλύτερους προβλεπτικούς παράγοντες της ευημερίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

**Μέθοδοι:** Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, αφού περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και τις μεταξύ τους σχέσεις (Σαραφίδου, 2011) και έχει τη μορφή επισκόπησης μικρής κλίμακας επειδή διεξάγεται από μεμονωμένο ερευνητή (Cohen & Manion, 1994). Για την υλοποίησή της μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε 187 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων κλάδων/ειδικοτήτων που προέρχονταν από το Νομό Φθιώτιδας. Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιελάμβανε ερωτήσεις για τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τρεις κλίμακες προκειμένου να διερευνούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ευημερία, τα επίπεδα άγχους τους και την ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή τους. Η κλίμακα ευημερίας στο χώρο εργασίας αποτελείται από συνδυασμό 12 προτάσεων/δηλώσεων (των Van Horn et al., 2004) που αφορούν τη συναισθηματικής μορφής ευημερία (*affective well-being*) και 12 προτάσεων/δηλώσεων (του Warr, 1990) που αφορούν την επαγγελματικής μορφής ευημερία (*professional well-being*). Για την διερεύνηση των Συναισθηματικής Έντασης (Στρες) των Εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της Χαραλάμπους (2012). Τέλος, για την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του Σχολείου υιοθετήθηκε η κλίμακα των Hoy & Clover (1986) (απόδοση στα ελληνικά από τους Σταυρόπουλου & Σαραφίδου, 2011). Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 21.

**Ευρήματα:** Από τον έλεγχο *t-test* προκύπτει διαφοροποίηση στο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας και επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών μόνο ως προς το φύλο, με τους άντρες εκπαιδευτικούς να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ευημερίας και μικρότερο βαθμό άγχους συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Τα ευρήματα δείχνουν, επίσης, ότι η ευημερία σχετίζεται θετικά μόνο με τη διάσταση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του ηγέτη και αρνητικά με το άγχος γενικά, καθώς και τις διαστάσεις του που αφορούν τα μαθητικά θέματα, τις συνθήκες και τον φόρτο εργασίας. Βρέθηκε επίσης ότι η διάσταση του άγχους που αφορά τα μαθητικά θέματα είναι ο πιο καθοριστικός από τους παράγοντες πρόβλεψης της ευημερίας των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν οι διαστάσεις που αφορούν τις συνθήκες εργασίας και τον φόρτο εργασίας.



**Συμπεράσματα:** Η ευημερία των εκπαιδευτικών, ιδίως τη τελευταία δεκαετία, έχει απασχολήσει παγκοσμίως τη ερευνητική κοινότητα. Στην Ελλάδα, όμως, αυτή η έννοια δεν έτυχε του ανάλογου ενδιαφέροντος και οι μελέτες που εστιάζουν κατ'εξοχήν στην ευημερία των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες. Η παρούσα μελέτη έρχεται να καλύψει αυτό το κενό και επιχειρεί να καταδείξει κατά πόσο η ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών από την μια, και από την ηγετική συμπεριφορά των Διευθυντών Σχολικών μονάδων και από το άγχος καθεαυτό και τις διαστάσεις του από την άλλη. Καθώς προκύπτει ότι τα μαθητικά θέματα, οι συνθήκες εργασίας και ο φόρτος εργασίας υποσκιάζουν σημαντικά την επαγγελματική ευημερία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προτείνονται κάποιες προτάσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Προτείνονται, επίσης, μελλοντικές έρευνες, με πιο σύνθετες στατιστικές μεθόδους, με μεγαλύτερο δείγμα και σε μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος, προκειμένου να μελετηθεί ακόμη περισσότερο η συναισθηματική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Επαγγελματική ευημερία, συναισθηματική ευημερία, εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, άγχος, ηγετική συμπεριφορά.

## ABSTRACT

**Dissertation Title:** “The well-being of Secondary School Teachers and the impact of their anxiety and of the behaviour of the school leader on them”.

**Theoretical Framework:** The well-being of teachers is of paramount importance for their ability to become and remain effective (Day et al., 2007). Well-being is not considered to be just the opposite of stress just like being healthy is not the exact opposite of being sick. Well-being expresses a positive emotional state, which is the result of harmony between the sum of specific environmental factors on the one hand and the personal needs and expectations of teachers on the other hand (Aelterman et al., 2007). The levels of teachers’ well-being reflect the quality of the education provided by the School Organizations. The leader plays a crucial role in promoting their professional and emotional well-being. More specifically, supportive leadership guarantees the teachers’ well-being since the School Headmaster, who adopts such behaviour, shows an interest in their support, is open to dialogue, makes constructive critique and accepts his colleagues’ pointers.

**Focus of research-purpose/research questions:** The purpose of this dissertation is to study the relationship between the well-being of Secondary School Teachers and their demographic features, their professional anxiety and the leader behaviour of their Headmaster. The first research question studies whether there is differentiation in the degree of professional well-being and professional anxiety in teachers in relation to their demographic and professional features (gender, age, years of service, field of expertise, additional qualifications, experience, type of school). The second research question studies the correlation (if any) between the professional anxiety of teachers, the leading behaviour of their Headmaster and their well-being. The last research question looks into which of the independent variables (professional anxiety, leader behaviour) as well as which of the dimensions of these variables are the best foreseeable factors in the well-being of Secondary School teachers.

**Methods :** This research adopts a quantitative approach since it describes the features of a population and their relations (Σαραφίδου, 2011) and it takes the form of a small-

scale survey because it is conducted by a single researcher (Cohen & Manion, 1994). In order to be realized, 187 questionnaires were administered to secondary school teachers of different fields of study that came from the Prefecture of Fthiotida. The self-completion questionnaire included questions concerning the personal features of the teachers and three scales in order to study the teachers' conceptions concerning their professional well-being, their levels of anxiety and the leading behaviour of their Headmaster. The well-being scale in the workplace consists of a combination of 12 statements (Van Horn et al., 2004) concerning affective well-being and 12 statements (Warr, 1990) concerning professional well-being. In order to study the Emotional Intensity (Stress) of the Teachers the scales presented by Χαράλάμπους (2012) was employed. Finally, the scales presented by Hoy & Clover (1986) was adopted to investigate the leading behaviour of the School Headmaster (translated into Greek by Stavropoulou & Sarafidou, 2011). The data of the survey was introduced and statistically analyzed with IBM SPSS Statistics 21.

**Findings:** The *t-test* control suggests that there appears to be a differentiation in the degree of professional well-being and professional anxiety of teachers only in terms of gender. Male teachers appear to have a higher level of well-being and a lower level of anxiety compared to their women counterparts. The findings also suggest that well-being is positively related only to the leader's supportive behaviour and at the same time negatively related to anxiety in general as well as to the dimensions that have to do with student issues, working conditions and the workload. It has also been found that the dimension of anxiety concerning student issues is the most crucial of the foreseeable factors in the well-being of teachers. The dimensions concerning the working conditions and workload follow.

**Conclusions-proposals:** Teacher well-being especially in the past decade has been a much debated issue in the research community globally. This notion has not been adequately studied in Greece and studies focusing mainly on the well-being of teachers are few. This study endeavours to fill this gap and aims to explore whether teacher well-being is affected by demographic features. On the other hand, show whether it is affected by the leading behaviour of the Headmasters of the Schools as well as anxiety and its dimensions. Since it is shown that student issues, working conditions and workload significantly undermine the professional well-being of Greek Secondary School Teachers, some proposals are put forward to deal with these

problems. Moreover, further research is proposed with more complex statistical analysis methods on a wider sample and of greater geographical width so that the professional well-being of teachers in Greece can be adequately studied.

**Keywords:** Occupational Wellbeing, Emotional Wellbeing, Secondary Teachers, Stress, Principal Leadership Behavior.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό έργο βρίσκεται συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων καθώς η παρεχόμενη παιδεία συμβάλλει καθοριστικά στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη μιας χώρας. Ο Schultz (1988) ισχυρίζεται ότι η οικονομική ανάπτυξη ενός έθνους εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρει. Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο οδηγεί στην οικονομική ευημερία και είναι ένα θέμα που σήμερα, εν όψει της οικονομικής κρίσης, απασχολεί τον διεθνή ανταγωνισμό. Το μέλλον της ανάπτυξης της Ελλάδας εξαρτάται από τη βελτίωση της επίδοσης στην εκπαίδευση προκειμένου να τονωθεί η παραγωγικότητα και να βελτιωθούν τα αποτελέσματα σε κοινωνικό επίπεδο. Στο σημερινό οικονομικό περιβάλλον, η Ελλάδα, με δεδομένη την ανάγκη για τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των πόρων της, πρέπει και μπορεί να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού της συστήματος. Οι προκλήσεις είναι σημαντικές καθώς η χώρα μας υστερεί έναντι πολλών χωρών του ΟΟΣΑ όσον αφορά τις επιδόσεις της στο διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών (PISA).

Η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως, οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στην εργασιακή δυσαρέσκεια και στο εργασιακό στρες (Λεονταρή, Κυρίδης, & Γιαλαμάς 2000). Όπως κάθε εργαζόμενος, έτσι και ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκες των οποίων η ικανοποίηση οδηγεί στην ευημερία, ενώ η μη εκπλήρωσή τους στο εργασιακό στρες. Κατά καιρούς είχε εδραιωθεί η πεποίθηση ότι για να υπάρξει σχολική επιτυχία πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μη βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Τα τελευταία χρόνια, όμως, οι ερευνητές δεν επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους τόσο στη θεραπεία του άγχους όσο στην αναγνώριση των παραγόντων που επηρεάζουν την ευημερία των εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Η ευημερία των εκπαιδευτικών, ιδίως τη τελευταία δεκαετία, έχει απασχολήσει παγκοσμίως τη ερευνητική κοινότητα (π.χ. Verhoeven et al., 2003· Van Horn et al., 2004· Pillay, Goddard & Wilss, 2005· Van Petegem et al., 2005· Saaranen et al., 2007· Aelterman et al., 2007 και Konu, Vintanen & Lintonen, 2010). Στην Ελλάδα, όμως, αυτή η έννοια δεν έτυχε του ανάλογου ενδιαφέροντος και οι μελέτες που εστιάζουν κατ' εξοχήν στην ευημερία των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες (π.χ.

Pomaki & Anagnostopoulou, 2003 και Ζέρβα, 2012). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως οι έρευνες που μελετούν τη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά του ηγέτη και στην ευημερία των εκπαιδευτικών είναι ανύπαρκτες. Ανύπαρκτες είναι, τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο, και αυτές που να ερευνούν κατά πόσο το στρες των εκπαιδευτικών επιδρά στη ευημερία τους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η ευημερία σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση καθώς επεκτείνεται πέρα από αυτήν λαμβάνοντας υπόψη, επιπρόσθετα, και τη σωματική και κοινωνική κατάσταση του εργαζομένου. Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει πως η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί έναν δείκτη της επαγγελματικής ευημερίας, ένα κεντρικό θέμα αυτής καθώς εμπεριέχεται σε αυτήν, αλλά σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζονται (Wanous & Lawler, 1972 και van Horn et al., 2004). Επίσης, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι, παρόλο που κάποιοι μελετητές προσπαθώντας να προσδιορίσουν την έννοια της ευημερίας, τη ταυτίζουν με την απουσία στρες και κατάθλιψης (π.χ. Tetrick & La Rocco, 1987 και Fritz & Sonnentag, 2006), ωστόσο η απουσία του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης δε συνεπάγεται αυτομάτως υψηλά επίπεδα ευημερίας (Spreitzer et al., 2005). Η μελέτη της ψυχολογικής ευημερίας και του στρες αποτελούν συμπληρωματικές προσεγγίσεις για την ψυχική υγεία και η παραγοντική ανάλυση έχει δείξει ότι η μέτρηση της ψυχολογικής ευημερίας και του στρες σε καμία περίπτωση δεν αντιπροσωπεύει αντίθετους πόλους ενός μοναδικού και μονοδιάστατου σχεδίου (Massé et al., 1998). Έτσι, αν και συχνά κάποιες μεταβλητές που συνδέονται θετικά με την ψυχολογική ευημερία συνδέονται και αρνητικά με τον ψυχολογικό στρες (και συγκεκριμένα με το δυσλειτουργικό στρες, το «distress») και αντίστροφα, εντούτοις οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ψυχολογική ευημερία δεν αποτελεί το αντίθετο του ψυχολογικού distress (Winefield et al., 2012).

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής είναι, λοιπόν, η διερεύνηση της σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στην ευημερία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το επαγγελματικό τους άγχος και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή τους. Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- α. Υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας και επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας,

- ειδικότητα, πρόσθετα προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας, τύπος σχολείου);
- β. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή τους και την ευημερία των εκπαιδευτικών;
- γ. Ποιές από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (επαγγελματικό άγχος, ηγετική συμπεριφορά), αλλά και ποιες από τις διαστάσεις αυτών των μεταβλητών, αποτελούν καλύτερους προβλεπτικούς παράγοντες της ευημερίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και στηρίχθηκε στη χρήση κλειστού ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε 187 εκπαιδευτικούς διαφόρων κλάδων/ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στη σχολική χρονιά 2012-2013. Αρχικά, στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν ερωτήσεις για τα επαγγελματικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, σχέση εργασίας, ειδικότητα πρόσθετα προσόντα) και για τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που υπηρετούσε (μέγεθος, τύπος και περιοχή σχολείου). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε ερωτήσεις για τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για την ευημερία του στον εργασιακό χώρο. Το τρίτο μέρος διατύπωνε ερωτήσεις που διερευνούσαν θέματα σχετικά με τις πηγές συναισθηματικής έντασης (στρες) στον χώρο εργασίας του. Τέλος, στο τέταρτο μέρος, το ερωτηματολόγιο εστίαζε σε ερωτήσεις που αφορούσαν στην ηγετική συμπεριφορά των του Διευθυντή του εκπαιδευτικού. Για την ανάλυση των στοιχείων εφαρμόστηκαν απλές τεχνικές περιγραφικής και εξηγητικής-διερευνητικής στατιστικής.

Η παρούσα διπλωματική αποτελεί μια ποσοτική έρευνα και η δομή της αναπτύσσεται κατά τον ακόλουθο τρόπο:

Το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με την έννοια της ευημερίας. Έτσι παρουσιάζει τις διαστάσεις της, τους παράγοντες που την ερμηνεύουν και τα θεωρητικά μοντέλα ευημερίας (με έμφαση στο μοντέλο των βιταμινών του Warr (1999) και σ' εκείνο του van Horn και των συνεργατών του (2004) και, κλείνοντας, κάνει μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ευημερία των

εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο η παρούσα διπλωματική πραγματεύεται την έννοια του άγχους, παρουσιάζει συνοπτικά την επαγγελματική εξουθένωση (ως μια ακραία μορφή στρες), καταγράφει τους στρεσογόνους παράγοντες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού καθώς και τα συμπτώματα που αυτοί παρουσιάζουν. Στη συνέχεια, εκτίθενται κάποιες στρατηγικές και μέσα αντιμετώπισης που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν προκειμένου να διαχειριστούν το στρες τους και, τέλος, επιχειρείται μια ανασκόπηση των ερευνών που έχουν γίνει σχετικά με το στρες των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος ηγεσία, γίνεται ο διαχωρισμός του από αυτόν της διοίκησης, και παρουσιάζονται κάποια από τα πιο χαρακτηριστικά στυλ ηγεσίας που έχουν εφαρμοστεί στον χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, παρουσιάζονται αναλυτικά το συναλλακτικό, το μετασχηματιστικό και ελευθεριάζον στυλ ηγεσίας και επιχειρείται μια ανασκόπηση των ερευνών γύρω από αυτά τα στυλ ηγεσίας (με έμφαση στο μετασχηματιστικό). Στη συνέχεια, απεικονίζεται ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Ελλάδα και στο τέλος επιχειρείται μια διάκριση των μορφών συμπεριφοράς του Σχολικού Ηγέτη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται και τεκμηριώνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα, η επιλογή εργαλείου και των κλιμάκων, η δειγματοληψία και η χορήγηση ερωτηματολογίου και, τέλος, γίνεται μια περιγραφή του δείγματος (των συμμετεχόντων).

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται μια διεξοδική συζήτηση των αποτελεσμάτων, ενώ στο έβδομο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας και κατατίθενται οι περιορισμοί της και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τέλος παρατίθενται η βιβλιογραφία, το ερωτηματολόγιο που δόθηκε και συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.



# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΥΗΜΕΡΙΑ

### 1.1 Η έννοια της «ευημερίας»

Η ευημερία (*well-being*) είναι μια έννοια σχετικά καινούργια στον χώρο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης την οποία η βιβλιογραφία μελέτησε μόλις τα τελευταία 40 χρόνια (Warr, 1987, 1990 και Ryff, 1989). Καθώς η διδασκαλία θεωρείται μια απασχόληση με υψηλή εργασιακή ένταση (Bauer et al., 2005), μια συντριπτική πλειοψηφία ερευνών εστίαζε στο στρες, στην κατάθλιψη και στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Σε αντίθεση με τις αρχικές μελέτες, τα τελευταία χρόνια η έρευνα στράφηκε σε έναν θετικό προσδιορισμό της ευημερίας και δεν επικεντρώνει το ενδιαφέρον της τόσο στη θεραπεία του άγχους όσο στην αναγνώριση των παραγόντων που επηρεάζουν και αναβαθμίζουν την ευημερία. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών και η θετική επαγγελματική τους ταυτότητα είναι θεμελιώδους σημασίας για την ικανότητά τους να γίνουν και να παραμείνουν αποτελεσματικοί (Day et al., 2007). Γι' αυτό η διερεύνηση αυτών των παραγόντων θα μπορούσε να δώσει στα σχολεία τη δυνατότητα να αναλάβουν δράσεις για να επιτύχουν μια ποιοτικότερη εκπαίδευση. Όπως υποστηρίζουν οι Aelterman et al. (2007), τα αποτελέσματα μέτρησης της ευημερίας στους σχολικούς οργανισμούς αντανακλούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η ευημερία δεν νοείται απλώς ως το αντίθετο του άγχους, όπως ακριβώς η υγεία δεν είναι το αντίθετο της αρρώστιας. Είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Εκφράζει μια θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία είναι το αποτέλεσμα της αρμονικής συνύπαρξης των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων, από τη μία, και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την άλλη (Aelterman et al., 2007). Αυτός ο ορισμός στηρίζεται στη συστημική θεωρία του Vos (1990) και στο μοντέλο εναρμόνισης ατόμου-περιβάλλοντος (*Person-Environment fit model*) του Kristof (1996) και αναφέρεται στις διαπροσωπικές θεωρίες και στη θετική ψυχολογία, εστιάζοντας στην ανθρώπινη δύναμη και αντοχή, στον δυναμισμό και

στην οπτιμιστική λειτουργία (Schaufeli & Bakker, 2001).

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι ο όρος ‘ευημερία’ σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση καθώς επεκτείνεται πέρα από αυτήν λαμβάνοντας υπόψη, επιπρόσθετα, και τη σωματική και κοινωνική κατάσταση του εργαζομένου. Η επικρατούσα άποψη που αφορά την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι εκείνη που τη θεωρεί ως στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, στάση που διαμορφώνεται από διαφορετικά επιμέρους στοιχεία (Κάντας, 1995 και Spector 2000). Σε ανάλογο πνεύμα, οι Granny, Smith & Stone (1992) υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, στάση που προέρχεται από τη σύγκριση που αυτό κάνει ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει και σε αυτά που θα επιθυμούσε να έχει. Οι Wanous & Lawler (1972) τονίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί απλώς έναν δείκτη της επαγγελματικής ευημερίας (Sann, 2003). Έτσι, οι Danna & Griffin (1999) συνδέουν την επαγγελματική ευημερία με την ικανοποίηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από την εργασία του, ιδίως από τις αμοιβές, την επαγγελματική του εξέλιξη, τον φόρτο εργασίας και τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του και τον προϊστάμενό του. Συνεπώς, η σύγχρονη έρευνα έχει αποδείξει πως η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα κεντρικό θέμα της επαγγελματικής ευημερίας, καθώς εμπεριέχεται σε αυτήν, αλλά σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με αυτήν (van Horn et al., 2004).

## 1.2 Οι διαστάσεις της ευημερίας

Οι έρευνες που έχουν γίνει γύρω από την ευημερία παρέχουν πολυδιάστατες προσεγγίσεις αυτής της έννοιας. Αυτό οφείλεται όχι μόνο στο ότι αυτή έχει εξελιχθεί με το πέρασμα του χρόνου, όσο και στο γεγονός είναι μια έννοια που ενέχει ποικίλες υποκειμενικές σημασίες διαφέροντας από κουλτούρα σε κουλτούρα και από επιστημονικό σε επιστημονικό κλάδο. Έτσι η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (WHO), στο ξεκίνημά της το 1948, δεν προσδιόρισε την υγεία απλώς ως απουσία ασθένειας ή αναπηρίας αλλά «ως μια κατάσταση πλήρους σωματικής, διανοητικής και κοινωνικής ευημερίας» (WHO, 1948). Στη ψυχολογία η έννοια της «ευημερίας» εμφανίζεται για πρώτη φορά στον Norman Bradburn (1969) ο οποίος την ορίζει ως μια ισορροπία μεταξύ του θετικού και του αρνητικού συναισθήματος.

Όσον αφορά τα δομικά συστατικά της ευημερίας, στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στη σωματική και τη ψυχολογική. Η σωματική ευημερία συνήθως προσδιορίζεται μέσω 'μετρήσεων' σωματικής υγείας, όπως π.χ. πονοκέφαλος, ζάλη, στομαχικές διαταραχές ακόμα και καρδιακά προβλήματα (Ruthig et al., 2007 και Kubzansky et al., 1997). Η ψυχολογική ή συναισθηματική ευημερία προσδιορίζεται πιο συχνά μέσω 'μετρήσεων' των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων και της ικανοποίησης από τη ζωή γενικότερα (Ruthig et al., 2007). Η συναισθηματική ευημερία, με τη σειρά της, μπορεί να διαιρεθεί επίσης σε δύο διακριτά συστατικά στοιχεία: στη γενικότερη συναισθηματική ευημερία ενός ατόμου και στη συναισθηματική ευημερία που προκύπτει από έναν συγκεκριμένο τομέα της ζωής του (Warr, 1987, 1994). Η γενική συναισθηματική ευημερία νοείται ως ο πυρήνας της ψυχικής υγείας (Keyes, 2005) και της ανθρώπινης εμπειρίας (Muchinsky, 2000). Είναι μια υποκειμενική εκτίμηση του κατά πόσο ένα άτομο αισθάνεται καλά ή άσχημα (Warr, 1987). Το μοντέλο της συναισθηματικής ευημερίας υιοθετήθηκε για πρώτη φορά στον χώρο της εργασίας από τον Warr (1987, 1990) και δέκα χρόνια αργότερα από τον Spector και τους συναδέλφους του (2000). Και τα δυο αυτά μοντέλα ταξινομούν τα συναισθήματα που σχετίζονται με την εργασία βάση των διαστάσεων της ευχαρίστησης και της διέγερσης. Επιπρόσθετα, εισάγουν μια ειδική κλίμακα για τη μέτρηση των συναισθημάτων που σχετίζονται με την εργασία.

Οι μελετητές έχουν ερμηνεύσει την ευημερία με διάφορους τρόπους, κάποιιοι κάνοντας λόγο για υποκειμενική ευημερία ενώ άλλοι προτιμούν τον όρο συναισθηματική ευημερία. Η συναισθηματική ευημερία γίνεται αντιληπτή, όπως προείπαμε, ως μία ισορροπία μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, και συνήθως μετρείται ευρύτερα. Η υποκειμενική ευημερία, από την άλλη πλευρά, έχει συνήθως μια πιο γνωστική ερμηνεία και αναφέρεται στην αυτοεκτίμηση ενός ατόμου για την ευημερία του (Nieboer et al., 2005). Σύμφωνα με τον Shmotkin (1998) αυτή η ευημερία σχετίζεται με τη γενική εκτίμηση που κάνουν οι άνθρωποι σχετικά με τη ποιότητα της ζωής τους. Ωστόσο, παρά τη διάκριση αυτή, οι όροι υποκειμενική ευημερία και συναισθηματική ευημερία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά από τους περισσότερους ερευνητές.

### 1.3 Παράγοντες που ερμηνεύουν την ευημερία

Οι παράγοντες που ερμηνεύουν την ευημερία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν ώστε τα σχολεία να μπορέσουν να ενεργήσουν προς την ενίσχυση της ευημερίας τους. Μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: σε παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, με το επάγγελμα και με το χώρο εργασίας, καθώς και με την κοινωνία (Huberman & Vandenberghe, 1999· Gaziel & Maslovaty, 1998 και Woods, 1999). Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τις βαθιές αλληλεξαρτήσεις μεταξύ αυτών των παραγόντων, κάτι που υπαγορεύει και το μοντέλο εναρμόνισης προσώπου-περιβάλλοντος (*person-environment fit model*) (Kristof, 1996). Μελέτες που εξέτασαν την ατομική ευημερία των εκπαιδευτικών τονίζουν ότι η επαγγελματική τους ευημερία (και το στρες όπως θα δείξουμε στο επόμενο υποκεφάλαιο) είναι μια ατομική υποκειμενική ‘κατασκευή’. Από την άλλη πλευρά, πολλές μελέτες (Hoy & Miskell, 2008· Huberman & Vandenberghe, 1999· Smylie, 1999 και Hallinger, 2003) τη συσχετίζουν με ποικίλους παράγοντες που προκύπτουν από τον χώρο εργασίας και οι οποίοι δεν επηρεάζουν μόνο την επαγγελματική ευημερία αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιγραμματικά αναφέρουμε πως επαγγελματικά χαρακτηριστικά όπως το περιεχόμενο της εργασίας, ο φόρτος εργασίας, η συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και των γονέων, η σύγκρουση και η ασάφεια των ρόλων, η πίεση στην εργασία, η αυτονομία, η επαγγελματική ικανότητα και οι δυνατότητες που παρέχονται στον εκπαιδευτικό για επαγγελματική ανάπτυξη, οι φυσικές και υλικές συνθήκες εργασίας, η διεύθυνση του σχολείου, το σχολικό κλίμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η κοινωνική στήριξη αλλά και η υποστήριξη από τον διευθυντή είναι μερικά από τα αυτά που αναφέρονται πολύ συχνά. Η ένταση και η συχνότητα ορισμένων από τα παραπάνω χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ευημερία του εκπαιδευτικού (Aelterman et al., 2007).

### 1.4 Θεωρητικά Μοντέλα Ευημερίας

Αν και από την εποχή του Επιστημονικού Μάνατζμεντ (Scientific Management) υπήρξε ένα διαρκές ενδιαφέρον γύρω από το θέμα του σχεδιασμού της εργασίας, ωστόσο, η πρόσφατη έρευνα έχει επικεντρωθεί πάνω στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που βασίζονται στον σχεδιασμό της εργασίας (π.χ. Garg & Rastogi, 2007). Οι De Jonge & Schaufeli (1998) αναφέρουν ότι τα δύο μοντέλα

επαγγελματικού σχεδιασμού με την ισχυρότερη επιρροή είναι το Μοντέλο Χαρακτηριστικών της Εργασίας (*Job Characteristics Model*) των Hackman & Oldham (1975) και το Μοντέλο Απαιτήσεων-Ελέγχου-Στήριξης (*Job-Demands-Control Model*) του Karasek (1979). Το Μοντέλο Βιταμινών του Warr (1987, 2007) ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται και στα δυο αυτά μοντέλα. Ως εκ τούτου, πριν προχωρήσουμε σε μια λεπτομερή μελέτη του Μοντέλου των Βιταμινών του Warr, είναι σημαντικό να εξετάσουμε εν συντομία αυτά τα δύο μοντέλα.

Το Μοντέλο Χαρακτηριστικών της Εργασίας των Hackman & Oldham (1980) αναπτύχθηκε για να μετρήσει τα κίνητρα των εργαζομένων. Περιλαμβάνει πέντε βασικά χαρακτηριστικά της εργασίας (ποικιλία δεξιοτήτων, ταυτότητα εργασίας, σημασία εργασίας, αυτονομία και ανατροφοδότηση), από τα οποία προκύπτουν τρεις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις (βιωθείσα σπουδαιότητα της εργασίας, βιωθείσα αποτελεσματικότητα της εργασίας, και γνώση των πραγματικών αποτελεσμάτων της εργασιακής δραστηριότητας). Αυτές οι κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις θα επηρεάσουν την ευημερία των εργαζομένων (Johns & Saks, 2005).

Το μοντέλο Ελέγχου των Εργασιακών Απαιτήσεων του Karasek (1979) προτείνει δυο βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον εργαζόμενο: 1) την ίδια την εργασία (το έργο δηλαδή που ο εργαζόμενος καλείται να εκτελέσει) και 2) την ανεξαρτησία/ελευθερία του εργαζομένου να ορίζει τις παραμέτρους της εργασίας του και τη δυνατότητά του να παίρνει πρωτοβουλίες. Οι παράγοντες αυτοί, τόσο ο καθένας χωριστά όσο και μαζί (σε αλληλεπίδραση), επηρεάζουν την ευημερία των εργαζομένων (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Τα επαγγέλματα στα οποία οι απαιτήσεις είναι υψηλές και ο έλεγχος είναι χαμηλός είναι τα πιο επιζήμια για την ευημερία του εργαζομένου. Αυτό το θεωρητικό πλαίσιο επεκτάθηκε αργότερα στο μοντέλο Απαιτήσεων-Ελέγχου-Κοινωνικής Στήριξης, το οποίο περιλαμβάνει τις επιδράσεις της κοινωνικής στήριξης (κοινωνικές σχέσεις με προϊσταμένους, υφισταμένους και συναδέλφους) σε αυτήν την αλληλεπίδραση. Έχει βρεθεί ότι τα εργασιακά περιβάλλοντα στα οποία οι απαιτήσεις είναι υψηλές αλλά τόσο ο έλεγχος όσο και η κοινωνική στήριξη είναι χαμηλή, είναι επιζήμια για την ευημερία των εργαζομένων (Johnson & Hall, 1988). Οι De Jonge και Schaufeli (1998: 387) σημειώνουν ότι «αν και τα δύο [αυτά] μοντέλα διαφέρουν ως προς το σκοπό και την πολυπλοκότητα, ωστόσο υποθέτουν γραμμικές σχέσεις μεταξύ των επαγγελματικών χαρακτηριστικών και των δεικτών της ευημερίας των εργαζομένων».

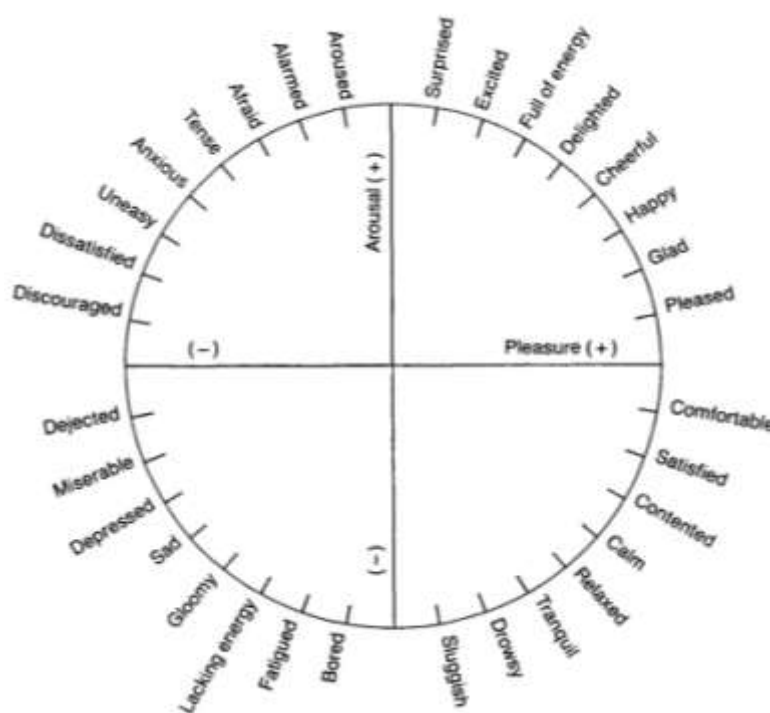
Το 1989 η Ryff επιχείρησε να παρουσιάσει ένα γενικό, ολοκληρωμένο μοντέλο ευημερίας, βασισμένο στις πολυδιάστατες δομές της θετικής ψυχολογικής λειτουργίας του Erikson (1959) και του Maslow (1959). Το μοντέλο ψυχολογικής ευημερίας το οποίο προτείνει στηρίζεται σε έξι διαστάσεις: 1) αυτο-αποδοχή (*self-acceptance*), 2) περιβαλλοντική γνώση (*environmental mastery*), 3) αυτονομία (*autonomy*), 4) θετικές σχέσεις με άλλους (*positive relations with others*), 5) προσωπική ανάπτυξη (*personal growth*) και 6) σκοπός της ζωής (*purpose in life*). Αντίθετα από τη Ryff, η οποία αντιμετώπισε τη ευημερία ως ένα φαινόμενο που δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ο Warr (1987, 1994), όπως θα δούμε αναλυτικά και στο επόμενο υποκεφάλαιο, επιχείρησε να την εξετάσει σε ένα πλαίσιο αποκλειστικά εργασιακό. Ο ερευνητής θεωρεί ότι τα εργασιακά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν την ευημερία διακρίνονται σε τέσσερις πρωταρχικές διαστάσεις: 1) συναισθηματική ευημερία (*affective wellbeing*), 2) φιλοδοξία (*aspiration*), 3) αυτονομία (*autonomy*) και 4) ικανότητα (*competence*) και σε μια δευτερεύουσα, πέμπτη διάσταση η οποία, λειτουργώντας ενοποιητικά, ενσωματώνει τις τέσσερις παραπάνω διαστάσεις αντικατοπτρίζοντας έτσι τη συνολική ευημερία ενός ατόμου.

Αναμφισβήτητα τα δυο ανωτέρω μοντέλα αποτελούν τη βάση για την κατανόηση της ευημερίας καθώς οι δυο προσεγγίσεις αλληλοσυμπληρώνονται. Από τη μια η Ryff επικεντρώνεται στη συναισθηματική διάσταση και στα κίνητρα δίνοντας έμφαση στη διάσταση της συμπεριφοράς: από την άλλη, το μοντέλο του Warr εστιάζει στην εργασιακή ευημερία. Έχοντας αποδεχτεί τη σπουδαιότητα αυτών των μοντέλων, ο Van Horn και οι συνεργάτες του (2004) συνδυάζουν αυτές τις δυο προσεγγίσεις προτείνοντας ένα νέο μοντέλο για την εργασιακή ευημερία. Σύμφωνα με αυτό, η εργασιακή ευημερία κατανοείται καλύτερα με όρους πέντε εμπειρικός συναφών διαστάσεων: τρεις από αυτές (συναισθηματική, κοινωνική και επαγγελματική ευημερία) καλύπτουν τις διαστάσεις των μοντέλων των Ryff και Warr ενώ προστίθενται άλλες δυο (γνωστική και ψυχοσωματική ευημερία) οι οποίες, συσχετίζονται άμεσα με τις τρεις ανωτέρω διαστάσεις, και, ιδίως με τη συναισθηματική ευημερία. Η πρώτη διάσταση, η συναισθηματική, περιλαμβάνει, εκτός από το συναίσθημα, τη συναισθηματική εξουθένωση, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στον οργανισμό. Η δεύτερη διάσταση, αυτή της κοινωνικής ευημερίας, σχετίζεται με την έννοια της αποπροσωποποίησης και με τον βαθμό ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο. Η διάσταση της

επαγγελματικής ευημερίας συνδέεται άρρηκτα με την αυτονομία, τη φιλοδοξία (Warr, 1987, 1994) και την επαγγελματική ικανότητα (Maslach, 1993). Η τέταρτη διάσταση, η γνωστική, νοούμενη ως γνωστική κόπωση (*cognitive weariness*) αντικατοπτρίζει τον βαθμό συγκέντρωσης των εργαζομένων στην εργασία τους και ικανότητας για ενασχόληση με νέα πληροφόρηση. Η πέμπτη διάσταση, η ψυχοσωματική, αποτελεί μια σημαντική διάσταση της συνολικής ευημερίας ενός εργαζομένου καθώς αναφέρεται στην παρουσία ή απουσία ψυχοσωματικών παθήσεων (van Horn et al., 2004).

### 1.5 Το Μοντέλο των Βιταμινών του Warr (1987, 1999).

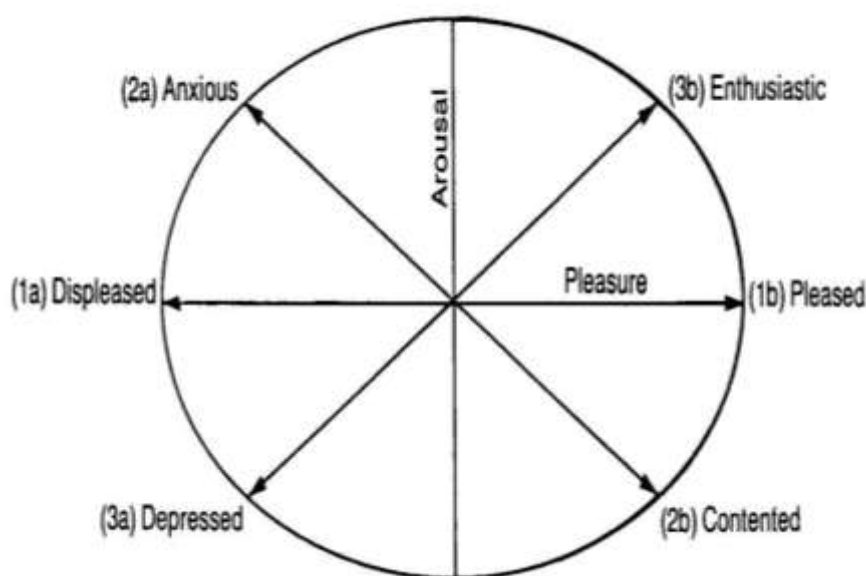
Από τα ποικίλα Μοντέλα Ευημερίας που υπάρχουν, στην παρούσα διπλωματική υιοθετήθηκε τόσο το προαναφερθέν μοντέλο των Van Horn et al. (2004) όσο και το Μοντέλο του Warr (1987, 2007) προκειμένου να μελετηθεί η συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Ο Warr (1987, 1999) προσδιόρισε τη σχετική με το επάγγελμα συναισθηματική ευημερία μέσω των δύο κύριων διαστάσεων<sup>1</sup>: της ευχαρίστησης και της διέγερσης.



<sup>1</sup> Η αξία της χρήσης ενός διδιάστατου μοντέλου και όχι ενός μονοδιάστατου για την κατανόηση της ευημερίας υποστηρίχθηκε από τους Matthews, Jones & Chamberlain (1990) στην έρευνά τους.

Μέσω αυτών των διαστάσεων περιέγραψε τόσο το περιεχόμενο όσο και την ένταση των σχετικών με το επάγγελμα συναισθημάτων. Σε αυτό το μοντέλο, η ευημερία ενός ατόμου μπορεί να προσδιοριστεί με βάση τη θέση της αναφορικά με αυτές τις δύο διαστάσεις και με το μέσο σημείο του μοντέλου (Warr, 1987). Ο Warr (1999: 393), θεωρεί ότι «ένας συγκεκριμένος βαθμός ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας μπορεί να συνοδεύεται από υψηλά ή χαμηλά επίπεδα ψυχικής διέγερσης, και μια συγκεκριμένη ποσότητα ψυχικής διέγερσης μπορεί να είναι είτε ευχάριστη είτε δυσάρεστη».

Ο Warr (1987) ανέπτυξε περαιτέρω αυτό το δισδιάστατο μοντέλο, επεκτείνοντάς του με την προσθήκη δυο επιπλέον αξόνων (βλ. Παράρτημα Β). Η ευχαρίστηση (*pleasure*) και η διέγερση (*arousal*) παραμένουν ως οριζόντιος και κάθετος άξονας, αντίστοιχα, με τη διάσταση της ευχαρίστησης να ξεκινά από το «δυσαρεστημένος» προς το «ευχαριστημένος». Στο νέο Μοντέλο η διάσταση της ευχαρίστησης θεωρείται πιο σημαντική από εκείνη της διέγερσης. Τα άκρα αυτής της διάστασης δεν κατονομάζονται και η διέγερση δεν στέκεται από μόνη της ως δείκτης συναισθηματικής ευημερίας (Warr, 1987). Οι δύο νέοι άξονες, άγχος-ευχαρίστηση (*anxious-contented*) και κατάθλιψη-ενθουσιασμός (*depressed-enthusiastic*), απεικονίζονται διαγώνια πάνω στο μοντέλο (από πάνω αριστερά προς τα κάτω δεξιά και κάτω αριστερά προς πάνω δεξιά αντίστοιχα), και λαμβάνουν υπόψη τόσο την ευχαρίστηση όσο και τη διέγερση. Έτσι, οι τρεις βασικοί άξονες της ευημερίας είναι 1) δυσαρέσκεια-ευχαρίστηση, 2) άγχος-άνεση, και 3) κατάθλιψη-ενθουσιασμός.





Ο πρώτος άξονας της ευημερίας προσδιορίζεται μέσω μετρήσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης, ο δεύτερος άξονας μέσω μετρήσεων της επαγγελματικής συναισθηματικής εξουθένωσης και ο τρίτος μέσω μετρήσεων της κατάθλιψης που σχετίζεται με τον εργασιακό χώρο. Ωστόσο, οι De Jonge και Schaufeli (1998: 390) σημειώνουν ότι «οι κλίμακες για τη συναισθηματική ευημερία που σχετίζεται με την εργασία καλύπτουν το πλήρες φάσμα των δύο βασικών αξόνων (αριθμοί 2 και 3 [στο μοντέλο])». Ενώ η ευημερία μπορεί να μετρηθεί δια μέσου τριών αξόνων, η έρευνα έχει δείξει ότι κατά τη μέτρηση της επαγγελματικής ευημερίας, ο άξονας «ευχαρίστηση» (ο οποίος, όπως προαναφέρθηκε, συχνά προσδιορίζεται μέσω μετρήσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης), αποτελεί την πιο σημαντική διάσταση της συναισθηματικής ευημερίας (Warr, 1987).

Στο Μοντέλο των Βιταμινών ο Warr (1987, 2007) κάνει έναν παραλληλισμό μεταξύ των επιδράσεων των βιταμινών στη σωματική υγεία ενός εργαζομένου και των επιδράσεων των εργασιακών χαρακτηριστικών επί της ευημερίας του. Το Μοντέλο βασίζεται στην ιδέα ότι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ευημερία των εργαζομένων με τον ίδιο τρόπο όπως η πρόσληψη μιας βιταμίνης επηρεάζει τη σωματική υγεία. Οι βιταμίνες είναι απαραίτητες για να λειτουργήσει βέλτιστα το ανθρώπινο σώμα, αλλά η έλλειψη τους θα οδηγήσει σε αβιταμίνωση. Η πρόσληψη βιταμίνης θα οδηγήσει αρχικά στη βελτίωση της σωματικής ευημερίας. Ωστόσο μετά από ένα ορισμένο σημείο δεν θα υπάρχει κανένα όφελος που να μπορούν να προσφέρουν οι πρόσθετες ποσότητες. Πέρα από αυτό το σημείο, υπάρχουν δύο ενδεχόμενα: η συνεχής πρόσληψη βιταμινών δεν θα επηρεάσει τον ανθρώπινο οργανισμό κατ' ουδένα τρόπο, ή μπορεί να οδηγήσει σε υπερβιταμίνωση, η οποία θα έχει επιζήμια αποτελέσματα (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen, 2007). Σύμφωνα με τον Warr (1987, 1994), η υπερβολική πρόσληψη των βιταμινών C και E δεν θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στο σώμα, και ως εκ τούτου οι βιταμίνες αυτής της κατηγορίας, καθώς έχουν διαρκή επίδραση, χαρακτηρίστηκαν ως CE (*Constant Effect*). Οι βιταμίνες A και D, μεταξύ άλλων, μπορεί να γίνουν τοξικές, εάν υπάρχουν στο σώμα σε υπερβολικά υψηλά επίπεδα, και, κατά συνέπεια, στις βιταμίνες αυτής της κατηγορίας, καθώς έχουν μια φθίνουσα επίδραση επί της υγείας, δόθηκε ο χαρακτηρισμός AD (*Additional Decremental*). Ομοίως, ορισμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα, προκειμένου οι εργαζόμενοι να έχουν καλή ψυχολογική ευημερία. Ωστόσο, υπερβολικά υψηλά επίπεδα κάποιων εργασιακών

χαρακτηριστικών μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα.

### 1.5.1 Παράγοντες ευημερίας του Μοντέλου των Βιταμινών

Το Μοντέλο Βιταμινών αναπτύχθηκε αυξητικά προϊόντος του χρόνου και η παρούσα μορφή του Μοντέλου περιλαμβάνει συνολικά 12 εργασιακά χαρακτηριστικά, τα οποία ο Warr (1987) αποκαλεί «επαγγελματικές βιταμίνες». Αυτές οι «επαγγελματικές βιταμίνες» επιλέχθηκαν αρχικά για το μοντέλο, επειδή είναι εφαρμόσιμες σε όλα τα εργασιακά περιβάλλοντα και θεωρούνται ότι προάγουν ή υποσκάπτουν την ευημερία των εργαζομένων (Warr, 1987, 2007).

Ο Warr (1987) αρχικά εντόπισε εννέα επαγγελματικά χαρακτηριστικά τα οποία περιλαμβάνονται ως κύρια χαρακτηριστικά στο Μοντέλο Χαρακτηριστικών της Εργασίας των Hackman & Oldham (1980), και στο Μοντέλο Απαιτήσεων-Ελέγχου-Κοινωνικής Στήριξης (Johnson & Hall, 1988 και Karasek & Theorell, 1990). Θεωρεί ότι έξι από τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά εμπίπτουν στην κατηγορία των βιταμινών «AD» και έχουν μια φθίνουσα επίδραση επί της ψυχικής υγείας. Αυτά είναι: η δυνατότητα προσωπικού ελέγχου, η ευκαιρία για ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι απαιτήσεις από την εργασία, η 'ποικιλία' δεξιοτήτων, η περιβαλλοντική σαφήνεια και η κοινωνική στήριξη. Ως εκ τούτου, όταν επιτυγχάνεται μια αύξηση στο απόθεμα των εργασιακών αυτών χαρακτηριστικών, θα υπάρξουν δυσμενείς συνέπειες επί της ευημερίας του εργαζομένου. Τα υπόλοιπα τρία χαρακτηριστικά της εργασίας εμπίπτουν στην κατηγορία «CE» και έχουν διαρκή επίδραση επί της ψυχικής υγείας: οι αμοιβές, η φυσική ασφάλεια (συνθήκες εργασίας) και η κοινωνική θέση (το κύρος). Υπερβολικά επίπεδα αυτών των χαρακτηριστικών δεν θα βλάψουν την ευημερία των εργαζομένων. Τρεις περαιτέρω «βιταμίνες» προστέθηκαν στο μοντέλο σε ένα μεταγενέστερο στάδιο (Warr, 1999, 2007). Πρόκειται για την υποστηρικτική εποπτεία, τις προοπτικές σταδιοδρομίας και τη ευθυδικία (αυτά ανήκουν επίσης στην κατηγορία «CE»). Στο σημείο αυτό, βασισμένοι στο Μοντέλο Βιταμινών του Warr (2007), θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα τους δώδεκα παράγοντες που προσδιορίζουν τη συναισθηματική ευημερία των εργαζομένων.

### 1.5.2 Δυνατότητα προσωπικού ελέγχου (AD)

Υπάρχουν πολλές διαστάσεις αυτού του εργασιακού χαρακτηριστικού, όπως η ελευθερία αποφάσεων, η αυτονομία και η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Warr, 2007). Ο Karasek (1979: 289-290) όρισε την «ελευθερία αποφάσεων» ως τη δυνατότητα που έχει ο εργαζόμενος να ελέγξει τα καθήκοντα και τις ενέργειες που πρέπει να βγάλει εις πέρας στην εργασία του καθημερινά. Η έρευνα έχει δείξει πώς αυτός ο παράγοντας συχνά επηρεάζει πτυχές της ευημερίας και της ψυχικής υγείας των εργαζομένων (π.χ. Gansterd & Fusiliern 1989). Ο Warr (2007) σημειώνει ότι η ευκαιρία προσωπικού ελέγχου φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τον άξονα 3 (κατάθλιψη-ενθουσιασμός) από ό, τι με τον άξονα 2 (άγχος - άνεση), αλλά η ισχυρότερη συσχέτιση βρέθηκε να υπάρχει με τον άξονα 1 (δυσαρέσκεια-ευχαρίστηση).

Η ευκαιρία προσωπικού ελέγχου παρουσιάζει δύο διαστάσεις: τον ενδογενή έλεγχο και τον εξωγενή (Warr, 1987). Ο ενδογενής έλεγχος αφορά τον έλεγχο του ατόμου πάνω στα δικά του εργασιακά καθήκοντα, συμπεριλαμβανομένων των στόχων και των ποικίλων καθηκόντων. Ο Warr (2007: 147) επισημαίνει ότι «με τον ουσιαστικό προσωπικό έλεγχο, ο εργαζόμενος είναι σε θέση να προσδιορίσει τον βαθμό ελέγχου στον οποίο αυτός υποβάλλεται σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Η φύση της εργασίας ενός ατόμου μπορεί έτσι να προσαρμοστεί προσωρινά ή μονιμότερα, αυξάνοντας ή μειώνοντας τον βαθμό επιρροής που ασκείται πάνω του. Αυτή η μορφή προσαρμογής δεν είναι διαθέσιμη για εκείνους των οποίων οι ευκαιρίες ελέγχου είναι περιορισμένες». Ο εξωγενής έλεγχος περιλαμβάνει τη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του οργανισμού, σε θέματα όπως ο μισθός, οι ώρες εργασίας και η πολιτική της εταιρείας (Warr, 2007). Ο έλεγχος αυτός μπορεί να ασκείται κατευθείαν από τον εργαζόμενο, ή μπορεί να ασκηθεί έμμεσα, για παράδειγμα μέσω των συνδικάτων.

Στον χώρο του σχολείου, η αυτονομία λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη η οποία ενεργοποιεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους διευθυντές επηρεάζοντας καταλυτικά τον επαγγελματικό τους ρόλο. Η επαγγελματική αυτονομία νοείται ως αυτονομία έναντι των κρατικών παρεμβάσεων, ως δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων αλλά και ως δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού του επαγγελματικού ρόλου, ανάπτυξης πρωτοβουλιών και αυτενέργειας στην καθημερινή διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2004). Η αυτονομία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν

ορισμένες πτυχές της εργασιακής τους ζωής: π.χ. την προετοιμασία της διδασκαλίας, τη διαμόρφωση του προγράμματος ή την επιλογή σχολικού εγχειριδίου. Στις σχολικές μονάδες στις οποίες επικρατεί ένα θετικό κλίμα μέσα στο οποίο προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και εφαρμόζονται καινοτόμες δράσεις ευνοείται περισσότερο η αίσθηση αυτονομίας (Short, 1994). Όντας αυτόνομοι, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να λαμβάνουν προσωπικές αποφάσεις και να αποδέχονται την ευθύνη των πράξεών τους (Hoy & Miskel, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, οι μελετητές έχουν δείξει ότι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων καθορίζεται επίπεδα άγχους τους (Travers & Cooper, 1996). Τα άτομα που θεωρούν ότι έχουν χαμηλή ή ανύπαρκτη επιρροή στις αποφάσεις του σχολείου τείνουν να αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως αγχωτικό. Οι Hoy και Miskel (2008) υποστηρίζουν ότι οι πιέσεις των διαφόρων καταστάσεων και οι διαδικασίες που ακολουθούνται στη λήψη των αποφάσεων συχνά μπορούν να θεωρηθούν ως στρεσογόνα ερεθίσματα.

### **1.5.3 Ευκαιρία για ανάπτυξη δεξιοτήτων (AD)**

Διάφοροι χαρακτηρισμοί που έχουν αποδοθεί σε αυτό το εργασιακό χαρακτηριστικό περιλαμβάνουν την αξιοποίηση δεξιοτήτων, την πολλαπλή εξειδίκευση και την ευκαιρία για μάθηση, την αυτο-ανάπτυξη και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Υπάρχουν σημαντικά στοιχεία που δείχνουν ότι οι εργαζόμενοι που έχουν λιγότερες ευκαιρίες για τη χρήση των δεξιοτήτων τους είναι λιγότερο ευτυχείς από τους άλλους εργαζόμενους (Warr, 2007). Δύο συστατικά αυτού του επαγγελματικού χαρακτηριστικού φαίνεται να έχουν συνέπειες στην ευημερία. Το πρώτο είναι η δυνατότητα των εργαζομένων να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες που ήδη κατέχουν, και η δεύτερη είναι η δυνατότητά τους να αναπτύξουν νέες δεξιότητες.

Η εργασία οφείλει να παρέχει ευκαιρίες αξιοποίησης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου. Ο Warr (2007) θεωρεί ότι ένα επάγγελμα χωρίς προκλήσεις, το οποίο δεν παρέχει στους εργαζόμενους την ευκαιρία να κάνουν χρήση των δεξιοτήτων τους, έχει αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η Rosenholtz (1985) παρατηρεί υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη στον εργασιακό τους χώρο. Συνεπώς το σχολικό περιβάλλον οφείλει να παρέχει στους

εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη καθώς και δυνατότητες ανάπτυξης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια δια βίου διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο τις τυπικές ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και των άτυπων ευκαιριών μάθησης στον χώρο εργασίας (Griffin, 1983).

#### **1.5.4 Απαιτήσεις από την εργασία (AD)**

Αυτό το χαρακτηριστικό επίσης αναφέρεται ως απαιτήσεις από τα καθήκοντα, πίεση εργασίας, ευθύνη του ρόλου αλλά και σύγκρουση ρόλων (Warr, 2007). Οι απαιτήσεις από την εργασία αφορούν τον βαθμό στον οποίο το άτομο βιώνει την εξωτερική πίεση για την επίτευξη των στόχων του. Ένα άτομο που έχει λίγες απαιτήσεις από την εργασία υφίσταται λιγότερη εξωτερική πίεση σε σχέση με κάποιον που έχει πολλές απαιτήσεις (Warr, 2007). Οι έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις της ανεργίας έδειξαν τη σημασία των απαιτήσεων από την εργασία πάνω στην ευημερία. Πιο συγκεκριμένα, οι μειωμένες εργασιακές απαιτήσεις των ανέργων αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη μείωση της ευημερίας τους (Warr, 1987). Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι η ευημερία των εργαζομένων πλήττεται σε επαγγέλματα τα οποία χαρακτηρίζονται από αμετάβλητες συνθήκες χαμηλών απαιτήσεων. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκε ότι η υλοποίηση των εργασιακών απαιτήσεων αυξάνει την ικανοποίηση από την εργασία των εργαζομένων. Το μοντέλο βιταμινών του Warr (1994) προτείνει ότι, καθώς οι απαιτήσεις από την εργασία είναι ένα «AD» επαγγελματικό χαρακτηριστικό, ο αυξανόμενος, υπερβολικός, εργασιακός φόρτος θα είναι επιζήμιος για την ευημερία των εργαζομένων.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τόσο την υπό την πίεση του χρόνου εργασία όσο και τον υπερβολικό φόρτο εργασίας ως βασικές πηγές στρες (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999· Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008 και Κάντας, 2001). Ο Bennett (1994) διαχωρίζει τον φόρτο εργασίας σε ποσοτικό (όταν υπάρχει πάρα πολλή δουλειά) και σε ποιοτικό (όταν η δουλειά είναι δύσκολη). Οι πολλές ώρες εργασίας αποτελούν πηγή στρες για τους εκπαιδευτικούς καθώς, εκτός από το διδακτικό τους έργο καθεαυτό, χρειάζεται να εργαστούν και στο σπίτι προετοιμάζοντας τα μαθήματα

που θα διδάξουν, διορθώνοντας γραπτά και βαθμολογώντας εργασίες των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι οι πολλές ώρες εργασίας οδηγούν σε καλύτερη ποιότητα της διδασκαλίας (Campbell & Neill, 1994).

Αναφέραμε στην αρχή πώς μια άλλη διάσταση των ‘απαιτήσεων’ από την εργασία είναι και η σύγκρουση ρόλων. Ο εργαζόμενος βιώνει τη σύγκρουση ρόλων όταν υπάρχουν αντιφατικές απαιτήσεις από αυτόν, όταν δίδονται εντολές που η υλοποίησή τους παραβιάζει τις προσωπικές του αξίες ή όταν πολλές απαιτήσεις απευθύνονται σε έναν εργαζόμενο ταυτόχρονα (Koustelios & Kousteliou, 1998). Το πρόβλημα της σύγκρουσης ρόλων περιλαμβάνει τόσο μια εσωτερική σύγκρουση ρόλου (*intra-role conflict*), λόγω των αντιφατικών προσδοκιών από τους μαθητές, τους γονείς, τον διευθυντή και άλλους παράγοντες, όσο και μια σύγκρουση μεταξύ των ρόλων (*inter-role conflict*), λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν διάφορους ρόλους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όταν στο σχολείο υπάρχουν αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός. Η πολλαπλότητα των ρόλων στους οποίους πρέπει να ανταποκριθεί περιλαμβάνει τον ρόλο του συμβούλου και καθοδηγητή, του ψυχολόγου, του θεραπευτή, του αξιολογητή και ταυτόχρονα και του δασκάλου. Οι Martin & MacNeil (2007) επισημαίνουν ότι οι περισσότερες συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο είναι συγκρούσεις μεταξύ των ρόλων (*inter-role conflicts*). Προκειμένου να μειώνονται οι συγκρούσεις και να επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου γρήγορα και αποτελεσματικά, το σχολείο θα πρέπει να εναρμονίζει τους στόχους του όσο το δυνατόν καλύτερα με τις ανάγκες των ατόμων που εργάζονται σε αυτό (Πασιαρδής, 1993)

### **1.5.5 ‘Ποικιλία’ δεξιοτήτων (AD)**

Κάποιοι άλλοι χαρακτηρισμοί έχουν αποδοθεί σε αυτό το χαρακτηριστικό συμπεριλαμβανομένης της μη-επαναλαμβανομένης εργασίας και της ποικιλίας καθηκόντων (Warr, 2007). Υπάρχουν δύο κύριοι λόγοι για τους οποίους η έλλειψη ‘ποικιλίας’ συσχετίζεται με τη μειωμένη υποκειμενική ευημερία. Ο πρώτος είναι ότι η ποικιλομορφία είναι σημαντική για να εξισορροπήσει τη μονοτονία των καθηκόντων ρουτίνας καθώς η έλλειψη ποικιλίας είναι συχνά αυτή καθαυτή δυσάρεστη. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι η μειωμένη ποικιλία συσχετίζεται με άλλα

περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που μειώνουν την υποκειμενική ευημερία, συμπεριλαμβανομένων των περιορισμένων ευκαιριών για προσωπικό έλεγχο και περιορισμένων ευκαιριών για χρήση δεξιοτήτων (Warr, 2007).

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος βρίσκεται σε κατάσταση ρουτίνας νιώθει ψυχολογικό βάρος, είναι ακίνητος και βαρύς, αισθάνεται κόπωση, άγχος, έλλειψη χαράς και καλής διάθεσης. Νιώθει μίζερος, μεμψιμοιρεί και πάντα κάτι του φταίει (π.χ. η Πολιτεία, οι μαθητές, το σχολείο, ο διευθυντής, οι άλλοι). Αισθάνεται βαριεστημάρα και αδιαφορία προς τους μαθητές και το έργο του. Ένα τέτοιο άτομο νοιώθει παραιτημένο, δεν προχωράει πάνω από εκείνα που ξέρει, δεν έχει κίνητρα, ούτε διάθεση για μόρφωση και πρόοδο (Κοσμόπουλος, 2000).

### **1.5.6 Περιβαλλοντική Σαφήνεια (AD)**

Υπάρχουν τρία είδη 'σαφήνειας' που είναι σημαντικά για την υποκειμενική ευημερία: η δυνατότητα πρόβλεψης του μέλλοντος, η σαφήνεια ρόλων και η ανατροφοδότηση. Η μειωμένη περιβαλλοντική σαφήνεια είναι επιζήμια για το άτομο καθώς περιορίζει την κατανόηση της κατάστασης του παρόντος και κάνει έτσι πιο δύσκολη την πρόβλεψη μελλοντικών καταστάσεων. Αυτή βλάπτει επίσης τον εργαζόμενο, έμμεσα, μέσω συνδέσεων με άλλα επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, όταν το επάγγελμα κάποιου χαρακτηρίζεται από χαμηλή περιβαλλοντική σαφήνεια, τότε το άτομο είναι δύσκολο να προβλέψει τις μελλοντικές χρηματικές αποδοχές του ή τις απαιτήσεις από την εργασία (Warr, 2007).

Η ασάφεια των ρόλων παρατηρείται όταν παρέχεται ελλιπής πληροφόρηση σχετικά με το ποιες συμπεριφορές απαιτούνται από την εργασία (Chan, 1998). Υπάρχουν ορισμένες καταστάσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε ασάφεια των ρόλων των εκπαιδευτικών. Οι καταστάσεις αυτές προκύπτουν από τα σημερινά προβλήματα της εκπαίδευσης, π.χ. από την αλλαγή τόπου εργασίας, τις αλλαγές στη μέθοδο διδασκαλίας, και τις νέες εργασιακές απαιτήσεις. Η ασάφεια ρόλων έχει διαβρωτική επίδραση στην ευημερία των εκπαιδευτικών λόγω της ενδημικής αβεβαιότητας σχετικά με το ρόλο των διδασκόντων στο σχολείο (Travers, 2010).

Όσον αφορά την ανατροφοδότηση, ο Warr (2007) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό για ένα άτομο να παίρνει ανατροφοδότηση για τις επιδόσεις του έτσι ώστε να μπορεί να διατηρεί τον έλεγχο στο περιβάλλον του, να αναπτύσσει και να

χρησιμοποιεί τις δεξιότητές του. Οι Ilgen, Fisher & Taylor (1979) υποστηρίζουν ότι πολύ υψηλά επίπεδα ανατροφοδότησης μπορεί να γίνουν αντιληπτά από τους εργαζόμενους ως έλλειψη προσωπικού ελέγχου, και ως εκ τούτου να οδηγήσουν σε μειωμένα επίπεδα ευημερίας. Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών γίνεται με διαφορετικούς τρόπους, όπως με τη παρακολούθηση μαθημάτων από συναδέλφους, με τη συνδιδασκαλία με περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς, και την ανταλλαγή επισκέψεων και ιδεών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που είτε διδάσκουν στο ίδιο τμήμα είτε διδάσκουν το ίδιο μάθημα. Σε αυτό το πλαίσιο αξίζει να τονίσουμε ότι τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και το σχολείο ενθαρρύνουν τη συνδιδασκαλία και τον από κοινού σχεδιασμό μαθημάτων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών συμβούλων ή πιο έμπειρων εκπαιδευτικών ως μέσα οικοδόμησης εμπιστοσύνης και αμοιβαίας ευθύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο Bakker (2005), σε δείγμα καθηγητών μουσικής, έδειξε ότι η αυτονομία, η κοινωνική υποστήριξη και η ανατροφοδότηση επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα στρες.

### **1.5.7 Κοινωνική Στήριξη (AD)**

Κάποιοι άλλοι χαρακτηρισμοί που έχουν αποδοθεί σε αυτό το χαρακτηριστικό είναι ευκαιρία για διαπροσωπικές επαφές, επικοινωνία με τους άλλους, κοινωνική αλληλεπίδραση και απουσία εκμετάλλευσης ή κακοποίησης (Warr, 2007). Η κοινωνική στήριξη διακρίνεται σε δομική (ή ποσοτική) και σε λειτουργική (ή ποιοτική). Η πρώτη εξετάζει το πλήθος των υποστηρικτικών ατόμων και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτύων τους και σχετίζεται γραμμικά με την ποιότητα ζωής. Η δεύτερη σχετίζεται με την υποκειμενική αντίληψη του ατόμου για την ποιότητα των διαπροσωπικών του σχέσεων και τον βαθμό ικανοποίησης από την υποστήριξη που δέχεται (Kafetsios & Sideridis, 2006 και Helgeson, 2003). Οι έρευνες που εξέτασαν αυτήν τη μεταβλητή σε οργανωσιακά περιβάλλοντα έχουν επικεντρωθεί κυρίως στην ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με έμφαση στις θετικές πτυχές της επικοινωνίας με τους άλλους (βλέπε π.χ. Kafetsios, 2006). Είναι, ωστόσο, σημαντικό να σημειωθεί ότι μερικές μελέτες έχουν διερευνήσει και τις επιδράσεις της αρνητικής επαφής. Μια τέτοια αρνητική επαφή μπορεί να περιλαμβάνει τον εκφοβισμό ή την επιθετικότητα (Lapierre, Spector & Leck, 2005). Η υποστηρικτική επικοινωνία είναι θετική όταν εστιάζει στις ευχάριστες πλευρές της εργασίας ενώ μπορεί να αποβεί αρνητική όταν γίνεται λόγος για τις στρεσογόνες



πτυχές της εργασίας. Η υποστήριξη μπορεί να σχετίζεται τόσο με εργασιακά θέματα όσο και με έξω-εργασιακά (Βασιλόπουλος, 2012). Η διαδικασία της κοινωνικής στήριξης συντελεί στην ενίσχυση της αυτο-εκτίμησης του ατόμου καθώς το καθιστά λιγότερο ευπαθές στη βίωση συγκεκριμένων γεγονότων και ενισχύει τις ικανότητες και στρατηγικές που διαθέτει προκειμένου να αντιμετωπίσει και να επιλύσει ποικίλα προβλήματα (Sarason, Sarason & Pierce 1990).

Η κοινωνική στήριξη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι ένας παράγοντας αποφασιστικής σημασίας για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων που απειλούν την επαγγελματική ευημερία (Aelterman et al, 2007 και Keyes, 1998). Η έλλειψη θετικών κοινωνικών σχέσεων, η απουσία ομαδικού πνεύματος, οι προσωπικές διαμάχες οδηγούν σε αρνητικές ψυχολογικές καταστάσεις, όπως άγχος ή κατάθλιψη που ζημιώνουν τη φυσική και ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού και θέτουν σε κίνδυνο την υγιή συμπεριφορά του (Cohen & Wills, 1985). Εάν οι επαφές με τους συναδέλφους είναι προβληματικές για μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε κινδυνεύει να διασαλευθεί το κλίμα της σχολικής μονάδας το οποίο αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά της σε οποιονδήποτε τομέα δράσης της (Πασιαρδής, 2004). Οι καλές εργασιακές σχέσεις ανθούν μόνο αν η εργασιακή δομή είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνει τη δημιουργία καλών εργασιακών σχέσεων μεταξύ των ατόμων. Αν η δομή είναι αυστηρά τυπική, τότε οι δυνατότητες για τη δημιουργία τέτοιων σχέσεων μειώνονται. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούν λοιπόν μια πτυχή της σχολικής ζωής στην οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς η ποιότητά τους επηρεάζει ολόκληρο το σχολείο, με θετικές ή αρνητικές συνέπειες για όλους τους εμπλεκόμενους. (Travers, 2010).

### **1.5.8 Αμοιβές (CE)**

Με αυτό το επαγγελματικό χαρακτηριστικό συνδέονται άρρηκτα ο μισθός, το ύψος του εισοδήματος και γενικότερα οι οικονομικοί πόροι (Warr, 2007). Το ύψος του μισθού που λαμβάνει ένας εργαζόμενος είναι σημαντικό καθώς θα καθορίσει τόσο τον τρόπο ζωής του όσο και την κοινωνική του θέση (Warr, 2007). Σύμφωνα με το Μοντέλο Ανισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής (*Effort-Reward Imbalance Model*) του Siegrist (1996), οι άνθρωποι ανταλλάσσουν τις προσπάθειές τους με ανταμοιβές (χρήματα, αυτοεκτίμηση, ασφάλεια στη δουλειά, σταδιοδρομία, ευκαιρίες

κλπ.). Η ανισορροπία προκύπτει όταν υπάρχει έλλειψη αμοιβαιότητας ανάμεσα στο ‘κόστος’ και το ‘κέρδος’, και αυτή η ανισορροπία συνεπάγεται συναισθηματική πίεση η οποία δημιουργεί φυσιολογική διέγερση και πίεση στη δουλειά. Από μια ανισορροπία ανάμεσα στην υψηλή προσπάθεια και τη χαμηλή ανταμοιβή προκύπτει το εργασιακό στρες (Kenny & McIntyre, 2010).

Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε οργανισμούς για τη διερεύνηση της ικανοποίησης των εργαζομένων από τις αμοιβές που λαμβάνουν, έχουν δείξει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και του ύψους των αμοιβών (Sloane & Williams, 2000). Αυτή η συσχέτιση γίνεται ακόμα πιο έντονη σε δείγματα χαμηλόμισθων απ’ ότι υψηλόμισθων εργαζομένων. Οι Diaz-Serrano & Cabral Vieira (2005) εξέτασαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε εργαζόμενους της Ευρωπαϊκής Ένωσης με χαμηλές και υψηλές αποδοχές. Τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι οι χαμηλά αμειβόμενοι εργαζόμενοι παρουσιάζουν λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους υψηλά αμειβόμενους (με εξαίρεση το Ηνωμένο Βασίλειο). Τα αποτελέσματά τους έδειξαν, επίσης, ότι το χάσμα στην ικανοποίηση από την εργασία μεταξύ των υψηλόμισθων και χαμηλόμισθων διευρύνεται ακόμα περισσότερο στις χώρες της Νότιας Ευρώπης.

Αν οι οργανισμοί θέλουν να διατηρήσουν ανταγωνιστικούς τους εργαζομένους, θα πρέπει να τους παρέχουν όχι μόνο καλές εργασιακές συνθήκες, ασφάλεια και αυτονομία αλλά και ελκυστικές αμοιβές (Arnold & Feldman, 1986, Akram, 2012) Ο Akram (2012), μελετώντας την επαγγελματική ικανοποίηση των φαρμακοποιών, διαπιστώνει ότι οι αμοιβές που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι, ιδίως ο μισθός, είναι μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές, καθώς κάθε εργαζόμενος πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει τα προς το ζην στην οικογένειά του. Οι Teck Hong & Waheed (2011), σε έρευνα που εστίαζε στη σχέση μεταξύ μισθού και ικανοποίησης από την εργασία, πρόσθεσαν μια περαιτέρω μεταβλητή, «την αγάπη για τα χρήματα», και διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενοι οι οποίοι ‘αγαπούν’ περισσότερο τα χρήματα, εάν λάβουν μισθολογική αύξηση, θα είναι πιο ικανοποιημένοι με την εργασία τους.

Ο Warr (2007) υποστηρίζει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις αμοιβές και στην επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία, με τη σειρά της, αποτελεί δείκτη του πρώτου άξονα της υποκειμενικής ευημερίας (δυσαρέσκεια-ευχαρίστηση). Με την ίδια άποψη εναρμονίζονται και οι Danna & Griffin (1999) οι οποίοι,

ορίζοντας την επαγγελματική ευημερία τη συνδέουν με την ικανοποίηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από τη εργασία και ειδικότερα με την ικανοποίηση που προέρχεται από τις αμοιβές. Η πλειοψηφία των ερευνών που έγιναν πάνω στις αμοιβές εξέτασε τη σχέση τους με τον πρώτο άξονα της ευημερίας. Ωστόσο υπάρχουν κάποιες έρευνες (π.χ. Kornhauser (1965), που υποστηρίζουν ότι η συσχέτιση με τον δεύτερο άξονα της ευημερίας (άγχος-άνεση) και με τον τρίτο (κατάθλιψη-ενθουσιασμός) θα είναι μεγαλύτερη σε χαμηλόμισθα εισοδήματα και μη σημαντική σε υψηλόμισθα (Warr, 2007). Ο Mackenzie (2007), μελετώντας το ηθικό των εκπαιδευτικών, διαπιστώνει ότι αυτό ακολουθεί μια συνεχή φθίνουσα πορεία λόγω της μειωμένης τους αναγνώρισης από την κοινότητα, των χαμηλών μισθών (σε σχέση με άλλα επαγγέλματα), του υπερβολικού φόρτου εργασίας, των κακών εργασιακών συνθηκών και του αυξανόμενου κρατικού ελέγχου μέσω της αξιολόγησης.

### **1.5.9 Φυσική Ασφάλεια (CE)**

Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που διαμορφώνουν τις εργασιακές συνθήκες και εμπνέουν ή όχι φυσική ασφάλεια στον εργαζόμενο. Ως τέτοιοι θα μπορούσαν να θεωρηθούν η απουσία κινδύνου, ο κατάλληλος εξοπλισμός και οι καλές συνθήκες εργασίας (Warr, 2007). Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ σωματικής ασφάλειας και υποκειμενικής ευημερίας. Αυτές έδειξαν πώς οι παράγοντες που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας επηρεάζουν σημαντικά την ευημερία του εργαζόμενου (Wilson et al., 2004· Hallinger, 2003· Hoy & Miskel, 2008· Huberman & Vandenberghe, 1999 και Smylie, 1999).

Υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους η ελλιπής φυσική ασφάλεια μπορεί να μειώσει την ευημερία των εργαζομένων. Κατ' αρχάς, ένα δυσμενές φυσικό περιβάλλον είναι πιθανό να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Δεύτερον, η επιδείνωση της σωματικής υγείας, ως αποτέλεσμα της εργασίας (όπως, π.χ., ο χρόνιος πόνος στην πλάτη από την άρση βαρέων αντικειμένων), είναι πιθανόν να επηρεάσει αρνητικά τον εργαζόμενο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Τρίτον, η ελλιπής φυσική ασφάλεια μπορεί να επηρεάσει τον εργαζόμενο, μέσω του συσχετισμού της με άλλα χαρακτηριστικά (Warr, 2007). Για παράδειγμα, οι εργαζόμενοι μπορεί να θεωρούν ότι οι κακές συνθήκες εργασίας είναι το αποτέλεσμα ενός περιβάλλοντος που δεν

μπορούν να ελέγξουν. Ο Warr (1987) πρότεινε ότι η φυσική ασφάλεια είναι ένα χαρακτηριστικό CE, καθώς πέρα από ένα ορισμένο επίπεδο, οι μεταβολές στη φυσική ασφάλεια δεν θα επηρεάσουν την ευημερία τους.

Το φυσικό περιβάλλον δεν είναι ήσσονος σημασίας για τον εργαζόμενο. Οι ακραίες συνθήκες εργασίας (φωτισμός, θερμοκρασία, έλλειψη οξυγόνου, θόρυβος) επιδρούν τόσο στη ψυχολογία όσο και στην επίδοσή του (Antonίου, 2009). Ο Locke (1976), αναφερόμενος στους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, υπογραμμίζει τη σημασία των καλών συνθηκών εργασίας ως προς το περιβάλλον και τη διαμόρφωση του χώρου. Ο Κάντας (1995) θεωρεί πως η επαγγελματική εξουθένωση ενός εργαζομένου μπορεί να προκύψει, μεταξύ άλλων, από τις άσχημες εργασιακές συνθήκες.

Ο χώρος του σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο για την ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Aelterman et al, 2007). Η καλή φυσική κατάσταση των σχολικών κτηρίων, οι ευρύχωρες αίθουσες, ο σύγχρονος εξοπλισμός, οι άνετοι αθλητικοί χώροι, τα καλά εξοπλισμένα εργαστήρια, η πλούσια υλικοτεχνική υποδομή δημιουργούν έναν ελκυστικό περιβάλλον και διαμορφώνουν εκείνες τις ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το έργο του (Saaranen et al., 2007· Ματσαγγούρας, 2006 και Μλεκάνης, 2005). Οι κακές εργασιακές συνθήκες, αντίθετα, θεωρούνται ένα μεγάλο πρόβλημα που υπονομεύει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Ross, Romer & Horner, 2011). Οι Abel & Sewell (1999) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στο αστικό κέντρο έχουν χειρότερες εργασιακές συνθήκες από εκείνους που εργάζονται στην ύπαιθρο. Τονίζουν επίσης ότι όσο καλύτερη είναι η ποιότητα των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο νοιώθουν ότι τυγχάνουν της απαραίτητης επαγγελματικής αναγνώρισης, καθώς, έχοντας όλα τα υλικά και τα μέσα στη διάθεσή τους, μπορούν να εργαστούν πιο αποτελεσματικά (Τσιάκκιρος, 2012).

### **1.5.10 Κοινωνική θέση (CE)**

Με αυτό το επαγγελματικό χαρακτηριστικό ταυτίζεται η σπουδαιότητα του επαγγέλματος, η άποψη που η κοινωνία έχει για κάποιο επάγγελμα και η συμβολή του στην κοινωνία (Warr, 2007). Η κοινωνία 'αξιολογεί' διαφορετικά κάθε

επάγγελμα διότι η αξία που αποδίδεται σε μια κοινωνική θέση είναι σε μεγάλο βαθμό υποκειμενική. Έτσι, σε δυο ανθρώπους που εκτελούν τον ίδιο ρόλο, στον ίδιο οργανισμό, μπορεί να αποδοθεί διαφορετική αξία.

Ο Watt (2007) σημειώνει ότι είναι σημαντικό για ένα άτομο να δώσει την πρέπουσα αξία στο επάγγελμά του, καθώς αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας και στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας. Η αξία αυτή έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζει και την ευημερία του εργαζομένου (Bradburn, 1969). Η ικανοποίηση, εξάλλου, που βιώνει το άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον αποτελεί εφιαλτήριο περαιτέρω προσπάθειας και συνέχισης της εσωτερικής του ανάγκης να αγωνίζεται (Stevens & O'Neill, 1983). Η προσωπική ερμηνεία που κάθε εργαζόμενος δίνει για την αξία του επαγγέλματός του εξετάζεται στη μελέτη του Hughes (1951) σχετικά με τα 'ταπεινωτικά' επαγγέλματα. Ο μελετητής διερεύνησε επαγγέλματα τα οποία θεωρούνται από την κοινωνία ως 'αηδιαστικά' και 'εξευτελιστικά', όπως των καθαριστών δημοσίων τουαλετών ή των σκουπιδιάρηδων. Σε αυτή τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι, ακόμη και αν η κοινωνία αντιμετωπίζει αυτά τα επαγγέλματα υποτιμητικά, ωστόσο, οι άνθρωποι που τα ασκούν αποδίδουν συχνά στην εργασία τους μεγαλύτερη αξία.

Όσον αφορά το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, επειδή τα αποτελέσματα των προσπαθειών και του έργου τους δεν είναι πάντα μετρήσιμα, δίνεται η εσφαλμένη εντύπωση ότι δεν παράγουν έργο. Συνέπεια αυτού είναι οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ματαιώση και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση (Koustelios, 2001) όσο και έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό τους, αλλά και υποτίμηση των προσπαθειών τους. Θεωρούν επίσης ότι το κύρος τους δεν αναγνωρίζεται από την κοινωνία στον βαθμό που θα έπρεπε (Farber, 1991). Ο Kyriakou (2000) σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η κοινωνία δεν αναγνωρίζει πλήρως το έργο που αυτοί προσφέρουν στην κοινωνία και ότι κατηγορούνται άδικα μερικές φορές όταν το επίπεδο κάποιων μαθητών είναι χαμηλά. Η κοινωνική θέση αποτελεί για όλους έναν σημαντικό παράγοντα δημιουργίας θετικής αυτοεικόνας, όπως προείπαμε, και όταν μια θέση δεν εκτιμάται όπως της αρμόζει, τότε αναπόφευκτα προκύπτει πίεση, έλλειψη ενδιαφέροντος, απογοήτευση και εγκατάλειψη της προσπάθειας. Όταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι προσφέρουν στην κοινωνία, αλλά δεν έχουν την αναγνώριση που αναμένουν, τότε νοιώθουν ότι τόσο η επαγγελματική όσο και η κοινωνική τους θέση αμφισβητούνται (Τσιάκκιρος, 2012).

### 1.5.11 Υποστηρικτική Εποπτεία (CE)

Το χαρακτηριστικό αυτό γνώρισμα, με το οποίο θα ασχοληθούμε αναλυτικά στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο της μελέτης μας, περιλαμβάνει το ενδιαφέρον του ηγέτη για τον εργαζόμενο και σχετίζεται γενικότερα με την υποστηρικτική διοίκηση. Η έρευνα σε αυτόν τον τομέα επικεντρώνεται συχνά στην ικανοποίηση των εργαζομένων που οφείλεται στον προϊστάμενό τους. Οι Judge & Piccolo (2004) σημειώνουν ότι, ενώ εξαιρετικά υψηλά επίπεδα υποστήριξης από τους προϊσταμένους δεν θα περιμέναμε να μειώσουν την ευημερία των υφισταμένων, ωστόσο η μη γραμμικότητα φαίνεται να είναι αναπόφευκτη για αυτό το επαγγελματικό χαρακτηριστικό, επειδή «η ευτυχία δεν μπορεί να συνεχίσει να αυξάνεται στον ίδιο βαθμό ακόμα και αν η στήριξη μεγαλώνει ολοένα και περισσότερο» (Warr, 2007: 131). Η έλλειψη υποστήριξης από τους προϊσταμένους είναι πιθανό να οδηγήσει σε χαμηλή ευημερία στον άξονα 2 (υψηλό εργασιακό στρες). Αιτία αυτού μπορεί να θεωρηθεί ότι ένας μη υποστηρικτικός προϊστάμενος μπορεί να αυξήσει την ασάφεια του περιβάλλοντος, αποδυναμώνοντας έτσι την αντίληψη που ο εργαζόμενος έχει για τον έλεγχο της εργασίας του. Όσον αφορά τον άξονα 3, χαμηλά επίπεδα στήριξης προϊσταμένου θα οδηγήσουν σε συναισθήματα κατάθλιψης (Warr, 2007).

Στην εκπαίδευση, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το διευθυντή τους αποτελεί το κλειδί για να νιώθουν λιγότερη πίεση από τη δουλειά τους και να αναπτύσσουν μια πιο θετική σχέση τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς (Aelterman et al, 2007). Οι Youngs & King (2002) βεβαιώνουν ότι ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι σχολικοί ηγέτες ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η παροχή κινήτρων, η υποστήριξη των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας μέσω της παροχής εξατομικευμένης υποστήριξης σε κάθε μέλος του προσωπικού. Η εξατομικευμένη υποστήριξη αποτελεί κατά τους Leithwood & Jantzi (2000) ένας από τα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως θα δούμε στο τέταρτο μέρος του θεωρητικού μας πλαισίου. Οι Rafferty & Griffin (2004) επικεντρώνουν την προσοχή τους στη χρήση του όρου «υποστηρικτική ηγεσία» ως βασικού παράγοντα για την αποτελεσματικότητα, ενώ οι Bass & Avolio (1995: 202) υποστηρίζουν ότι «ο ηγέτης επιδεικνύει πιο συχνά εξατομικευμένη φροντίδα, μέσω της γενικής υποστήριξης στις προσπάθειες των εργαζομένων». Συνεπώς, η υποστήριξη από το διευθυντή, η αποτελεσματική επικοινωνία και η ανατροφοδότηση που εξασφαλίζεται είναι τα εχέγγυα για την επαγγελματική

ευημερία των εκπαιδευτικών (Sparks, Faragher & Cooper, 2001 και Parkin, 2001). Αντίθετα, η χαμηλή υποστήριξη από το διευθυντή και η αυξημένη πίεση επιδρούν αρνητικά στην επαγγελματική ευημερία προκαλώντας έντονο στρες (Balshem, 1998 και Kirmeyer & Dougherty, 1998). Τέλος, οι Ross, Romer & Horner, (2011) διαπίστωσαν ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών που βιώνουν έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης στο σχολείο τους υπονομεύεται.

### **1.5.12 Προοπτικές Σταδιοδρομίας (CE)**

Οι προοπτικές σταδιοδρομίας σχετίζονται με τις ευκαιρίες εξέλιξης ή προαγωγής ενός εργαζομένου. Αυτό μπορεί να συμπεριλαμβάνει κινήσεις προς τα άνω, όπως μια προαγωγή, ή αλλαγή θέσης στο εργασιακό χώρο. Καθώς οι αγορές εργασίας έχουν αλλάξει, είναι πλέον απαραίτητο ο εργαζόμενος να προγραμματίζει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του (Warr, 2007). Έτσι η προοπτική σταδιοδρομίας είναι σημαντική στη ζωή των εργαζομένων και έχει καταστεί αναγκαίο να συμπεριληφθεί ως ένα χαρακτηριστικό στην ανάλυση σχεδιασμού της εργασίας.

Ο Warr (2007) επισημαίνει δύο πτυχές της προοπτικής σταδιοδρομίας. Η πρώτη αφορά την ασφάλεια που προσφέρει μια θέση εργασίας, δηλαδή το αν θα είναι διαθέσιμη ή όχι μακροπρόθεσμα. Αυτό το γνώρισμα συναντάται και στην περιβαλλοντική σαφήνεια και σχετίζεται με την επαγγελματική ανασφάλεια που μπορεί να βιώνει ο εργαζόμενος λόγω της πιθανότητας να χάσει τη δουλειά του (Warr, 2007). Η διδασκαλία θεωρείται ανέκαθεν ένα πολύ σταθερό επάγγελμα, ωστόσο αυτό δεν συμβαίνει πάντα καθώς η ανασφάλεια του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού έχει τεκμηριωθεί (Needle, Griffin & Svendsen, 1981 και Wanberg, 1984). Η δεύτερη πτυχή της προοπτικής σταδιοδρομίας, η οποία μπορεί επίσης να συσχετιστεί με την περιβαλλοντική σαφήνεια, είναι η δυνατότητα προαγωγής ή μετάθεσης σε άλλο εργασιακό χώρο. Καθώς η αλλαγή εργασίας αποτελεί, δυνητικά, πηγή έντονου στρες, τα άτομα που πρόκειται να μετατεθούν βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες (Lazarus, 1981). Επιπρόσθετα, ο γρήγορος ρυθμός αλλαγών στον εκπαιδευτικό χώρο, η φύση και οι απαιτήσεις του επαγγέλματος ωθούν τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν το ζήτημα της πιθανής αλλαγής σταδιοδρομίας. Το θέμα της προαγωγής έχει επίσης διαπιστωθεί ότι σχετίζεται με το στρες των εκπαιδευτικών (Fimian, 1983, και Wanberg, 1984) ενώ οι φιλοδοξίες που καταπνίγονται είναι επίσης μια συχνή

αιτία επαγγελματικής ανασφάλειας (Travers, 2010).

### 1.5.13 Ευθυδικία (CE)

Αυτό το επαγγελματικό χαρακτηριστικό σχετίζεται με την απονομή της ‘δικαιοσύνης’ στον εργασιακό χώρο, την απουσία αθέμιτων διακρίσεων και την ηθική που πρέπει να διέπει τη σχέση ανάμεσα στον εργοδότη και την κοινωνία. Ο Warr (2007) διακρίνει δυο όψεις της ευθυδικίας: τη ‘δικαιοσύνη’ στη σχέση μεταξύ εργαζομένου και εργοδότη, και την ‘εντιμότητα’ στη σχέση μεταξύ οργανισμού και ευρύτερης κοινωνίας. Η πρώτη πτυχή της ευθυδικίας έχει επίσης διερευνηθεί υπό τον τίτλο «οργανωσιακή δικαιοσύνη», και μπορεί να χωριστεί σε δύο επιμέρους συστατικά στοιχεία: στη διανεμητική δικαιοσύνη (αφορά την αμεροληψία του τρόπου διάθεσης των πόρων) και στη διαδικαστική δικαιοσύνη (αναφέρεται στη τιμιότητα με την οποία λαμβάνονται οι αποφάσεις σχετικά με την κατανομή των πόρων) (Warr, 2007).

Αν και η σημασία της δικαιοσύνης είναι αναμφισβήτητη για όλα τα οργανωσιακά περιβάλλοντα, οι ανησυχίες σχετικά με αυτή μέσα στον οργανισμό δημιουργούνται μόνο κάτω από ορισμένες συνθήκες (π.χ. όταν οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι δεν αντιμετωπίζονται με σεβασμό). Αυτές οι ανησυχίες είναι πολύ πιθανόν να δημιουργηθούν σε περιόδους αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στον οργανισμό, όταν οι πόροι δεν επαρκούν ή όταν η ισορροπία δυνάμεων μεταξύ των εργαζομένων είναι ευαίσθητη. Η αντιληπτή αδικία και η μεροληπτική αντιμετώπιση που βρίσκονται στη βάση της αντιπαραγωγικής ή αντεκδικητικής συμπεριφοράς στις ομάδες, χαρακτηρίζουν μεταξύ άλλων και τον εργασιακό χώρο (Kenny & McIntyre, 2010). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ευθυδικία στον εργασιακό χώρο μειώνει τις απολύσεις και αυξάνει την ικανοποίηση και την αφοσίωση στην εργασία. Πολλές ‘αδικίες’ που οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι γίνονται εις βάρος τους προκύπτουν, ως επί το πλείστον, από την αίσθηση ότι προϊστάμενοί τους δεν τους σέβονται και δεν νοιάζονται γι’ αυτούς (Greenberg, 2001). Τα ευρήματα της μελέτης των Taris, Kalimo & Schaufeli (2002) κατέδειξαν μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ευθυδικίας και της συναισθηματικής εξουθένωσης των εργαζομένων. Οι Karasek & Theorell (1990) θεωρούν ότι το εργασιακό στρες οφείλεται, μεταξύ άλλων, και στα προβλήματα που προκύπτουν από την αίσθηση της άδικης μεταχείρισης των



εργαζομένων.

## **1.6 Η ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ανασκόπηση βιβλιογραφίας**

Σήμερα η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται περισσότερο από ποτέ στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος και η κατάκτηση της ευημερίας θεωρείται ένας ξεχωριστός στόχος του σχολείου ο οποίος προσδιορίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Battistich et al., 1997, Fraillon, 2005 και Konu & Rimpela, 2002). Παρόλα αυτά, η έρευνα στράφηκε περισσότερο γύρω από το στρες και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και οι μελέτες που εστιάζουν εξ ολοκλήρου στην ευημερία των εκπαιδευτικών είναι λιγιστές. Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τα ευρήματα κάποιων μελετών που έχουν γίνει παγκοσμίως και εστιάζουν στην ευημερία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι Pillay, Goddard & Wilss (2005) μελέτησαν την ευημερία, την επαγγελματική εξουθένωση και την ικανότητα (*competence*) των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Queensland της Αυστραλίας. Σε ένα δείγμα 500 εκπαιδευτικών, διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανότητας και προέκυψε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην υπο-κλίμακα αποπροσωποποίησης του MBI (*Maslach Burnout Inventory* - Maslach & Jackson, 1981) και στην επαγγελματική ικανότητα, αρνητική συσχέτιση που μπορεί να αποδοθεί σε έναν μηχανισμό 'αποστασιοποίησης' των εργαζομένων από τις προβληματικές ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Τέλος, η έρευνα διαπίστωσε πως τα προγράμματα κατάρτισης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχουν θετική επίδραση τόσο πάνω στην ευημερία όσο και στην ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ευημερία Ολλανδών εκπαιδευτικών μελετήθηκε από τους van Horn και τους συνεργάτες του (2004) σε ένα δείγμα 1308 εκπαιδευτικών διάφορων βαθμίδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρές συσχετίσεις της συναισθηματικής ευημερίας με την ικανοποίηση, με τις οργανωσιακές υποχρεώσεις και με τη συναισθηματική εξουθένωση. Βρέθηκε επίσης ότι η επαγγελματική ευημερία επηρεάζεται σημαντικά από τη φιλοδοξία, την ικανότητα και την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Την ευημερία των Βέλγων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης επιχειρήσαν να μελετήσουν οι Van Petegem et al. (2005). Δίνοντας έμφαση στο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας και στις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, η μελέτη διαπίστωσε πώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιβάλλονται περισσότερο στη τάξη απ' ό τι οι γυναίκες και αυτό επηρεάζει άμεσα τη διαπροσωπική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητού. Τα δεδομένα έδειξαν υψηλότερη ευημερία για τους εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία και για όσους επιβάλλονται στη τάξη τους. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που συμπεριφέρονται στη τάξη με φιλικό τρόπο και βοηθάνε τους μαθητές αισθάνονται καλύτερα τόσο απέναντι στον εαυτό τους όσο και στο επάγγελμά τους. Τέλος, διαπιστώθηκε μια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις αβέβαιες και ανικανοποίητες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και στην ευημερία τους, ιδίως όταν δεν μπορούν να επιβληθούν στη τάξη.

Και η Aelterman και οι συνεργάτες της (2007) εξέτασαν την ευημερία των εκπαιδευτικών στο Βέλγιο και κατέδειξαν πώς αυτή επηρεάζεται από το υποστηρικτικό κλίμα του σχολείου. Τα επίπεδα ευημερίας των Βέλγων εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων αποδείχθηκαν πάρα πολύ υψηλά και αυτό φαίνεται να οφείλεται ως επί το πλείστον στην αυτο-αποτελεσματικότητα (*self-efficacy*) που αισθάνονται ότι έχουν ως εκπαιδευτικοί. Η αυτο-αποτελεσματικότητά τους φαίνεται να ενισχύεται από στήριξη που έχουν τόσο από τους συναδέλφους όσο και από τον διευθυντή, από τη θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και από τα καθήκοντά τους που επικεντρώνονται στους μαθητές. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει θετικά την ευημερία τους (μέσω της αυτο-αποτελεσματικότητας) είναι η χαμηλή πίεση από την εργασία. Οι γυναίκες, αν και βιώνουν υψηλότερη εργασιακή πίεση από τους άνδρες, ωστόσο φαίνεται να έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία από αυτούς, και αυτό οφείλεται στο ότι στηρίζονται περισσότερο από τους συναδέλφους τους και παράλληλα διατηρούν καλύτερες σχέσεις με τους γονείς των μαθητών απ' ό τι οι άνδρες συνάδελφοί τους. Τέλος, η αυξημένη ευημερία των βέλγων εκπαιδευτικών φαίνεται να οφείλεται επίσης στη στήριξη από τους συναδέλφους, στις σχέσεις τους με τους γονείς και στην ύπαρξη καινοτομικού κλίματος.

Οι Konu, Vintanen & Lintonen (2010) μελέτησαν την ευημερία των Φιλανδών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Διαπιστώνουν ότι η ευημερία των καθηγητών της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψηλότερη από εκείνη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας. Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία από τις γυναίκες, ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επίσης παρουσιάζουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία από τους ωρομισθίους. Επίσης η ευημερία των εκπαιδευτικών των ενιαίων σχολείων (Δημοτικό και Γυμνάσιο υπό ενιαία διεύθυνση) φαίνεται να υποσκάπτεται σημαντικά επειδή δεν έχουν επαρκή στήριξη και ισότιμη αντιμετώπιση από τον διευθυντή τους και τους παρέχονται ελάχιστες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το ερευνητικό διαπολιτισμικό πρόγραμμα EUROTEACH, πριν δέκα χρόνια, επιχείρησε να εξετάσει την ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 13 ευρωπαϊκές χώρες. Σε δείγμα 2796 εκπαιδευτικών ερευνήθηκε πρωταρχικά η σχέση μεταξύ των συνθηκών εργασίας και των δεικτών ευημερίας με τη βοήθεια του μοντέλου Απαιτήσεων-Ελέγχου-Κοινωνικής Στήριξης των Karasek & Theorell (1990). Ένας δεύτερος στόχος του προγράμματος ήταν να συγκρίνει τα επίπεδα ευημερίας στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, υπό το φως των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων. Έτσι, στο Ηνωμένο Βασίλειο οι Griva & Joeke (2003) διαπίστωσαν ότι οι απαιτήσεις από την εργασία ήταν ο πιο σταθερός δείκτης για τη μέτρηση της ευημερίας ενώ ο έλεγχος και η κοινωνική στήριξη φαίνεται να έχουν μικρότερη προβλεπτική δύναμη. Φαίνεται να υπάρχουν όμως και άλλες πτυχές της εργασίας που επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα ευημερίας, όπως η σωματική εξουθένωση, οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι και η σπουδαιότητα της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί του Ηνωμένου Βασιλείου βρίσκονται στη χειρότερη θέση συγκριτικά με τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους σε όλες τις μετρήσεις της ευημερίας. Επίσης, φαίνεται ότι χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, εργάζονται κάτω από άσχημες συνθήκες και αναφέρουν πολύ χαμηλά επίπεδα ψυχολογικής και σωματικής ευημερίας.

Η μελέτη πάνω στους Ισπανούς εκπαιδευτικούς που διεξήγαγαν οι Pascual και οι συνεργάτες του (2003) έδειξε σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και σωματικής κόπωσης από τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους. Η έρευνα αυτή υπογραμμίζει τον αντίκτυπο που οι αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις των Ισπανών εκπαιδευτικών έχουν πάνω στην υγεία και στην ευημερία τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν επίσης την αξία της κοινωνικής στήριξης, καθώς αυτή επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίηση από την εργασία. Όσον αφορά τους Ιταλούς

εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Pisanti και οι συνεργάτες του (2003) έδειξαν ότι σε σύγκριση με το μέσο όρο των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, οι Ιταλοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό προσωπικής ολοκλήρωσης και μικρότερο αποπροσωποποίησης. Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε χαμηλά επίπεδα κοινωνικής στήριξης και υψηλά επίπεδα σωματικής κόπωσης.

Η έρευνα του Sann (2003) πάνω στους γερμανούς εκπαιδευτικούς έδειξε ότι οι εργασιακές απαιτήσεις συσχετίζονται άμεσα με την υγεία τους. Από τη μελέτη προκύπτει ότι οι υψηλές απαιτήσεις από την εργασία και η σωματική κόπωση μειώνουν την ευημερία των γερμανών εκπαιδευτικών, ενώ μεταβλητές όπως η σπουδαιότητα της εργασίας και η αντιμετώπιση του εργασιακού στρες αυξάνουν τα επίπεδα ευημερίας τους. Οι Verhoeven et al. (2003) διαπίστωσαν ότι στους Ολλανδούς εκπαιδευτικούς επίσης οι απαιτήσεις από την εργασία αλλά και ο έλεγχος είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες ευημερίας, και ότι η κοινωνική στήριξη επηρεάζει σημαντικά τη συναισθηματική εξάντληση, την προσωπική ολοκλήρωση και την ικανοποίηση από την εργασία. Οι μελετητές διαπίστωσαν επίσης ότι το μοντέλο των Karasek & Theorell (1990) είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός 'μηχανισμός' μέτρησης της ευημερίας τόσο των ολλανδών εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευτικών της Δυτικής Ευρώπης, αλλά η ισχύς του αμφισβητείται σε άλλες χώρες, κυρίως της Ανατολικής Ευρώπης.

Όσον αφορά τους Έλληνες Εκπαιδευτικούς οι Pomaki & Anagnostopoulou (2003) κατέδειξαν ότι ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας για την ευημερία τους είναι η σπουδαιότητα της εργασίας. Συγκριτικά με τους άλλους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς, οι Έλληνες διαφέρουν στις περισσότερες μεταβλητές: παρουσιάζουν καλύτερες εργασιακές συνθήκες αλλά πολύ λίγο έλεγχο πάνω στην εργασία τους. Οι θετικές εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να οφείλονται, όπως περιγράφουν οι Kantas & Vassilaki (1997), στο μεγάλο διάστημα διακοπών που έχουν και στον μικρό αριθμό επίσημων ωρών διδασκαλίας. Από την άλλη, ο μειωμένος έλεγχος πάνω στην εργασία τους μπορεί να δικαιολογηθεί λόγω των μειωμένων δυνατοτήτων που έχουν στη λήψη αποφάσεων στην εργασία τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΑΓΧΟΣ (*stress*)

### 2.1 Η έννοια του «άγχους»

Το άγχος (*stress*) αποτελεί μια φυσιολογική και αναπόφευκτη λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού. Τα τελευταία 50 χρόνια οι ερευνητές διαφόρων κλάδων έστρεψαν το ενδιαφέρον τους γύρω απ' αυτό. Κάθε χρόνο δημοσιεύονται τα αποτελέσματα εκατοντάδων, αν όχι χιλιάδων μελετών γύρω από το εργασιακό άγχος, τις αιτίες και τις επιπτώσεις του. Παρ' όλα αυτά, η έννοια «άγχος» προκαλεί ακόμα και σήμερα αρκετές δυσκολίες και αυτό οφείλεται κυρίως στην απουσία ενός γενικά αποδεκτού επιστημονικού υπόβαθρου. Ανάλογα με τον ερευνητικό κλάδο στο οποίο κινείται, ο κάθε ερευνητής εισάγει τους δικούς του ειδικούς όρους και προτείνει τις δικές του εννοιολογικές κατασκευές για τη κατανόηση αυτής της πολυδιάστατης έννοιας.

Η παρούσα μελέτη θα εστιάσει στο στρες των εκπαιδευτικών που προκύπτει από την εργασία τους, δηλαδή στο «εργασιακό» ή «βιομηχανικό» στρες (*occupational stress* ή *industrial stress*). Ο όρος «βιομηχανικό στρες» σχετίζεται με το στρες του ρόλου το οποίο προκύπτει όταν ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει διαφορούμενες ή συγκρουόμενες απαιτήσεις από την εργασία, ή βιώνει υπερφόρτιση του ρόλου του, στην περίπτωση που η εργασία που έχει να διεκπεραιώσει είναι υπερβολικά δύσκολη ή σε πάρα πολλή μεγάλη ποσότητα αναλογικά με την ικανότητα που ο ίδιος πιστεύει ότι έχει (Παππά, 2006). Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να τονίσουμε ότι, παρόλο που καθημερινά συνηθίζουμε να χρησιμοποιούμε εναλλακτικά τις έννοιες στρες και άγχος, ωστόσο αυτές δεν είναι ταυτόσημες, αλλά ανήκουν σε σημασιολογικά ομόκεντρους κύκλους (Αργυροπούλου, 1998).

Ο Μαρούδας (2004) θεωρεί ότι το στρες αφορά μια εσωτερική κατάσταση ανησυχίας και αγωνίας ή οποία μπορεί να προκύψει από το έργο, τον ρόλο ή από το φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον ή ακόμα και από τον ίδιο τον οργανισμό και τη στάση του προς αυτό το περιβάλλον. Από την άλλη, θεωρεί ότι το στρες αφορά τους τρόπους που αντιδρούν οι άνθρωποι στις εξωτερικές συνθήκες και ορίζεται ως η ψυχολογική δυσφορία ή ένταση που προέρχεται από την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες – καταστάσεις, οι οποίες θέτουν υπέρμετρες (υπερβολικές) απαιτήσεις από ένα άτομο. Κοινό χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι οι σωματικές εκδηλώσεις

και η συναίσθηση της πίεσης που βιώνουν οι εργαζόμενοι (Ραγιά, 1978). Θεωρούμε ωστόσο ότι αυτοί οι δύο «ορισμοί» αποτελούν πλευρές του ίδιου ζητήματος, όψεις του ίδιου νομίσματος, και λειτουργούν συμπληρωματικά ο ένας στον άλλον. Η παρούσα μελέτη δεν εξετάζει τη σημασιολογία των όρων «άγχος» και «στρες», και προκειμένου να αποφευχθούν συγχύσεις στην νοηματική προσέγγιση των δυο εννοιών, τους θεωρούμε εξ' αρχής συνώνυμους.

Στη βιβλιογραφία συναντάμε πολλούς ορισμούς του άγχους. Μια αρκετά ολοκληρωμένη προσέγγιση της έννοιας, ήδη από τη δεκαετία του 50, έγινε από τον 'πατέρα' του στρες, τον Hans Selye (1956, 1975) ο οποίος αντιλαμβάνεται το στρες ως μια φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού, η ένταση της οποίας εξαρτάται εξολοκλήρου από την ένταση των ερεθισμάτων. Έτσι το στρες νοείται ως μια δύναμη (ή δυνάμεις) που παρευρίσκεται έξω από το άτομο και που ασκεί πίεση, ένταση (*stress*). Το στρες εδώ εστιάζει στη μέτρηση της έντασης των εξωτερικών ερεθισμάτων, στην εκτίμηση του βαθμού πίεσης που ασκούν τα διάφορα γεγονότα της ζωής. Ο Selye (1975) τονίζει, ωστόσο, ότι οι εργαζόμενοι χρειάζονται κάποια πίεση που να τους ενθαρρύνει να δρουν δημιουργικά, αλλά η υπερβολική πίεση μπορεί να τους οδηγήσει στο στρες. Έτσι, διακρίνει το στρες σε δυο κατηγορίες: α) σε δυσλειτουργικό (*distress*) και β) σε δημιουργικό (*eustress*). Το πρώτο εμφανίζεται όταν προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα (απογοήτευση, θυμός κλπ.) ενώ το δεύτερο όταν κρατά το άτομο σε εγρήγορση και το κινητοποιεί για την επίτευξη των στόχων του.

Σήμερα, ένας άλλος ευρύτερα αποδεκτός ορισμός του στρες είναι αυτός που έδωσαν οι Lazarus & Folkman (1984). Οι μελετητές ορίζουν το στρες ως τη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και στο περιβάλλον η οποία αποτιμάται από το άτομο ότι υπερβαίνει ή θέτει σε δοκιμασία τους διαθέσιμους πόρους του και βάζει σε κίνδυνο την υγεία του. Αυτή η διαδικασία 'αποτίμησης' στην οποία αναφέρονται οι ερευνητές πραγματοποιείται σε δυο γνωστικά στάδια: σε πρωταρχικό (*primary appraisal*) και σε δευτερεύον (*secondary appraisal*). Κατά τη διάρκεια του πρώτου, το άτομο εκτιμά κατά πόσο τα ερεθίσματα αποτελούν ή όχι γι' αυτόν μια απειλή ενώ, κατά τη διάρκεια του δευτέρου, το άτομο προβαίνει σε ανασκόπηση των επιλογών του (εφόσον αντιλαμβάνεται την απειλή). Κατόπιν, ανάλογα με τους παραμέτρους αυτής της αποτίμησης, το άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε ένα από τα τρία είδη στρες: στο βλαβερό (*harm*), που σχετίζεται με τη ψυχολογική 'απώλεια' η την απώλεια που ήδη

συνέβη, στο απειλητικό (*threat*) που σχετίζεται με τη πρόβλεψη του βλαβερού που είναι αναμενόμενο και, στο στρες της πρόκλησης (*challenge*) το οποίο σχετίζεται με την ανάγκη του ατόμου να αισθανθεί αυτοπεποίθηση ώστε να χειριστεί μια κατάσταση.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στα επαγγέλματα που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την ευθύνη για άλλα άτομα και την άμεση καθημερινή επαφή με τον κόσμο, οι πιθανότητες για επαγγελματικό στρες αυξάνονται (π.χ. Cherniss, 1980 και Cooper & Marshal, 1980). Τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, και ιδιαίτερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι σαφές ότι συγκεντρώνουν πολλά από αυτά τα στοιχεία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμά τους ιδιαίτερα στρεσογόνο και οι μελέτες εκτιμούν ότι το στρες τους κυμαίνεται σε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα, από 30 έως 90% (Travers & Cooper, 1996). Εστιάζοντας στον συγκεκριμένο κλάδο, οι Kyriacou & Sutcliffe (1979) επεχείρησαν να διατυπώσουν έναν ορισμό ειδικά για το στρες των εκπαιδευτικών. Έτσι θεωρούν ότι στρες είναι ένα σύνδρομο αρνητικών αντιδράσεων (όπως ο θυμός και η κατάθλιψη), συνοδευόμενο συνήθως από δυνητικά παθογόνες σωματικές μεταβολές (όπως η αύξηση του καρδιακού ρυθμού), το οποίο είναι αποτέλεσμα ορισμένων ιδιομορφιών του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Εμφανίζεται όταν αυτός αισθάνεται ότι οι απαιτήσεις που έχουν από εκείνον αποτελούν απειλή για την αυτοεκτίμησή του ή την υγεία του, και αυτομάτως ενεργοποιούνται μηχανισμοί αντιμετώπισης, προκειμένου να μειωθεί ο κίνδυνος επαγγελματικής εξουθένωσης.

## **2.2 Επαγγελματική εξουθένωση (*burnout*): μια ακραία μορφή στρες**

Ρίχνοντας μια γρήγορη ματιά στη βιβλιογραφία περί στρες, παρατηρούμε την άμεση συσχέτισή του με την επαγγελματική εξουθένωση (*burnout*). Παρόλο που δεν ανήκει στους στόχους της παρούσας μελέτης, θεωρούμε σημαντικό να παρουσιάσουμε συνοπτικά αυτό το σύνδρομο καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι οι επιζήμιες επιπτώσεις του τόσο στην υγεία όσο και στην αποδοτικότητα των εργαζομένων, θεωρούνται δείκτες της υποκειμενικής επαγγελματικής ευημερίας (Giebels & Janssen, 2005).

Οι Maslach & Schaufeli (1993) ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια σταδιακή μείωση της ικανότητας του ανθρώπου να προσαρμόζεται σε ένα

περιβάλλον όπου το επαγγελματικό του στρες αυξάνεται διαρκώς και αναφέρουν ότι η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό στρες οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Με άλλα λόγια, αυτή η έννοια περιγράφει τη συναισθηματική και σωματική εξουθένωση στην οποία φθάνουν ορισμένοι εργαζόμενοι ως συνέπεια του υπερβολικού και παρατεταμένου στρες που βιώνουν στον εργασιακό τους χώρο. Έτσι η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να οριστεί ως μια μορφή επαγγελματικού στρες καθώς η εμφάνισή της καθορίζεται από τις ιδιαίτερες απαιτήσεις από την εργασία (Cordes & Dougherty, 1993). Πρόκειται, λοιπόν, για μια διαδικασία συναφή με το εργασιακό στρες, στενά συνδεδεμένη με αυτό, αλλά όχι ταυτόσημη. Γι' αυτό λοιπόν, εύλογα θεωρείται μια ακραία μορφή του.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση (*emotional exhaustion*), την αποπροσωποποίηση (*depersonalization*) και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (*loss of personal accomplishment*) (Maslach, Shaufeli & Leiter, 2001, Maslach, 2003). Η πρώτη διάσταση, η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίστηκε από τους Heuven & Bakker (2003) ως ο πυρήνας της επαγγελματικής εξάντλησης και αναφέρεται στη μείωση των συναισθημάτων του ατόμου, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να προσφέρει 'συναισθηματικά' στους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Όσον αφορά την αποπροσωποποίηση, αυτή αναφέρεται στην αρνητική, σκληρή, ακόμα και κυνική, αντιμετώπιση των αποδεκτών των υπηρεσιών (για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός εκφράζεται με αδιάφορη ή αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές απομακρύνοντάς τους). Η τρίτη διάσταση, το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, είναι η τάση που έχουν οι εργαζόμενοι να αξιολογούν αρνητικά τόσο τον εαυτό τους όσο και τη δουλειά και την απόδοσή τους. Συχνά αυτό το μειωμένο αίσθημα συνοδεύεται από αισθήματα ανεπάρκειας, χαμηλής αυτοεκτίμησης αλλά και από αισθήματα δυστυχίας και δυσαρέσκειας (Κάντας, 1995).

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό χώρο, όλο και περισσότερο εκφράζεται η ανησυχία για το ποσοστό της επαγγελματικής εξουθένωσης σε αυτόν τον κλάδο καθώς αυτή έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο μαθησιακό περιβάλλον όσο και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Tokar & Feitler, 1986). Οι Shamer & Jackson (1996, ό.α. στον Travers, 2010) θεωρούν ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς, περισσότερο απ' ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο επάγγελμα στον τομέα των δημοσίων υπηρεσιών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι



έρευνες έδειξαν ότι οι συχνότερες αιτίες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική εξουθένωση είναι η αντίληψη για την ικανότητά τους να διατηρούν την ευρυθμία και την πειθαρχία στη τάξη, η έλλειψη στήριξης από τους συναδέλφους και τον διευθυντή, το επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς, ακόμα και η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων (Blandford & Grandy, 2000· Sari, 2004 και Westerhouse, 1979).

### **2.3 Στρεσογόνοι παράγοντες στους εκπαιδευτικούς**

Οι πηγές που προκαλούν στρες σε όλους τους εργαζομένους, επομένως και στους εκπαιδευτικούς, ονομάζονται στρεσογόνοι παράγοντες και ο όρος αυτός αντιπροσωπεύει αντικειμενικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά ή γεγονότα που λειτουργούν ως ερεθίσματα σωματικού ή ψυχολογικού χαρακτήρα που προκαλούν ένταση (*stress*) στον άνθρωπο (Αντωνίου 2001, ό.α. στην Χαραλάμπους, 2012). Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να αποδειχθούν ιδιαίτερα σοβαροί, και συνεπώς να έχουν μια άμεση ή έμμεση επίδραση στο άτομο, ή μπορούν να είναι μηδαμινοί, και ενδεχομένως να περάσουν απαρατήρητοι.

Ο Blase (1986) είναι ένας από τους ερευνητές που επιχείρησε μια ταξινόμηση των στρεσογόνων παραγόντων των εκπαιδευτικών. Θεωρεί ότι αυτοί οι παράγοντες μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα αν κατηγοριοποιηθούν σε παράγοντες πρώτης και δεύτερης τάξης. Οι στρεσογόνοι παράγοντες της πρώτης τάξης παρακωλύουν άμεσα την προσπάθεια του εκπαιδευτικού και μπορούν να συμπεριλαμβάνουν την απάθεια των μαθητών, την πειθαρχία τους, την πενιχρή παρακολούθηση εκ μέρους τους, την υψηλή αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών (πολυμελείς τάξεις), τη γραμματειακή εργασία, την προπαρασκευαστική εργασία, τους ανεύθυνους συναδέλφους, τους 'φορτικούς' διευθυντές, την έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας και την έλλειψη συμπαράστασης από τους γονείς. Σε αυτήν τη τάξη, οι στρεσογόνοι παράγοντες που εμφανίζονται συχνότερα φαίνεται να είναι τα οργανωσιακά προβλήματα σχετικά με τους μαθητές, τη διεύθυνση, τους συναδέλφους και τις άλλες εργασιακές σχέσεις. Οι παράγοντες της δεύτερης κατηγορίας δεν σχετίζονται άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο και μπορούν να συμπεριλάβουν ζητήματα όπως ο χαμηλός μισθός, η διάψευση ελπίδων (προσδοκιών), η αίσθηση της αδυναμίας, η απραξία, η πλήξη και η απώλεια κινήτρων ή ενθουσιασμού (Blase, 1986).

Μια άλλη ταξινόμηση των παραγόντων που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς έγινε πιο πρόσφατα από τους Travers & Cooper (1996). Οι μελετητές ταξινομούν τους παράγοντες σε: 1) παράγοντες ενδογενείς στην εργασία (εργασιακές συνθήκες, φόρτος εργασίας, ωράρια κλπ.), 2) παράγοντες που σχετίζονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού (ασάφεια και σύγκρουση ρόλων, επάρκεια προετοιμασίας για την επιτέλεση του ρόλου), 3) παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη (εξέλιξη, ασφάλεια, προσδοκίες από την εργασία, κύρος που απονέμεται), 4) παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωσιακή δομή και το κλίμα (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, κλίμα και κουλτούρα του οργανισμού) και 5) παράγοντες που σχετίζονται με τη διασύνδεση σπιτιού και εργασίας (ζευγάρι εργαζομένων, σχέση ανάμεσα στην εργασία και την οικογένεια). Πέρα από αυτούς τους καθαρά εργασιακούς λόγους, υπάρχουν και πολλοί άλλοι παράγοντες από το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που συντελούν στο επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα μελέτη όμως θα περιοριστούμε σε αυτούς που προκύπτουν από την καθεαυτή εργασία (βλέπε παράρτημα Β).

## **2.4 Συμπτώματα του στρες των εκπαιδευτικών**

Ο Huberman (1993) εκτιμά ότι το 40% περίπου των εκπαιδευτικών βιώνουν μια ή περισσότερες περιόδους στην καριέρα τους κατά τις οποίες νοιώθουν ότι το στρες που προκύπτει από το επάγγελμά τους είναι τόσο μεγάλο που δεν θα μπορούσαν να συνεχίσουν την επαγγελματική τους ζωή. Τα συμπτώματα του στρες των εκπαιδευτικών μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: σε συμπτώματα που σχετίζονται α) με τη συμπεριφορά τους, β) με τη πνευματική τους υγεία και γ) με τη σωματική τους υγεία.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά τους, αρκετοί εκπαιδευτικοί που βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις οδηγούνται στο κάπνισμα, σε υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ, στη χρήση φαρμάκων, σε ανεπιθύμητα ξεσπάσματα οργής, σε καθιστική ζωή κ.α. (Guglielmi & Tatrow, 1998). Τα συμπτώματα έλλειψης πνευματικής υγείας των εκπαιδευτικών προκύπτουν, ως επί το πλείστον, από την αδυναμία συγκέντρωσής τους, την ασθενή μνήμη και τη σύγχυση. Το στρες μπορεί επίσης να τους οδηγήσει σε κατάθλιψη. Αυτό συμβαίνει όταν βιώνουν ένα γενικό συναίσθημα ότι βρίσκονται εκτός ελέγχου και έχουν την πεποίθηση ότι υπάρχουν λίγες πιθανότητες να βελτιωθεί

η κατάστασή τους (Blase, 1986). Σε μια τέτοια περίπτωση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δείξουν σημάδια αποπροσωποποίησης, συναισθηματικής εξάντλησης, απουσίας προσωπικών επιτευγμάτων και μείωσης της αυτο-αποτελεσματικότητας (Hastings & Brown, 2002).

Η έκθεση των εκπαιδευτικών σε στρεσογόνα γεγονότα μπορεί να προκαλέσει και σωματικές αντιδράσεις. Τα συνηθέστερα σωματικά συμπτώματα που εκδηλώνονται είναι: κόπωση, 'βαριεστιμάρα', εξάντληση, πονοκέφαλοι, πόνοι στομάχου, πόνος στο στήθος, πόνος στη μέση, υπνηλία, τρέμουλο στα χέρια, αναπνευστική ανεπάρκεια, ίλιγγος, κρύος ιδρώτας, διαταραχές ύπνου, μειωμένη όρεξη και μια γενικότερη κατάρπτωση σε όλα τα επίπεδα της υγείας και της ενεργητικότητάς τους (Sutton, 1984 και Westwood, 2008). Άλλα σοβαρά σωματικά συμπτώματα είναι η αύξηση αρτηριακής πίεσης, η καρδιακή αρρυθμία και η νευρικότητα (Bacharach, Bauer & Conley, 1986).

Τα συμπτώματα που παρουσιάσαμε ανωτέρω είναι ενδεικτικά για τη 'φθορά' τόσο της ψυχικής όσο και της σωματικής υγείας των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια θα αναφέρουμε τρεις βασικές συνέπειες της έκθεσης των εκπαιδευτικών σε στρεσογόνα γεγονότα, συνέπειες που έχουν αντίκτυπο στην εργασία τους αυτή κάθε αυτή. Η πρώτη είναι η απουσία των εκπαιδευτικών λόγω ασθένειας. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί απομακρύνουν προσωρινά το στρες από την εργασία τους, χωρίς να την εγκαταλείψουν οριστικά (Travers & Cooper, 1993 και Simpson, 1976). Μια μελέτη του Εργατικού Δυναμικού (ό.α. στον Travers, 2010), υπολογίζει ότι τα ποσοστά απουσίας των εκπαιδευτικών λόγω ασθένειας είναι περίπου 3,5% ενώ για τους άλλους επαγγελματικούς κλάδους είναι 2,9%.

Μια δεύτερη συνέπεια είναι η πρόθεση των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Αυτό οφείλεται σε μια προσπάθεια των ιδίων να διαφυλάξουν τον εαυτό τους. Διαπιστώθηκε ότι η πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος εντείνεται τόσο λόγω των εσωτερικών και εξωτερικών ανταμοιβών όσο και λόγω της καθεαυτής δομής του επαγγέλματος (Travers, 2010). Η τελευταία, και εξίσου σημαντική συνέπεια, είναι η παραίτηση και η πρόωρη συνταξιοδότηση. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους είναι υψηλότερο απ' ό,τι στα άλλα επαγγέλματα (Minarik, Thornton, & Perreault, 2003). Το ποσοστό αυτό αυξάνεται όμως ακόμα περισσότερο όταν μιλάμε για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Στην Αμερική το 1/3<sup>ov</sup> έως 1/2<sup>ov</sup> των εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν

το επάγγελμα στα πρώτα πέντε χρόνια της καριέρας τους (Ingersoll & Smith, 2003). Εκτός από τα προβλήματα των απουσιών και της παραίτησης, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στη χώρα μας, επιδιώκει την πρόωρη συνταξιοδότηση προκειμένου να εγκαταλείψει την εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα αυτών των δυο ενεργειών είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, και συνεπώς η κοινωνία στο σύνολό της, χάνει ένα μεγάλο ποσοστό του πεπειραμένου εργατικού δυναμικού της (Travers, 2010).

## **2.5 Η διαχείριση του στρες: στρατηγικές και μέσα αντιμετώπισης (*coping process*)**

Όταν ο εκπαιδευτικός πιέζεται από στρεσογόνες καταστάσεις, τότε αυτομάτως μπαίνει σε μια διαδικασία αντιμετώπισής τους (*coping process*). Η διαδικασία αυτή αντικατοπτρίζει σκέψεις, συναισθήματα ή ενέργειες στις οποίες προβαίνει το άτομο όταν απειλείται. Οι Lazarus & Folkman (1984: 141) ορίζουν τη διαδικασία αντιμετώπισης του στρες ως «τις συνεχείς τροποποιητικές, γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσπάθειες που στοχεύουν στον χειρισμό καθορισμένων εξωτερικών ή εσωτερικών απαιτήσεων που αποτιμώνται ότι υπερβαίνουν τους πόρους [τις δυνατότητες] του ατόμου». Ο τρόπος με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός χειρίζεται το στρες του μέσα στο σχολικό περιβάλλον έχει αντίκτυπο όχι μόνο στη σωματική του κατάσταση αλλά και στη ψυχολογική του ευημερία (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999). Η αντιμετώπιση συμπεριφορών ή μέσων εμφανίζονται με τη μορφή σωματικών, ψυχολογικών, κοινωνικών ή υλικών παραγόντων και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να υπερνικήσουν τις πηγές στρες που σχετίζονται με το επάγγελμά τους (Blase, 1982).

Μέχρι σήμερα έχει αναφερθεί ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, γνώσεων, τεχνικών, δραστηριοτήτων και προσεγγίσεων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση του στρες τους. Ενδεικτικά θα παρουσιάσουμε την προσέγγιση του Kyriacou (2001), ο οποίος ταξινομεί τις ατομικές στρατηγικές διαχείρισης του στρες σε δυο κατηγορίες: σε τεχνικές άμεσης δράσης και σε ανακουφιστικές τεχνικές. Οι πρώτες σχετίζονται με το τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός ώστε να μειώσει άμεσα τις πηγές που του προκαλούν στρες. Οι δεύτερες, με τη σειρά τους, χωρίζονται σε διανοητικές και σε σωματικές στρατηγικές.

Διανοητικές ονομάζονται όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αλλάξει τον τρόπο αποτίμησης μιας κατάστασης, ενώ σωματικές όταν προσπαθεί να χαλαρώσει (άθληση, ασκήσεις χαλάρωσης, αναπνοχή κλπ.). Ο Dewe (1985) υπολογίζει ότι το ποσοστό των άμεσων στρατηγικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιστοιχεί στο 28% ενώ οι ανακουφιστικές τεχνικές αντιστοιχούν στο 72%. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις στρατηγικές άμεσης ενέργειας οι οποίες απομακρύνουν την πηγή που τους προκαλεί στρες. Ωστόσο, πολλές φορές αυτές οι στρατηγικές αποτυγχάνουν και τότε κατευθύνονται προς τις στρατηγικές ανακούφισης (Lazarus, 1975).

Μολονότι υπάρχουν πολλές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βασίζονται στη κοινωνική στήριξη η οποία μπορεί να μειώσει τον αντίκτυπο των στρεσογόνων παραγόντων τόσο πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην ευημερία όσο και πάνω στη σωματική υγεία. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν στήριξη από την οικογένεια, τους φίλους αλλά και από τους συναδέλφους και τον διευθυντή τους προκειμένου να συζητήσουν για τα συναισθήματά τους, να λάβουν συμπαράσταση και να βρουν κατανόηση. Οι Griffith, Steptoe & Cropely (1999) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν υποστήριξη στην προσωπική τους ζωή βιώνουν λιγότερο στρες στον χώρο εργασίας τους. Η στήριξη που λαμβάνουν ωστόσο από τη διεύθυνση του σχολείου φαίνεται να είναι χαμηλή, σε αντίθεση με αυτή που λαμβάνουν από τους συναδέλφους και η οποία αναφέρεται πολύ συχνά ότι μειώνει σημαντικά το στρες τους (Τσιάκκιρος, 2012).

## **2.6 Έρευνες σχετικές με το στρες των εκπαιδευτικών**

Προτού παρουσιάσουμε τις έρευνες που έχουν γίνει γύρω από το στρες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οφείλουμε να κάνουμε μια παρατήρηση: Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν συναντάμε μελέτες που να εξετάζουν άμεσα τη σχέση ανάμεσα στο στρες και την ευημερία των εργαζομένων, με την οποία ασχοληθήκαμε στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μας μέρους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η επαγγελματική ευημερία νοείται από τους μελετητές ως απουσία στρες, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης (π.χ. Parker et al., 2004). Έτσι, οι Tetrick & La Rocco (1987), προσπαθώντας να προσδιορίσουν την έννοια της

ευημερίας, τη ταυτίζουν με την απουσία στρες και κατάθλιψης. Σε μια πρόσφατη μελέτη, οι Fritz & Sonnentag (2006) υποστηρίζουν ότι η απουσία επαγγελματικής εξουθένωσης αυτομάτως συνεπάγεται ευημερία. Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε πως η απουσία του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης δε συνεπάγεται αυτομάτως υψηλά επίπεδα ευημερίας (Spreitzer et al., 2005).

Μια από τις πρώτες έρευνες που μελέτησαν εξειδικευμένα το στρες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία είναι αυτή των Kyriacou & Sutcliffe (1978). Έχοντας ως δείγμα 257 Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας, (16 σχολικών μονάδων από 3 διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα), έδειξαν ότι το 20% εξ αυτών είναι πολύ έως πάρα πολύ αγχωμένοι από την εργασία τους. Επιπλέον, επισήμαναν ότι οι παράγοντες φύλο, ηλικία, τυπικά προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας και θέση στη σχολική μονάδα δεν επηρεάζουν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η κακή συμπεριφορά των μαθητών, οι κακές εργασιακές συνθήκες, ο φόρτος εργασίας και η στήριξη από τον διευθυντή αποτελούν τις βασικότερες πηγές που τους προκαλούν στρες.

Το 2006, οι Yahaya, Hashim και Kim μελέτησαν τις εργασιακές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών της Μαλαισίας σε ένα περιορισμένο δείγμα 92 εκπαιδευτικών. Ωστόσο τα αποτελέσματά τους ευθυγραμμίζονται με εκείνα της πιο πάνω μελέτης καθώς προκύπτει ότι η σημαντικότερη πηγή στρες των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι η κακή συμπεριφορά των μαθητών και ακολουθεί, με μικρή διαφορά, ο φόρτος εργασίας. Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στο στρες τους είναι η πίεση χρόνου, η έλλειψη πόρων, η μειωμένη αναγνώριση από τη διοίκηση, οι μειωμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και η διαπροσωπικές σχέσεις (τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τον διευθυντή του σχολείου). Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία δεν βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις με το επαγγελματικό τους στρες.

Σε μια έρευνα που έγινε στην Ιταλία το 2007 από τους Zurlo, Pes & Cooper, έγινε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν ποιες είναι οι πηγές που προκαλούν άγχους στους εκπαιδευτικούς και ποιες διαδικασίες αντιμετώπισης υιοθετούνται πιο συχνά. Σε αυτό το δείγμα 320 εκπαιδευτικών ερευνήθηκε επίσης η Προσωπικότητα τύπου A<sup>2</sup> αλλά και οι συνέπειες του στρες πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση και την πνευματική ασθένεια των εκπαιδευτικών. Εντυπωσιακά είναι τα αποτελέσματα καθώς

---

<sup>2</sup> Για την Προσωπικότητα τύπου A βλέπε περαιτέρω Brief, Rude & Rabinowitz (1983).

προκύπτει πώς η ισχυρότερη πηγή στρες των Ιταλών εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση. Ακολουθούν η ελλιπής πληροφόρηση όσον αφορά τον τρόπο εκτέλεσης των αλλαγών, ο ανεπαρκής μισθός, η αίσθηση ότι η ενδεχόμενη απουσία τους θα δημιουργήσει προβλήματα στους υπόλοιπους συναδέλφους, η έλλειψη χρόνου για επίλυση προβλημάτων ξεχωριστά για κάθε μαθητή, η μειωμένη αναγνώριση του επαγγέλματός τους από την κοινωνία και η γενικότερη μειωμένη αξία που δίδεται στη διδασκαλία, η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς όσον αφορά την πειθαρχία των παιδιών τους και τέλος, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις.

Ο Jin και οι συνεργάτες του (2008) επιχείρησαν, μεταξύ άλλων, να προσδιορίσουν τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (και συγκεκριμένα Λυκείων) στο Χονγκ Κόνγκ. Τα ευρήματα που προέκυψαν από την εξέταση των ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε 259 εκπαιδευτικούς εντοπίζουν έξι βασικούς στρεσογόνους παράγοντες: συμπεριφορά μαθητών, πίεση από τον διευθυντή και τους επιθεωρητές, αναλυτικό πρόγραμμα και απαιτήσεις των εξετάσεων, ανάληψη έξω-διδασκικών καθηκόντων, αυξημένες ώρες διδασκαλίας και μειωμένη κοινωνική αναγνώριση.

Σε μια πρόσφατη έρευνα που έγινε το 2009-2010 από το Πανεπιστήμιο Saint Mary στη Σκωτία (ό.α. στην Χαραλάμπους, 2012), μελετήθηκε το εργασιακό στρες 879 εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι ο πιο συχνότερος παράγοντας (79,3%) που αναφέρουν οι Σκοτσέζοι εκπαιδευτικοί ότι ευθύνεται για το στρες τους είναι ο φόρτος εργασίας. Ακολουθούν οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και η ύλη που πρέπει να καλυφθεί, οι νέες καινοτομίες που επιβάλλει η εκπαιδευτική διοίκηση και οι ατομικές ανάγκες των μαθητών. Αναγνωρίζουν επίσης ως πηγή στρες την ύπαρξη αγένειας εκ μέρους όχι μόνο των μαθητών και των γονέων αλλά και εκ μέρους της σχολικής διοίκησης και των συναδέλφων καθώς συχνά αμφισβητείται η κρίση τους. Ταυτόχρονα, όμως, αναφέρουν ότι τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής στήριξης προέρχονται από τους συναδέλφους και από τις οικογένειές τους.

Στην Ελληνική βιβλιογραφία οι έρευνες που εστιάζουν στο στρες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περιορισμένες. Κατωτέρω αναφέρουμε ενδεικτικά τέσσερις μελέτες που θεωρούμε ως τις πιο χαρακτηριστικές και συνάδουν με τους σκοπούς της έρευνάς μας. Το 1990 ο Αλεξόπουλος διεξήγαγε

έρευνα στην Ελλάδα πάνω σε ένα δείγμα 362 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στο εργασιακό στρες και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, είδος σχολείου, χρόνια προϋπηρεσίας και τυπικά προσόντα). Όσον αφορά, για παράδειγμα, στην ηλικία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μεσαίας ηλικίας φαίνεται να είναι περισσότερο αγχωμένοι από τους εκπαιδευτικούς μικρής και μεγάλης ηλικίας. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους άγαμους συναδέλφους τους. Τέλος, ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους παλαιότερους εξαιτίας των προβλημάτων πειθαρχίας που αντιμετωπίζουν στις τάξεις τους αλλά και επειδή αναλαμβάνουν τις 'προβληματικές' τάξεις, τις οποίες δεν τις επιλέγει κανένας από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς.

Δυο χρόνια αργότερα ο Κάντας (2001) πραγματοποίησε έρευνα σε 679 Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα προκειμένου να μελετήσει αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης και οικογενειακή κατάσταση επηρεάζουν το εργασιακό στρες. Η έρευνα έδειξε ότι ο παράγοντας φύλο σχετίζεται με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών καθώς οι γυναίκες φαίνεται να είναι περισσότερο αγχωμένες από τους άντρες. Ως προς τον παράγοντα οικογενειακή κατάσταση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και αυτός ο παράγοντας επηρεάζει το εργασιακό στρες και ότι οι ανύπαντροι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερο επίπεδο στρες από τους παντρεμένους συναδέλφους τους. Τέλος, ως προς την ηλικία οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο αγχωμένοι από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους.

Πιο πρόσφατα η Μούζουρα (2005), στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, επιχείρησε να εξετάσει τους παράγοντες που προκαλούν συναισθηματική ένταση στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη ενός δείγματος 363 εκπαιδευτικών ανέδειξαν δέκα βασικούς παράγοντες που τους προκαλούν στρες: στην πρώτη θέση, με ίδιο μέσο όρο, βρίσκονται η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων των μαθητών, η καθυστέρηση αποστολής των σχολικών βιβλίων και η πίεση διδακτέας-εξεταστέας ύλης. Ακολουθούν η μη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, οι καθυστερημένες



τοποθετήσεις αποσπασμένων, αναπληρωτών και ωρομισθίων, η μη κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός τους, τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, οι μειωμένες δυνατότητες επιμόρφωσης, η ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας, οι συγκρούσεις τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τον διευθυντή του σχολείου και η κακή συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης προέκυψε ότι οι Ελληνίδες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο αυξημένα επίπεδα στρες από τους Έλληνες συναδέλφους τους.

Το 2006, οι Antoniou, Polychroni & Vlachakis διεξήγαγαν έρευνα σε 493 Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα προκειμένου να προσδιορίσουν τις πηγές του εργασιακού τους στρες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι βασικές πηγές στρες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και με την αλληλεπίδραση τόσο με τους μαθητές όσο και τους συναδέλφους. Ένας άλλος παράγοντας που τους προκαλεί στρες είναι το πλήθος των μαθητών στη τάξη, η έλλειψη κινήτρων από πλευράς μαθητών και η χαμηλή επίδοσή τους. Τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν επίσης ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αγχωμένες από το επάγγελμά τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΗΓΕΣΙΑ

### 3.1 Η έννοια της «ηγεσίας»

Η ηγεσία (*leadership*) κατέχει μια πυρηνική θέση τόσο στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών όσο και στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης. Όσον αφορά τους σχολικούς οργανισμούς, αυτή αποτελεί κεντρικό παράγοντα της αποδοτικής παιδείας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η ηγεσία είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών καθώς ασκεί επιρροή και ενθαρρύνει τα μέλη τους να είναι πιο δημιουργικά και να προβαίνουν στην εφαρμογή νέων πρακτικών μεθόδων (Isaksen & Lauer, 2002). Αν και αυτή η έννοια είναι ευρέως διαδεδομένη σήμερα, ωστόσο δεν έχει προσδιοριστεί απόλυτα και με σαφήνεια (Σαΐτης, 2005) και υπάρχουν πολλοί και διαφορούμενοι ορισμοί ανάλογα με τους τομείς δράσης στους οποίους εξετάζεται.

Ο όρος «ηγεσία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών, ποιοτικών χαρακτηριστικών, δηλαδή «έναν τρόπο ζωής», που ενθαρρύνει τους άλλους να τον ακολουθήσουν. Ηγεσία «είναι η διαδικασία με την οποία ο ηγέτης πείθει αυτούς που τον ακολουθούν να δρουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί του ηγέτη ή οι κοινοί σκοποί» και αφορά την ικανότητα να θέτει κανείς στόχους και να επινοεί τρόπους για την επίτευξή τους (Sergiovanni 1984: 4-5). Ο Σαΐτης (2005: 240) αναφέρει ότι «η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος». Στο ίδιο μήκος κινείται και ο ορισμός του Μπουραντά (2005) ο οποίος την ορίζει ως μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε, πρόθυμα και εθελοντικά, με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό προκειμένου να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους.

Ο Fullan (2001) αναφέρει ότι η ηγεσία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό γνώρισμα μιας κοινότητας ανθρώπων και τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν είναι το όραμα, ο σχεδιασμός, η ενδυνάμωση και η αξιολόγηση, ενώ οι Wehrich & Koontz

(2005) θεωρούν ότι η ηγετική ικανότητα σχετίζεται άμεσα με το να μπορεί ο ηγέτης να εμψύσει στα μέλη μιας ομάδας ένα κοινό όραμα. Η ηγεσία, σύμφωνα με τον Niehouse (1988), αποτελεί μία διαδικασία επίδρασης στις ενέργειες μιας ομάδας. Η επίδραση αυτή ασκείται από έναν αρχηγό-ηγέτη με σκοπό την πραγμάτωση κάποιων στόχων. Ο ηγέτης προσπαθεί να μεταφέρει σε έναν οργανισμό τις απόψεις του, τις ιδέες του, το όραμά του, τη γνώση του, τα χαρακτηριστικά του και τις ικανότητές του, έτσι ώστε να τα μοιραστεί με τα υπόλοιπα μέλη και όλοι μαζί να συμπορευθούν, για να πετύχουν κοινούς στόχους.

Βασικά συστατικά στοιχεία της ηγεσίας είναι η ύπαρξη του ηγέτη και της ομάδας της οποίας οι στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από συλλογικές διαδικασίες και κάτω από την επιρροή της ηγεσίας. Απαιτείται επίσης η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης της ηγεσίας η οποία θα οδηγήσει και στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της ομάδας. Για την επίτευξη αυτή, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000), απαιτούνται τέσσερις βασικοί παράγοντες:

- ☞ Η ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι παρακινούνται σε διαφορετικές καταστάσεις από διαφορετικά κίνητρα.
- ☞ Η ικανότητα του ηγέτη να εμψυχώνει, να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της οργάνωσης.
- ☞ Η ικανότητα του ηγέτη να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για παρακίνηση.
- ☞ Η ύπαρξη επιδιωκόμενων στόχων.

### **3.2 Διάκριση μεταξύ «ηγεσίας» και «διοίκησης»**

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα την έννοια «ηγεσία» (*leadership*) οφείλουμε να τη διακρίνουμε από την έννοια «διοίκηση» (*management*). Οι μελετητές θεωρούν ότι αυτές οι δυο έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται και σε κάποιο βαθμό αλληλεπικαλύπτονται (Day et. al., 2000 και Κατσαρός, 2008). Ωστόσο, στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στην καθημερινή του λειτουργία. Έτσι ο «διευθυντής» (*manager*) είναι συνήθως ένα πολύ μορφωμένο και έμπειρο άτομο. Εργάζεται πολύ σκληρά και είναι πλήρως ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη που κατέχει. Είναι ένα άτομο απόλυτο, πολυάσχολο, χωρίς αρκετό χρόνο για να μιλήσει με τους υφισταμένους του.

Δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζομένους, περιορίζοντάς τους από σχεδόν κάθε μορφή πρωτοβουλίας και δεν δέχεται αποκλίσεις. Δεν του αρέσουν τα λάθη και είναι αυστηρός με τους άλλους αλλά και με τον εαυτό του (Πασιαρδής, 2004).

Αντίθετα, ο «ηγέτης» (*leader*) είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει τη διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας. Τον χαρακτηρίζει η απλότητα, η ανθρωπιά, αναγνωρίζει τα λάθη του. Πολλές φορές είναι απρόβλεπτος και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά και σέβεται το προσωπικό του και προσπαθεί να τους ικανοποιήσει με το καλύτερο δυνατό τρόπο. Ταυτόχρονα βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη. Κοινοποιεί τα προβλήματα που υπάρχουν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας προσπαθώντας να αναζητήσει λύσεις από κοινού με τους υφιστάμενούς του. Ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματα που τον χαρακτηρίζει είναι ότι ο ίδιος αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του και ότι χρειάζεται την υποστήριξη όλων. Ο ηγέτης γνωρίζει όχι μόνο τους στόχους του οργανισμού ή της ομάδας αλλά και τις επιδιώξεις του προσωπικού ή των μελών. Επηρεάζει τους υφιστάμενούς του για να εργαστούν με ενθουσιασμό και ζήλο προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Πασιαρδής 2004 και Παπαϊωάννου, 2003). Συμπερασματικά, στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά των στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση όχι μόνο του σχολικού έργου και των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Dimmock, 1999).

### **3.3 Μορφές άσκησης της Ηγεσίας (Στυλ Ηγεσίας)**

Έχοντας αποσαφηνίσει την έννοια της ηγεσίας, θα στρέψουμε την προσοχή μας προς τις μορφές άσκησης της ηγεσίας. Μελέτες επισημαίνουν τη σημασία του στυλ ηγεσίας στους οργανισμούς και θεωρούν ότι συσχετίζεται με πολλές διαστάσεις της σχολικής ζωής, όπως με τις επιδόσεις των μαθητών, με τη σχολική και ερευνητική κουλτούρα, με τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος, με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τις συνθήκες εργασίας (Schwartz, 1987· Lewin, Lippit & White, 1939 και Smith & Peterson, 1988), με την επαγγελματική ικανοποίηση (Bogler, 2001), με την αποτελεσματικότητα του

σχολείου (Leithwood & Jantzi, 1990) αλλά και με την ευημερία των εκπαιδευτικών (Van Dierendonck et al., 2004· Arnold et al., 2007 και Skakon et al., 2010).

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τα στυλ ηγεσίας είναι πολλές. Η έκταση και ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής δεν μας επιτρέπουν να αναφερθούμε σε όλες τις θεωρίες και μοντέλα ηγεσίας που ειπώθηκαν στο πέρασμα του χρόνου. Θα επικεντρωθούμε στις βασικότερες μορφές ηγεσίας που έχουν διατυπωθεί και εφαρμοστεί γύρω από τη σχολική ηγεσία και θα τις παρουσιάσουμε συνοπτικά. Έτσι, θα εξετάσουμε τρία βασικά στυλ ηγεσίας που απαντώνται συχνά στη βιβλιογραφία: το συναλλακτικό (*transactional*), το μετασχηματιστικό (*transformational*) και το ελευθεριάζον (*laissez-faire*).

### **3.3.1. Το συναλλακτικό στυλ**

Σύμφωνα με το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας (*transactional*), ο ηγέτης επηρεάζει τους υφισταμένους του μέσω μιας συναλλαγής. Καθοριστικό ρόλο έχουν εδώ οι αμοιβές που παρέχονται στον εργαζόμενο για την επιτυχή έκβαση μιας εργασίας ή η 'τιμωρία' που επιβάλλεται εάν αυτός δεν καταφέρει να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που του έχουν ανατεθεί (Burns, 1978). Έτσι η σχέση προϊστάμενου-υφισταμένου διέπεται από μια ανταμοιβή (αόρατη ή φανερή) σε μια προσπάθεια υλοποίησης των στόχων που θα κάνουν τη σχολική μονάδα αποτελεσματικότερη. Σε αυτό το στυλ ηγεσίας ο διευθυντής ταυτόχρονα συμμετέχει αλλά και εκτελεί τον ρόλο του διαμεσολαβητή. Γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού του και επιχειρεί να τις ικανοποιήσει, με αντάλλαγμα τις εργασιακές του αποδόσεις (Bass, 1985 και Leithwood, 1995). Ωστόσο, εστιάζει περισσότερο στους σκοπούς και στις δομές του οργανισμού και λιγότερο στους ανθρώπους (Harris et al., 2003). Ο συναλλακτικός ηγέτης είναι εξαιρετικά ορθολογιστής και πραγματιστής και θέτει κατάλληλους στόχους για να πετύχει τις κατάλληλες λύσεις. Η σημασία του ρόλου του πηγάζει από τη θέση του και την ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, γι αυτό και είναι ιδιαίτερα ευθυγραμμισμένος με τις απαιτήσεις της κεντρικής διοίκησης.

Η συναλλακτική ηγεσία εμφανίζεται όταν ένα άτομο παίρνει την πρωτοβουλία να έρθει σε επαφή με ένα άλλο προκειμένου να ανταλλάξουν πράγματα (ή υπηρεσίες). Σε μια τέτοια συναλλαγή, τόσο ο προϊστάμενος όσο και ο υφιστάμενος

αναγνωρίζουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας που ο ένας ασκεί πάνω στον άλλον και μαζί πορεύονται στην υλοποίηση των στόχων τους (Πασιαρδής, 2012). Σύμφωνα με τους Bass & Avolio (2004), οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας είναι δυο. Ο πρώτος είναι η ενδεχόμενη αμοιβή (*contingent reward*) και εμφανίζεται όταν ο διευθυντής-ηγέτης παρέχει στους υφιστάμενούς του υλικές ή ψυχολογικές αμοιβές ως αντάλλαγμα για την επιτυχή έκβαση των καθηκόντων τους (Bass, 1990). Σε αυτή τη σχέση η βασική ‘μέριμνα’ είναι η τήρηση των αρχικών στόχων που έχουν τεθεί. Ως εκ τούτου, τις περισσότερες φορές, ο διευθυντής θεωρείται απρόσιτος κάνοντας τους εργαζομένους να αισθανθούν άβολα και αγχωμένοι, με αποτέλεσμα να απειλείται η ευημερία τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενδεχόμενη ανταμοιβή δεν συμβάλλει στη μείωση του στρες των εργαζομένων (Rowold & Schlotz, 2009).

Ο δεύτερος παράγοντας που χαρακτηρίζει το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας είναι η ενεργητική διοίκηση κατ’ εξαίρεση (*management by exception active*). Σύμφωνα με αυτή, ο προϊστάμενος αναζητά λάθη ή παραλείψεις των υφισταμένων του και ταυτόχρονα τρόπους διόρθωσης αυτών. Αυτή η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας, η οποία βασίζεται στις θεωρίες ενδυνάμωσης του Bass (1990), προσπαθεί να διορθώσει τα λάθη των εργαζομένων και σε ορισμένες περιπτώσεις επιβάλλει ‘κανόνες’ για να αποφεύγονται αυτά στο μέλλον. Η παραβίαση αυτών των κανόνων έχει άμεσες συνέπειες και έτσι οι εργαζόμενοι ακολουθούν τις ‘οδηγίες’ του ηγέτη προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Μια τέτοια συμπεριφορά αποτελεί πηγή στρες για τον εργαζόμενο και τα ευρήματα της μελέτης των Stordeur, D’hoore & Vandenberghe (2001) έδειξαν ότι η ενεργητική διοίκηση κατ’ εξαίρεση αυξάνει σημαντικά τα επίπεδα συναισθηματικής τους εξάντλησης. Τέλος, οι Smith & Bell (2011) εύλογα παρατηρούν πώς η συναλλακτική ηγεσία στην εκπαίδευση είναι κατάλληλη περισσότερο στην εφαρμογή κυβερνητικών μέτρων, όταν οι ‘πίεσεις’ ασκούνται *top-down* προκειμένου να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι.

### **3.3.2. Το μετασχηματιστικό στυλ**

Ο όρος «μετασχηματιστική ηγεσία» (*transformational leadership*) διατυπώθηκε αρχικά από τον Bass (1985) και στηρίζεται στην έμφαση που δίνει ο ηγέτης στην αλλαγή, στη δημιουργία οράματος, στην επίτευξη μακροπρόθεσμων

στόχων και γενικότερα σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται στον ηγέτη που ωθεί τον υφιστάμενο να λειτουργεί πέρα από τα αναμενόμενα επίπεδα επίδοσης. Ενδιαφέρεται για την προσωπική ανάπτυξη των υφισταμένων, αυξάνει το ενδιαφέρον τους για υψηλή επίδοση και καλλιεργεί την ανάγκη τους για αυτοπραγμάτωση. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μία πολυδιάστατη έννοια που περιγράφεται επιγραμματικά από τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία ο Bass ονόμασε «τα πέντε I»: *Idealized influence*, *Individualized consideration*, *Inspirational motivation*, *Intellectual stimulation* (Bass, 1985, 1999 και Avolio, Bass & Jung, 1999).

Το πρώτο, η εξιδανικευμένη επιρροή (*Idealized influence*) χαρακτηρίζει εκείνους τους ηγέτες που βάζουν τις ανάγκες των υφισταμένων τους πάνω από τις δικές τους ανάγκες. Αποφεύγουν τη χρήση της εξουσίας για προσωπικό όφελος, αναδεικνύοντας υψηλά ηθικά πρότυπα, αλλά ταυτόχρονα θέτουν υψηλούς στόχους για τους οπαδούς τους. Αυτοί οι ηγέτες έχουν ένα χαρισματικό όραμα (*charisma*) και μια τέτοια συμπεριφορά που κάνει τους υφισταμένους να τους εμπιστευτούν. Οι ‘χαρισματικές’ ενέργειες του ηγέτη δίνουν έμφαση στις αξίες, στις πεποιθήσεις και στο αίσθημα του καθήκοντος (Antonakis et al., 2003). Το χαρισματικό στοιχείο έχει να κάνει επίσης με το όραμα του ηγέτη για το μέλλον, με τους τρόπους που θα επιτευχθούν οι στόχοι, με τα παραδείγματα προς μίμηση, με τα υψηλά κριτήρια επίδοσης, την αποφασιστικότητα και την αυτοπεποίθηση. Το χάρισμα είναι αυτό που δημιουργεί μια γνωστική και συναισθηματική ταύτιση με τον ηγέτη. Σύμφωνα με τον Bass (1985) αυτό είναι που διαφοροποιεί τους διευθυντές από τους πραγματικούς ηγέτες. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρακινούν τους οπαδούς τους να κάνουν περισσότερα από ό, τι αρχικά προτίθενται και νομίζουν ότι είναι ικανοί. Η ταύτιση των υφισταμένων με τους ηγέτες τους είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της εξιδανικευμένης επιρροής. Οι οπαδοί τέτοιων ηγετών διακατέχονται από σεβασμό και εμπιστοσύνη απέναντι στον ηγέτη και συχνά ταυτίζονται τόσο με τον ίδιο όσο και με τους στόχους που αυτός προσβέυει. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη, εμπνέουν ελπίδα στους οπαδούς ενθαρρύνοντάς τους να έχουν αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία (Avolio, Bass & Jung, 1999).

Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (*Individualized consideration*) σχετίζεται με την παροχή ατομικής αναγνώρισης και επαίνων στους οπαδούς για την απόδοσή τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες κατασκευάζουν σχέσεις «έναν-προς-έναν»,

προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες των οπαδών τους και δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ειδικές τους ανάγκες (π.χ., σε αυτές που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη). Έτσι, συχνά οι μετασχηματιστικοί ηγέτες θεωρούνται από τους υφιστάμενούς τους ως μέντορες (Bass, 1985). Η προσωπική ‘φροντίδα’ που οι υφιστάμενοι λαμβάνουν από τον ηγέτη τους δίνει εμπιστοσύνη και τους παρέχει κίνητρα για να ανταποκριθούν στις υψηλές προσδοκίες του, αυξάνοντας έτσι τη συνολική τους ικανοποίηση από την εργασία. Η εξατομικευμένη φροντίδα εμφανίζεται όταν ο ηγέτης δίνει προσοχή στις ανάγκες των υφισταμένων για ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των ταλέντων τους. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης συνδέει το ενδιαφέρον των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με τα συμφέροντα της ομάδας και του οργανισμού. Τα διανοητικά ερεθίσματα αναφέρονται στη βοήθεια που παρέχει ο ηγέτης στους υφισταμένους να αποκτήσουν επίγνωση των προβλημάτων, να γίνουν καινοτόμοι και πιο δημιουργικοί (Bass, 1998 και Avolio, Bass & Jung, 1999).

Τα κίνητρα που εμπνέουν (*Inspirational motivation*) σχετίζονται με την ικανότητα του ηγέτη να εμφυσήσει αξίες και στόχους που θα κάνουν τους οπαδούς του να ξεπεράσουν το δικό τους συμφέρον. Αυτά τα κίνητρα σχετίζονται στενά με την εξιδανικευμένη επίδραση, αλλά ενώ το ‘χάρισμα’ παρακινεί τα άτομα μεμονωμένα, τα κίνητρα που εμπνέουν ενεργοποιούν ολόκληρο τον οργανισμό (όπως, π.χ., όταν ακολουθούν όλοι μια νέα ιδέα). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καθιστούν ξεκάθαρη μια ελκυστική άποψη για το μέλλον, προσφέρουν στους οπαδούς την ευκαιρία να δουν τη σπουδαιότητα και τη σημασία της εργασίας τους, ανεβάζουν ψηλά τον ‘πήχη’. Ενθαρρύνουν τους οπαδούς να λάβουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της οργανωτικής κουλτούρας (Kelly, 2003). Αυτή η παροχή κινήτρων μπορεί να επιτευχθεί μέσω ομιλιών, συζητήσεων και άλλων δημοσίων εκδηλώσεων που θα χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία και ενθουσιασμό, που τονίζουν τα θετικά αποτελέσματα του οργανισμού και τονώνουν την ομαδική εργασία (Simic, 1998).

Τέλος, η πνευματική ενθάρρυνση (*Intellectual stimulation*) σχετίζεται με την παρότρυνση που δίνει ο μετασχηματιστικός ηγέτης στους οπαδούς του προκειμένου να σκεφτούν νέες προσεγγίσεις για την επίλυση των προβλημάτων του οργανισμού (Hater & Bass, 1988). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες όχι μόνο υπογραμμίζουν στους υφισταμένους τους τη σημασία του να σκέφτονται διαφορετικά, αλλά οι ίδιοι προωθούν μια οργανωσιακή κουλτούρα στην οποία αυτοί ενθαρρύνονται να



επανεξετάσουν παλιές υποθέσεις, πεποιθήσεις, αξίες και τις πρακτικές (Jung, Bass & Sosik, 1995). Η πνευματική διέγερση αυξάνει τις ικανότητες των οπαδών να αντιλαμβάνονται, να κατανοήσουν και να αναλύσουν τα προβλήματα και να βελτιώσουν την ποιότητα των λύσεων (Bass & Avolio, 1990). Η προσέγγιση αυτή, υποστηρίζουν οι μελετητές, υποκινεί τους εργαζομένους να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί (Avolio, 1999).

### 3.3.3. Το ελευθεριάζον στυλ

Σε αντίθεση με τους συναλλακτικούς και μετασχηματιστικούς ηγέτες, αυτοί που υιοθετούν το ελευθεριάζον στυλ (*laissez-faire*), όπως οι γαλλικές λέξεις υποδηλώνουν, αφήνουν τα πάντα χαλαρά, είναι εξαιρετικά παθητικοί. Οι «*laissez-faire*» ηγέτες ουσιαστικά παραδίδουν τα όπλα της ηγεσίας (Bass & Avolio, 2000, Hater & Bass, 1988). Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο ορισμός των Robbins, Judge & Sanghi (2007: 475) που θεωρεί ότι ο ηγέτης ο οποίος υιοθετεί αυτό το στυλ «αποποιείται των ευθυνών του αποφεύγοντας να λαμβάνει αποφάσεις». Όλοι οι ορισμοί αυτού του στυλ ηγεσίας είναι παρόμοιοι και κάνουν λόγο για ηγέτες οι οποίοι δεν θέλουν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι ελευθεριάζοντες ηγέτες παραχωρούν στους υφισταμένους τους την εξουσία να πάρουν αποφάσεις για θέματα που αφορούν τον εργασιακό χώρο. Οι υφιστάμενοί τους είναι ελεύθεροι να κάνουν τη δουλειά με το δικό τους τρόπο αλλά ταυτόχρονα είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις τους. Σε σημαντικά θέματα η επικοινωνία τους περιορίζεται στην «ερώτηση» και στην «απάντηση» και γι' αυτό μεταξύ τους δεν υπάρχει ανατροφοδότηση. Οι ηγέτες αυτού του τύπου είναι παθητικοί, αδιάφοροι για τη μετάδοση ηθικών αξιών και την επιβράβευση θετικών συμπεριφορών (Skogstad et al., 2007). Γι' αυτό κρίνονται αναποτελεσματικοί τόσο για τους υφισταμένους όσο και για την πρόοδο του οργανισμού, αφού δεν εμπνέουν τη συστράτευση για την επίτευξη ενός κοινού στόχου και είναι ανίκανοι να παρωθήσουν τους εργαζόμενους να γίνουν πιο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί (Barbuto, 2005).

Ήδη από το 1939, οι Lewin, Lippitt & White έδειξαν ότι η ηγεσία του *laissez-faire* οδηγεί σε μείωση της παραγωγικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των υφισταμένων. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να την υπερασπιστεί κανείς, εκτός ίσως από τους υφισταμένους τέτοιου είδους ηγετών. Παρ' όλο που οι εργαζόμενοι

επιθυμούν μεγάλο βαθμό αυτονομίας, αυτονομία που αυτό το στυλ ηγεσίας φαίνεται να παρέχει, ωστόσο οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι υφιστάμενοι με ελευθεριάζοντες ηγέτες έχουν πολύ χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Bass & Avolio, 2000). Οι Skogstad et al. (2007) βρήκαν ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο ελευθεριάζον στυλ ηγεσίας και στο στρες, συσχέτιση που μπορεί να δικαιολογηθεί από την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των συναδέλφων, ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων που προκύπτουν σε τέτοια εργασιακά περιβάλλοντα ακριβώς λόγω της ‘απουσίας’ του ηγέτη.

### 3.4. Έρευνες σχετικές με τα στυλ ηγεσίας

Από την παραπάνω έκθεση των δημοφιλέστερων στυλ ηγεσίας καθίσταται σαφές ότι το μετασχηματιστικό ενσαρκώνει τα καλύτερα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη<sup>3</sup>. Επιπρόσθετα, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει την ικανότητα να ανυψώσει τους εργαζομένους και να αυξήσει τη ψυχολογική τους ευημερία (Sivanathan et al., 2004). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί γύρω από αυτό το στυλ ηγεσίας είναι ενδεικτικές της σπουδαιότητάς του. Για τους σκοπούς της μελέτης μας, σε αυτό το υποκεφάλαιο είναι αναγκαίο θα παρουσιάσουμε, ενδεικτικά, κάποιες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και την επαγγελματική ικανοποίηση (μια διάσταση της ευημερίας όπως αναφέραμε αρχικά), το στρες (και συνεπώς και με την εξουθένωση) και τέλος την ευημερία.

Θα ξεκινήσουμε με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί γύρω από τη μετασχηματιστική ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι περισσότερες δείχνουν μια θετική συσχέτιση μεταξύ τους (π.χ. Bogler, 2001· Griffith, 2004· Bono, Foldes & Muros, 2007· Nielsen et al., 2008· Wolfram & Mohr, 2009 και Nielsen et al., 2009). Χαρακτηριστική είναι η μελέτη των Bono, Foldes & Muros (2007) οι οποίοι αναφέρουν ότι οι ηγέτες επηρεάζουν τις διαθέσεις των εργαζομένων και τα ευρήματα της μελέτης τους δείχνουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ρυθμίζουν τα συναισθήματα, το στρες και την επαγγελματική ικανοποίηση των οπαδών τους. Αυτοί οι ηγέτες φέρεται να έχουν περισσότερο ικανοποιημένους και αφοσιωμένους υφισταμένους από ό, τι οι ηγέτες που ασκούν μη-μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας

---

<sup>3</sup> Υπάρχουν σύγχρονες έρευνες, όμως, που εστιάζουν στις αρνητικές συνέπειες του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας: π.χ. Parry & Bryman, 2006 και Yukl, 2006.

(Bass & Riggio, 2006).

Ένα πλήθος ερευνών μελετά τη σχέση ανάμεσα στο στρες και στα διάφορα στυλ ηγεσίας. Η πλειοψηφία αυτών των μελετών δείχνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται αρνητικά τόσο με το στρες όσο και με την επαγγελματική εξουθένωση (Seltzer, Numerof & Bass, 1989· Stordeur, D'hoore & Vandenberghe, 2001· Corrigan et al., 2002· Vaishali & Kumar, 2003· Hetland, Sandal & Johnsen, 2007· Kanste, Kyngäs & Nikkilä, 2007 και Lyons & Schneider, 2009). Οι Kanste, Kyngäs & Nikkilä (2007), σε μια πρόσφατη έρευνα, διαπίστωσαν ότι το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, όπως και το ελευθεριάζον, συσχετίζεται θετικά με την εξουθένωση, ενώ το μετασχηματιστικό στυλ φαίνεται να μην έχει τις ίδιες επιπτώσεις καθώς, μέσω των κινήτρων, ενισχύει τα συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης των εργαζομένων. Χαρακτηριστική είναι και η πρόσφατη μελέτη των Skakon et al. (2010) τα αποτελέσματα της οποίας δείχνουν, μεταξύ άλλων, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται άμεσα με τα χαμηλά επίπεδα στρες και έμμεσα με τη υψηλή συναισθηματική ευημερία των εργαζομένων.

Τέλος, θα παρουσιάσουμε τις έρευνες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και την ευημερία των εργαζομένων. Αν και ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει δείξει ότι ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και στην ευημερία υπάρχει μια άμεση σχέση (π.χ. Higginbottom, Barling, & Kelloway, 1993· Judge & Watanabe, 1993· Hart, 1999· Sosik & Godshalk, 2000· Dunham-Taylor, 2000· Shieh, Mills, & Waltz, 2001· Corrigan et al., 2002 και Hetland, Sandal & Johnsen, 2007), ωστόσο οι περισσότερες μελέτες υποστηρίζουν ότι αυτή η σχέση είναι έμμεση<sup>4</sup> και πρέπει να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων. Έτσι, η έρευνα του Arnold και των συνεργατών του (2007) βρίσκει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την ευημερία των υφισταμένων επειδή οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του μέντορα, κατευθύνουν και στηρίζουν τους οπαδούς τους.

Οι Nielsen et al. (2008) διαπιστώνουν από τα αποτελέσματα της μελέτης τους ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επηρεάζουν θετικά την ευημερία των εργαζομένων

---

<sup>4</sup> Ωστόσο, η ύπαρξη άμεσου συσχετισμού δεν μπορεί να αποκλειστεί εντελώς καθώς κάποιες συμπεριφορές του ηγέτη μπορούν να προκαλέσουν μια αυτόματη συναισθηματική αντίδραση στους εργαζομένους, αντίδραση που είναι ανεξάρτητη από τα χαρακτηριστικά εργασίας (Druskat, 1994).

μέσω της δημιουργίας ενός εργασιακού περιβάλλοντος το οποίο χαρακτηρίζεται από παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη (*opportunities for development*), από σπουδαιότητα της εργασίας (*meaningful work*) και από σαφήνεια ρόλων (*role clarity*). Η υψηλή ευημερία των υφισταμένων φαίνεται να οφείλεται και στο ξεκάθαρο όραμα που ο ηγέτης έχει αλλά και στο γεγονός ότι τους ενθαρρύνει και τους συμβουλεύει αναλαμβάνοντας ο ίδιος τον ρόλο του μέντορα. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης των Kuorppala et al. (2008) τα οποία δείχνουν ότι η ευημερία των εργαζομένων έμμεσα προκύπτει από τη θετική σχέση μεταξύ ηγέτη και εργαζομένου και από την υποστήριξη που τους παρέχει ο ηγέτης.

Η πρόσφατη μελέτη των Kelloway et al. (2012) κατέδειξε επίσης ότι η θετική συσχέτιση ανάμεσα στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και τη ψυχολογική ευημερία των εργαζομένων είναι έμμεση και αιτιολογείται από την εμπιστοσύνη που χαρακτηρίζει τη σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και στον εργαζόμενο. Η έρευνά τους δείχνει επιπρόσθετα ότι όλα τα άλλα στυλ ηγεσίας έχουν αρνητική συσχέτιση με την ευημερία των εργαζομένων ακριβώς επειδή εκεί απουσιάζει η εμπιστοσύνη.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, οι έρευνες γύρω από τη μετασχηματιστή ηγεσία είναι περιορισμένες. Μια χαρακτηριστική μελέτη είναι αυτή που έγινε από τον Blatt το 2002, σε ένα δείγμα 3343 εκπαιδευτών τεχνικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής. Η ανάλυση των δεδομένων του εντόπισε μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του σχολικού κλίματος. Ωστόσο δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ συναλλακτικής ηγεσίας και σχολικού κλίματος. Όσον αφορά το ελευθεριάζον ηγετικό στυλ, αυτό φάνηκε να συσχετίζεται αρνητικά με το κλίμα του σχολείου. Μια άλλη πρόσφατη έρευνα είναι αυτή των Ross & Gray (2006) οι οποίοι βρήκαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είχε θετική επίδραση στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Στον Ελληνικό χώρο ενδεικτική είναι η μελέτη που έγινε το 2012 από τη Ζέρβα, στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας. Επιχειρώντας να εξετάσει το στυλ ηγεσίας και την επαγγελματική ευημερία σε ένα δείγμα 145 εκπαιδευτικών (λυκειακών τάξεων), βρήκε ότι τόσο το μετασχηματιστικό όσο και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, ενώ με το ελευθεριάζον αρνητικά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, διδακτορικός τίτλος

σπουδών κλπ.) καθορίζουν το βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στην ευημερία τους συμβάλλουν, επίσης, και τα πρόσθετα προσόντα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τέλος, αντίκτυπο πάνω στην ευημερία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να έχει ο τύπος, η περιοχή και το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

### **3.5. Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Ελλάδα**

Ο ρόλος του διευθυντή και οι δυνατότητές του καθορίζονται, σε μεγάλη έκταση, από τον βαθμό αποκέντρωσης ή συγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο λειτουργεί. Στα συγκεντρωτικά συστήματα η εξουσία και η δύναμη του εκπαιδευτικού ελέγχου ανήκει στην κεντρική εξουσία. Στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας υπάρχει μία και μοναδική εξουσία, ενώ οι υποδεέστερες διοικητικές δομές είναι υποταγμένες στις αποφάσεις και τις εντολές της ιεραρχίας χωρίς να έχουν καμιά ανεξαρτησία ή δύναμη. Αντίθετα, στα αποκεντρωτικά η εξουσία ανήκει στις τοπικές κοινωνίες και στις ομάδες 'πίεσης' όπως είναι οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, τα σωματεία των εκπαιδευτικών κλπ. Αυτές οι ομάδες 'πίεσης' συναγωνίζονται μεταξύ τους και ζητούν να επιβάλλουν τον έλεγχό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Υφαντή, 2001).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα στο οποίο, τόσο σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες εκχωρούνται σε τοπικό επίπεδο και ειδικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Έτσι στα ελληνικά δημόσια σχολεία τα περιθώρια για ουσιαστική άσκηση της διοίκησης είναι ιδιαίτερα περιορισμένα. Ο μεγάλος αριθμός εγκυκλίων, νόμων και διατάξεων που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων καθορίζουν και περιγράφουν με μεγάλη ακρίβεια τη λειτουργία τους χωρίς να αφήνουν πολλά περιθώρια για άσκηση διοίκησης με αυτοτέλεια (Κουτούζης, 1999). Με τον τρόπο αυτό η εξουσία περιορίζεται στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια (Σαΐτης, 2000). Στα δημόσια σχολεία οι στρατηγικοί στόχοι (πχ. διαμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος, μείωση αναλογίας μαθητή ανά εκπαιδευτικό) είναι αδύνατον να διαμορφωθούν σε ασυμφωνία με τους στρατηγικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, επειδή η διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι περιορισμένη (Κουτούζης, 1999).

Ο ρόλος του διευθυντή ενός ελληνικού δημοσίου σχολείου, λοιπόν, είναι περιορισμένος. Ο διευθυντής βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο, στη βάση της διοικητικής πυραμίδας και οι αρμοδιότητές του είναι, όπως δείξαμε, κυρίως εκτελεστικής μορφής. Αυτό σημαίνει ότι τα καθήκοντά του περιορίζονται στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και ειδικότερα στο επίπεδο του βραχυπρόθεσμου (λειτουργικού) προγραμματισμού (πχ διαχείριση λειτουργικών δαπανών), στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και τον έλεγχο των λειτουργιών του σχολείου, και λιγότερο στην παρακίνηση και καθοδήγηση του προσωπικού.

Συνεπώς, ο Έλληνας Σχολικός Ηγέτης δεν έχει τη δυνατότητα να υιοθετήσει το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας που δίνει έμφαση στις σχέσεις και χαρακτηρίζεται προπαντός από «όραμα». Ο ισχυρισμός μας επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της μελέτης της Ζέρβα (2012) τα οποία δείχνουν ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στον ίδιο βαθμό όπως και από συναλλακτικό. Από την έρευνά της δεν φαίνεται να υπερισχύει ο μετασχηματιστικός ηγέτης έναντι του συναλλακτικού (όπως συμβαίνει στις περισσότερες μελέτες που γίνονται στο εξωτερικό) και αυτό οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, στο γεγονός ότι στο Ελληνικό Δημόσιο Εκπαιδευτικό Σύστημα δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

### **3.6. Η συμπεριφορά του Σχολικού Ηγέτη και η επίδρασή της στην ευημερία των εκπαιδευτικών**

Όπως δείξαμε ανωτέρω, στην Ελλάδα, ο Σχολικός Ηγέτης δεν μπορεί να υιοθετεί ένα στυλ διοίκησης το οποίο θεωρεί καταλληλότερο και το οποίο θα ταίριαζε στον χαρακτήρα του. Η ελληνική πραγματικότητα του επιτρέπει να υιοθετήσει μόνο ορισμένες συμπεριφορές προκειμένου να χειριστεί καλά τη σχέση του τόσο με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και με τους γονείς, τους υφισταμένους και προϊσταμένους του. Έτσι, ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να κατέχει την ικανότητα να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στις περιστάσεις και στους ανθρώπους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ως ηγετική συμπεριφορά θεωρείται το σύστημα κινήτρων του διευθυντή το οποίο υπόκειται στις θεμελιώδεις ανάγκες της

οργανωτικής δομής και το οποίο σύστημα καθορίζει τη συμπεριφορά σε διαφορετικές καταστάσεις διαπροσωπικών σχέσεων (Hoy & Miskel, 2008). Η συμπεριφορά του ηγέτη έχει κατηγοριοποιηθεί με ποικίλους τρόπους από διάφορους μελετητές (π.χ. Everard & Morris, 1999 και Hoy & Miskel, 2008). Εμείς θα υιοθετήσουμε τη ταξινόμηση που έκανε ο Μιχόπουλος, (1998) σύμφωνα με την οποία η ηγετική συμπεριφορά διακρίνεται σε κατευθυντική, περιοριστική και υποστηρικτική. Ο διευθυντής με κατευθυντική συμπεριφορά είναι προσανατολισμένος περισσότερο στο διδακτικό έργο και λιγότερο στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ασκεί στενή και αυστηρή επίβλεψη και ελέγχει στενά όλες τις δραστηριότητές τους. Η περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατική, καθώς τείνει στο να επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με καθήκοντα ρουτίνας και άλλες εξω-διδακτικές δραστηριότητες (Hoy et al., 1996).

Ο διευθυντής που τον διακρίνει υποστηρικτική συμπεριφορά, δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, είναι ανοικτός στο διάλογο, κάνει εποικοδομητική κριτική και δέχεται τις υποδείξεις των συναδέλφων του. Η άσκηση υποστηρικτικής ηγεσίας αποτελεί επίσης το 'εργαλείο' για τη σφυρηλάτηση ανοικτού οργανωτικού κλίματος (Hoy et al., 1996) και, συνεπώς, για τη δημιουργία ενός κλίματος μάθησης. Ο διευθυντής με υποστηρικτική συμπεριφορά δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την ευημερία των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με την κατευθυντική ή την περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή που χαρακτηρίζεται από άκαμπτη και αυταρχική διοίκηση. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι η υποστηρικτική ηγεσία είναι μια πτυχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά αυτές οι δυο έννοιες δεν ταυτίζονται. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από υποστηρικτική συμπεριφορά αλλά όχι αποκλειστικά από αυτή.

Στο χώρο της διοίκησης τα τελευταία δέκα χρόνια άρχισε να μελετάται συστηματικά πώς η συμπεριφορά του ηγέτη επιδρά στην ευημερία του υφισταμένου. Οι Van Dierendonck et al. (2004) έδειξαν ότι η ηγεσία υψηλής ποιότητας συνεπάγεται υψηλή ευημερία. Έτσι, η υποστηρικτική ηγεσία φαίνεται να προωθεί την επαγγελματική ευημερία των εργαζομένων. Το 2004, οι Gilbreath & Benson διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να δείξουν ποια σχέση υφίσταται ανάμεσα στη συμπεριφορά του ηγέτη και στην ευημερία των υφισταμένων τους. Σε ένα δείγμα 167 εργαζομένων από διάφορους οργανισμούς, επιβεβαίωσαν την υπόθεσή τους διαπιστώνοντας ότι η ηγετική συμπεριφορά ερμηνεύει την ευημερία των εργαζομένων σε ποσοστό 63%.

Πιο συγκεκριμένα, η υποστηρικτική συμπεριφορά φαίνεται να έχει μια σημαντικά θετική συσχέτιση τόσο με την ευημερία όσο και με τη ψυχική υγεία των υφισταμένων.

Στον εκπαιδευτικό χώρο διάφοροι μελετητές έχουν δείξει πώς η υποστηρικτική ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Οι Dunlop & Macdonald (2004) τονίζουν ότι το να είναι ο διευθυντής προσιτός, να προσφέρει συναισθηματική στήριξη, να υιοθετεί μια συναδελφική προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πολύ σημαντικό. Τα ευρήματα της μελέτης τους έδειξαν πώς η συμπεριφορά του ηγέτη σχετίζεται άμεσα με το στρες των εκπαιδευτικών. Σε μια πρόσφατη έρευνα οι Aelterman et al. (2007) προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ευημερία των Βέλγων εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της μελέτης τους κατέδειξαν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του ηγέτη επηρεάζει, μεταξύ άλλων, τα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών. Οι καθηγητές που αισθάνονταν ότι στηρίζονται από τον διευθυντή τους είχαν θετικότερες σχέσεις με τους συναδέλφους τους και ισχυρότερη αυτό-αποτελεσματικότητα (*self-efficacy*), αυτό-αποτελεσματικότητα που φαίνεται να επηρεάσει άμεσα και σημαντικά την αίσθηση ευημερίας των εκπαιδευτικών.



## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο του κεφαλαίου, γίνεται αναφορά στην ερευνητική στρατηγική, τη διαδικασία της δειγματοληψίας, τα ερευνητικά εργαλεία και στην περιγραφή του δείγματος. Η τελευταία ενότητα αναφέρεται στις τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

#### 4.1. Ερευνητική στρατηγική

Η μελέτη εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της οργανωτικής ψυχολογίας με εφαρμογές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, αφού περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και τις μεταξύ τους σχέσεις (Σαραφίδου, 2011). Έχει τη μορφή επισκόπησης μικρής κλίμακας επειδή διεξάγεται από μεμονωμένο ερευνητή (Cohen & Manion, 1994), με στόχο τη συγγραφή και ακολουθεί συγκεκριμένη διαδικασία που, κατά σειρά, αφορά την επιλογή του δείγματος, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τα εργαλεία μέτρησης και τις ακολουθούμενες μεθόδους ανάλυσης.

#### 4.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 187 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από διαφορετικούς κλάδους/ειδικότητες. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 55,1% του συνολικού δείγματος και οι άντρες το 44,9%. Το 40,6% των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών και το 43,3% στην ομάδα από 51 ετών και πάνω.

Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης προέρχονταν από το Νομό (Περιφερειακή Ενότητα) Φθιώτιδας. Η δειγματοληπτική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν μη πιθανοθεωρητική και εμπίπτει στη «βολική» δειγματοληψία όπου τους συμμετέχοντες αποτελούν τα πλησιέστερα προς τον ερευνητή άτομα (ό.π., 1994). Στην προκειμένη περίπτωση, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από την ευρύτερη γεωγραφική περιοχή εργασίας του ερευνητή και η ακολουθούμενη μέθοδος θα

εξασφάλιζε έναν ικανό αριθμό συμμετεχόντων που θα διευκόλυνε την ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

Η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν σε ημιαστικές περιοχές (61%). Αναφορικά με τον τύπο σχολικής μονάδας που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, το 48,1% υπηρετούσε σε Γυμνάσιο και το 41,2% σε Γενικό Λύκειο. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας ήταν τα 18 έτη. Το 21,3% των συμμετεχόντων κατείχε τίτλο σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου είτε σε επίπεδο μεταπτυχιακού (17,6%) είτε σε επίπεδο διδακτορικού διπλώματος (3,7%).

### **4.3. Διαδικασία**

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα Απριλίου-Ιουνίου 2013 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με επίσκεψη στο σχολείο και η παραλαβή τους σε εσώκλειστο φάκελο από τη διεύθυνση του σχολείου, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Της αποστολής/επίσκεψης είχε προηγηθεί τηλεφωνική ενημέρωση προς τη διεύθυνση του σχολείου. Διανεμήθηκαν συνολικά 320 ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς της ομάδας και συλλέχθηκαν 187 (ποσοστό συμμετοχής 58%). Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 10 λεπτά της ώρας. Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου γινόταν γενική αναφορά στην έρευνα, παρέχονταν οι οδηγίες για τη συμπλήρωση και η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας. Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούσαν στην παροχή πληροφοριών όσον αφορά το φύλο, ηλικία, σπουδές, προσόντα, σχέση εργασίας, προϋπηρεσία, τύπο, περιοχή και μέγεθος σχολικής μονάδας.

### **4.4. Εργαλεία**

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρεις κλίμακες στην ελληνική τους εκδοχή, με εξαίρεση εκείνη της ευημερίας, η οποία μεταφράστηκε από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (*back-translation*). Οι κλίμακες έχουν ως εξής:

## 1. Κλίμακα ευημερίας στο χώρο εργασίας

Αποτελείται από 24 προτάσεις/δηλώσεις διαβαθμισμένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= ποτέ/σχεδόν ποτέ, 5=πολύ συχνά/σχεδόν πάντα). Πρόκειται για μια απόπειρα σφαιρικής (*global*) μέτρησης της ευημερίας η οποία προκρίνεται από τους Van Horn et al. (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι δυνατή μια τέτοιου είδους μέτρηση προκειμένου να εξαχθεί ένα συνολικό σκορ που αφορά την επαγγελματική ευημερία. Έτσι λοιπόν, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η κλίμακα ευημερίας αποτελείται από συνδυασμό 12 προτάσεων/δηλώσεων (Van Horn et al., 2004) που αφορούν τη συναισθηματικής μορφής ευημερία (*affective well-being*) και 12 προτάσεων/δηλώσεων (Warr, 1990) που αφορούν την επαγγελματικής μορφής ευημερία (*professional well-being*) και περιλαμβάνει τις διαστάσεις της προσδοκίας (*aspiration*) και επάρκειας (*competence*) αποτελούμενη από 6 προτάσεις/δηλώσεις η καθεμιά. (Παράδειγμα δηλώσεων: «Ανήσυχος/η», «Κατηφής», «Μερικές φορές σκέφτομαι ότι δεν είμαι πολύ ικανός/η στη δουλειά μου», «Μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά οποιοδήποτε πρόβλημα στη δουλειά μου»). Η αξιοπιστία της κλίμακας σύμφωνα με το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach ήταν πολύ καλή ( $\alpha=0,83$ ).

## 2. Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Στρες) των Εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, 2012):

Αποτελείται από 37 προτάσεις/δηλώσεις δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Καθόλου, 5=Υπερβολικά) και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η αξιοπιστία της γενικής κλίμακας ήταν πολύ καλή ( $\alpha=0,92$ ). Με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης (*principal components* – βλέπε παράρτημα Γ) προέκυψαν οι εξής 6 παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών: α) *Μαθητικά θέματα* ( $\alpha=0,83$ ). Περιλαμβάνει δηλώσεις όπως: «Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς «Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές». β) *Συνθήκες εργασίας* ( $\alpha=0,83$ ). Περιλαμβάνει δηλώσεις όπως: «Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής. «Εργασιακή ανασφάλεια». γ) *Υποδομή-στελέχωση* ( $\alpha=0,82$ ). Παράδειγμα δηλώσεων: «Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)». «Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομίσθιων». δ) *Φόρτος εργασίας* ( $\alpha=0,76$ ). Παράδειγμα δηλώσεων: «Μεγάλος φόρτος εργασίας». «Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών». ε) *Επάγγελμα-*

επαγγελματικά θέματα ( $\alpha=0,76$ ). Παράδειγμα δηλώσεων: «Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν». «Έλλειψη προοπτικών καριέρας». στ) Σχέσεις στο χώρο εργασίας ( $\alpha=0,66$ ). Παράδειγμα δηλώσεων: «Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου». «Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων».

Οι δηλώσεις: «Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)», «Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)» δεν συμπεριλήφθηκαν σε κάποιον από τους έξι παράγοντες, διότι δεν είχαν υψηλή φόρτιση (loading)  $>0.40$  σε κανέναν παράγοντα.

### **3. Κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου (Hoy & Clover, 1986).**

Αποτελούνταν από 23 προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου περιγραφής οργανωτικού κλίματος για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (OCDQ-RE) δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Σπάνια, 4=Πολύ συχνά). Από το σύνολο των προτάσεων, 9 αναφέρονται στην υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή (Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς». «Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς») 5 στην κατευθυντική συμπεριφορά (Παράδειγμα ερωτήσεων: «Ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του με σιδηρά πυγμή». «Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί») και οι υπόλοιπες 9 στην περιοριστική συμπεριφορά (Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες». «Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία»). Η κλίμακα αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα στο πλαίσιο προηγούμενης συναφούς μελέτης (Σταυρόπουλου & Σαραφίδου, 2011) σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας με καλούς έως πολύ καλούς δείκτες αξιοπιστίας και με προτάσεις/δηλώσεις που δεν διαφοροποιούνται από το ηγετικό προφίλ των διευθυντών που υπηρετούν σε σχολεία της Β/θμιας. Πράγματι, η αξιοπιστία των υποκλιμάκων για το δείγμα των εκπαιδευτικών της μελέτης ήταν:  $\alpha=0.88$  για την υποστηρικτική και  $\alpha=0.70$  τόσο για την κατευθυντική όσο και για την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά.

#### 4.5. Τεχνικές στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 21. Οι σχετικοί στατιστικοί έλεγχοι αφορούσαν σε:

- α) Υπολογισμό των μέσων όρων (M.O.) και των τυπικών αποκλίσεων (T.A.).
- β) T-test για ανεξάρτητα δείγματα
- γ) Ανάλυση Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA) και εκ των υστέρων (post-hoc) έλεγχο με το κριτήριο Tukey's-b
- δ) Υπολογισμό συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) και της σημαντικότητάς του.
- ε) Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (*stepwise multiple regression analysis*) για την πρόβλεψη της ευημερίας από τις διαστάσεις του άγχους των εκπαιδευτικών και τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή.

Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψαν τα αποτελέσματα τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν:

### 5.1 Μελέτη των διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ

#### 5.1.1 Φύλο

Από τον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το φύλο που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν την ευημερία, όπου οι άντρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ευημερίας συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους [άνδρες: M.T.=3,85, T.A.=0,39, γυναίκες: M.T.=3,61, T.A.=0,45,  $t(185)=3,846$ ,  $p<0,001$ ], το στρες γενικά όπου οι γυναίκες δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες συναδέλφους τους [άνδρες: M.T.=2,94, T.A.=0,49, γυναίκες: M.T.=3,32, T.A.=0,54,  $t(185)=-5,066$ ,  $p<0,001$ ] και την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, όπου οι άνδρες δηλώνουν την ύπαρξή της σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τις γυναίκες [άνδρες: M.T.=2,89, T.A.=0,61, γυναίκες: M.T.=2,69, T.A.=0,72,  $t(184,714)=2,141$ ,  $p=0,034$ ]. Όσον αφορά τις διαστάσεις του άγχους, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών αφορούν και στις 6 διαστάσεις του, όπου οι γυναίκες δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους, όπως και στη γενική κλίμακα. Αναλυτικά, οι διαφοροποιήσεις έχουν ως εξής: α) Μαθητικά θέματα: [άνδρες: M.T.=2,95, T.A.=0,67, γυναίκες: M.T.=3,34, T.A.=0,56,  $t(185)=-4,329$ ,  $p<0,001$ ]. β) Συνθήκες εργασίας: [άνδρες: M.T.=3,44, T.A.=0,70, γυναίκες: M.T.=3,73, T.A.=0,70,  $t(185)=-2,839$ ,  $p=0,005$ ]. γ) Υποδομή-στελέχωση: [άνδρες: M.T.=2,98, T.A.=0,88, γυναίκες: M.T.=3,25, T.A.=0,80,  $t(185)=-2,181$ ,  $p=0,030$ ]. δ) Φόρτος εργασίας: [άνδρες: M.T.=2,71, T.A.=0,68, γυναίκες: M.T.=3,30, T.A.=0,72,  $t(185)=-5,725$ ,  $p<0,001$ ]. ε) Επαγγελματικά θέματα: [άνδρες: M.T.=2,98, T.A.=0,81, γυναίκες: M.T.=3,33, T.A.=0,93,  $t(185)=-2,705$ ,  $p=0,007$ ]. στ) Σχέσεις: [άνδρες: M.T.=2,15, T.A.=0,79, γυναίκες: M.T.=2,73, T.A.=1,05,  $t(183,900)=-4,827$ ,  $p<0,001$ ].

### 5.1.2 Προσόντα

Από τον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις μεταβλητές της έρευνας με βάση τον κατεχόμενο τίτλο σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή [κάτοχοι: M.T.=2,30, T.A.=0,65, μη κάτοχοι: M.T.=2,03, T.A.=0,54,  $t(185)=2,529$ ,  $p=0,012$ ], μεγαλύτερο βαθμό άγχους στη διάσταση που αφορά τον φόρτο εργασίας [κάτοχοι: M.T.=3,28, T.A.=0,84, μη κάτοχοι: M.T.=2,98, T.A.=0,74,  $t(185)=2,097$ ,  $p=0,037$ ] και μικρότερο βαθμό άγχους που αφορά τις σχέσεις [κάτοχοι: M.T.=2,10, T.A.=0,97, μη κάτοχοι: M.T.=2,55, T.A.=0,97,  $t(185)=-2,399$ ,  $p=0,017$ ]. Αντίθετα, οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου δηλώνουν μικρότερο βαθμό περιοριστικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου [κάτοχοι: M.T.=1,66, T.A.=0,39, μη κάτοχοι: M.T.=2,09, T.A.=0,57,  $t(185)=-1,998$ ,  $p=0,047$ ] και μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης από το διευθυντή [κάτοχοι: M.T.=3,24, T.A.=1,97, μη κάτοχοι: M.T.=2,76, T.A.=0,68,  $t(12,862)=5,278$ ,  $p<0,001$ ].

### 5.1.3 Ηλικία

Για τη μελέτη της επίδρασης της ηλικίας στις μεταβλητές της έρευνας, εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και για τον εκ των υστέρων έλεγχο το κριτήριο Tukey's-b. Πιο συγκεκριμένα, η ηλικία βρέθηκε να επιδρά στην άποψη για την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή ( $F_{(3,186)} = 6,584$ ,  $p<0,001$ ) και στη διάσταση του άγχους που αφορά τις συνθήκες εργασίας ( $F_{(3,186)} = 4,100$ ,  $p=0,008$ ). Από τον εκ των υστέρων έλεγχο προέκυψε ότι το μεγαλύτερο βαθμό και μικρότερο βαθμό υποστηρικτικής συμπεριφοράς δηλώνουν οι νεώτεροι και μεγαλύτεροι αντίστοιχα σε ηλικία εκπαιδευτικοί.

Ηλικία*Υποστηρικτική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
51 και πάνω	81	2.5473	
41-50	76	2.9211	2.9211
31-40	25	3.0044	3.0044
έως 30	5		3.2667

Αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας, λιγότερο στρες δηλώνουν οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και μεγαλύτερο οι ανήκοντες στην ηλικιακή ομάδα 41-50.

Ηλικία*Συνθήκες εργασίας	N	Subset for alpha = 0.05
		1
έως 30	5	3.2000
31-40	25	3.2550
51 και πάνω	81	3.5802
41-50	76	3.7664

#### 5.1.4 Σχέση εργασίας

Για τη μελέτη της επίδρασης της σχέσης εργασίας στις μεταβλητές της έρευνας, εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και για τον εκ των υστέρων έλεγχο το κριτήριο Tukey's-b. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση εργασίας βρέθηκε να επιδρά στην άποψη για την κατευθυντική ( $F_{(2,186)} = 11,053, p < 0,001$ ), την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά ( $F_{(2,186)} = 11,175, p < 0,001$ ) και τη διάσταση του άγχους που αφορά την υποδομή και στελέχωση ( $F_{(2,186)} = 4,452, p = 0,013$ ). Από τον εκ των υστέρων έλεγχο προέκυψε ο μεγαλύτερος βαθμός δηλούμενης κατευθυντικής συμπεριφοράς από πλευράς ωρομίσθιων και ο μικρότερος από πλευράς μόνιμων εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα όμως, οι ωρομίσθιοι όσο και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό υποστηρικτικής συμπεριφοράς του διευθυντή σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους.



Σχέση εργασίας*Κατευθυντική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Μόνιμος/η	175	2.0571	
Αναπληρωτής/τρια	5	2.5111	2.5111
Ωρομίσθιος/α	7		2.7619

Σχέση εργασίας*Υποστηρικτική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Μόνιμος/η	175	2.7213	
Αναπληρωτής/τρια	5		3.6000
Ωρομίσθιος/α	7		3.6508

Όσον αφορά την υποδομή και στελέχωση, οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τον μεγαλύτερο βαθμό άγχους και οι αναπληρωτές τον μικρότερο.

Σχέση εργασίας*Υποδομή και στελέχωση	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
2 Αναπληρωτής/τρια	5	2.3600	
1 Μόνιμος/η	175	3.1211	3.1211
3 Ωρομίσθιος/α	7		3.8000

### 5.1.5 Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

Για τη μελέτη της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στις μεταβλητές της έρευνας, εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και για τον εκ των υστέρων έλεγχο το κριτήριο Tukey's-b. Πιο συγκεκριμένα, η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην άποψη για την κατευθυντική ( $F_{(4,186)} = 3,117, p=0,016$ ), την υποστηρικτική ηγετική

συμπεριφορά ( $F_{(4,186)} = 7,445$ ,  $p < 0,001$ ), καθώς και στη διάσταση του άγχους που αφορά την υποδομή-στελέχωση ( $F_{(4,186)} = 2,740$ ,  $p = 0,030$ ). Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι μεγαλύτερο βαθμό κατευθυντικής και ταυτόχρονα υποστηρικτικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου δήλωναν οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Έτη προϋπηρεσίας*Κατευθυντι κή συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
21 – 27	35	1.9175	
28+	54	2.0679	2.0679
13 – 20	37	2.0721	2.0721
6 – 12	37	2.1982	2.1982
<= 5	24		2.2963

Έτη προϋπηρεσίας*Υποστηρικ τική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
28+	54	2.4630		
13 - 20	37	2.7417	2.7417	
21 - 27	35	2.7905	2.7905	
6 - 12	37		2.9640	2.9640
<= 5	24			3.2500

Επίσης, μεγαλύτερο βαθμό άγχους σε θέματα υποδομής-στελέχωσης δήλωναν όσοι είχαν τα λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

Έτη προϋπηρεσίας –Υποδομή και στελέχωση	N	Subset for alpha = 0.05
		1
21 - 27	35	2.9886
28+	54	2.9889
13 - 20	37	3.0216
<= 5	24	3.2167
6 - 12	37	3.5027

### 5.1.6 Προϋπηρεσία στο σχολείο

Για τη μελέτη της επίδρασης της προϋπηρεσίας στο σχολείο στις μεταβλητές της έρευνας, εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και για τον εκ των υστέρων έλεγχο το κριτήριο Tukey's-b. Πιο συγκεκριμένα, η προϋπηρεσία στο σχολείο βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην άποψη για την κατευθυντική ( $F_{(4,186)} = 5,546, p < 0,001$ ), την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά ( $F_{(4,186)} = 5,110, p = 0,001$ ), καθώς και στις διαστάσεις του άγχους που αφορούν την υποδομή-στελέχωση ( $F_{(4,186)} = 5,407, p < 0,001$ ), τα επαγγελματικά θέματα ( $F_{(4,186)} = 3,082, p = 0,017$ ) και τις σχέσεις ( $F_{(4,186)} = 3,954, p < 0,004$ ). Από τον εκ των υστέρων έλεγχο προέκυψε ότι το μεγαλύτερο βαθμό κατευθυντικής συμπεριφοράς του διευθυντή δήλωναν οι υπηρετούντες τα περισσότερα χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα (25 έτη και πάνω), ενώ το μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης από πλευράς διευθυντή δήλωναν οι υπηρετούντες έως και 5 χρόνια.

Έτη προϋπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα*Κατευθυντική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
19 - 24	14	1.9603	
6 - 11	72	1.9892	
12 - 18	26	2.0256	
<= 5	69	2.2077	
25+	6		2.7037

Έτη προϋπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα*Υποστηρικτική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
25+	6	2.1852	
12 - 18	26	2.4530	2.4530
19 - 24	14	2.5397	2.5397
6 - 11	72		2.7963
<= 5	69		2.9855

Μεγαλύτερο βαθμό άγχους σε θέματα υποδομής και στελέχωσης φαίνεται να δηλώνουν οι υπηρετούντες τα λιγότερα και περισσότερα χρόνια στο ίδιο σχολείο, ενώ τα επαγγελματικά θέματα όπως και τα θέματα των σχέσεων φαίνεται να αγχώνουν τους υπηρετούντες τα περισσότερα χρόνια στο ίδιο σχολείο.

Έτη προϋπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα*Υποδομή-στελέχωση	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
19 - 24	14	2.5571	
12 - 18	26	2.7077	
6 - 11	72	3.1889	3.1889
<= 5	69	3.2696	3.2696
25+	6		3.8667

Έτη προϋπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα*Επάγγελμα	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
19 - 24	14	2.9643	
<= 5	69	2.9928	
12 - 18	26	3.1731	
6 - 11	72	3.3229	
25+	6		4.0833

Έτη προϋπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα*Σχέσεις	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
19 - 24	14	2.2381	
6 - 11	72	2.2639	
<= 5	69	2.4976	
12 - 18	26	2.8333	2.8333
25+	6		3.5556

### 5.1.7 Κλάδος/ειδικότητα

Για τη μελέτη της επίδρασης του κλάδου/ειδικότητας στις μεταβλητές της έρευνας, εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και για τον εκ των υστέρων έλεγχο το κριτήριο Tukey's-b. Πιο συγκεκριμένα, ο κλάδος/ειδικότητα των συμμετεχόντων βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην ευημερία ( $F_{(5,173)} = 3,960$ ,  $p=0,002$ ), στην περιοριστική ( $F_{(5,173)} = 3,092$ ,  $p=0,011$ ), την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά ( $F_{(5,173)} = 2,459$ ,  $p=0,035$ ), στο στρες γενικά ( $F_{(5,173)} = 3,960$ ,  $p=0,002$ ) και στις διαστάσεις του που αφορούν τις συνθήκες εργασίας ( $F_{(5,173)} = 2,872$ ,  $p=0,016$ ) και φόρτο εργασίας ( $F_{(5,173)} = 12,407$ ,  $p<0,001$ ). Από τον εκ των υστέρων έλεγχο προέκυψε ότι το μεγαλύτερο βαθμό ευημερίας δηλώνουν οι ανήκοντες σε κλάδους κοινωνικών και οικονομικών επιστημών και το μικρότερο οι ανήκοντες σε κλάδους θεωρητικών επιστημών. Μεγαλύτερο βαθμό περιοριστικής συμπεριφοράς δηλώνουν οι ανήκοντες σε λοιπές ειδικότητες και αντίστοιχο βαθμό υποστηρικτικής οι ανήκοντες σε κλάδους ξένων γλωσσών και φυσικής αγωγής.

ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ*Ευ ημερία	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Θεωρητικές Επιστήμες (Φιλολογοί-Θεολόγοι)	79	3.6261	
Λοιπές ειδικότητες (π.χ. τεχνικές, καλλιτεχνικές)	28	3.6443	
Ξένων Γλωσσών	17	3.7083	
Φυσικής Αγωγής	9	3.7593	
Θετικές Επιστήμες & Πληροφορική	35	3.8179	
Κοινωνιολόγοι- Οικονομολόγοι	6		4.3472

ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ*Πε ριοριστική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Κοινωνιολόγοι- Οικονομολόγοι	6	1.7667	
Ξένων Γλωσσών	17	1.8235	1.8235
Θετικές Επιστήμες & Πληροφορική	35	1.9543	1.9543
Φυσικής Αγωγής	9	1.9556	1.9556
Θεωρητικές Επιστήμες (Φιλολογοί-Θεολόγοι)	79	2.1063	2.1063
Λοιπές ειδικότητες (π.χ. τεχνικές, καλλιτεχνικές)	28		2.3714

ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ*Υ ποσηριακή συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Κοινωνιολόγοι- Οικονομολόγοι	6	2.2778	
Θεωρητικές Επιστήμες (Φιλολόγοι-Θεολόγοι)	79	2.6385	2.6385
Λοιπές ειδικότητες (π.χ. τεχνικές, καλλιτεχνικές)	28	2.8452	2.8452
Θετικές Επιστήμες & Πληροφορική	35	2.9143	2.9143
Ξένων Γλωσσών	17	2.9673	2.9673
Φυσικής Αγωγής	9		3.1358

Ωστόσο, οι κλάδοι των θεωρητικών επιστημών δηλώνουν μεγαλύτερο στρες γενικά και στις διαστάσεις που αφορούν τις συνθήκες και τον φόρτο εργασίας.

ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ*Στρες	N	Subset for alpha = 0.05
		1
Θετικές Επιστήμες & Πληροφορική	35	2.9127
Ξένων Γλωσσών	17	2.9571
Φυσικής Αγωγής	9	3.0871
Κοινωνιολόγοι-Οικονομολόγοι	6	3.1216
Λοιπές ειδικότητες (π.χ. τεχνικές, καλλιτεχνικές)	28	3.1564
Θεωρητικές Επιστήμες (Φιλολόγοι-Θεολόγοι)	79	3.3384

ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ* Συνθήκες	N	Subset for alpha = 0.05
		1
Θετικές Επιστήμες & Πληροφορική	35	3.2821
Κοινωνιολόγοι-Οικονομολόγοι	6	3.4167
Φυσικής Αγωγής	9	3.5139
Ξένων Γλωσσών	17	3.5588
Λοιπές ειδικότητες (π.χ. τεχνικές, καλλιτεχνικές)	28	3.6518
Θεωρητικές Επιστήμες (Φιλολόγοι-Θεολόγοι)	79	3.7927

ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ* Φόρτος εργασίας	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Ξένων Γλωσσών	17	2.5529	
Θετικές Επιστήμες & Πληροφορική	35	2.6343	
Φυσικής Αγωγής	9	2.6667	
Λοιπές ειδικότητες (π.χ. τεχνικές, καλλιτεχνικές)	28	2.8643	2.8643
Κοινωνιολόγοι-Οικονομολόγοι	6	2.9333	2.9333
Θεωρητικές Επιστήμες (Φιλολόγοι-Θεολόγοι)	79		3.4759

### 5.1.8 Σχολική μονάδα υπηρετήσης

Για τη μελέτη της επίδρασης της σχολικής μονάδας υπηρετήσης στις μεταβλητές της έρευνας, εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) ενώ ο εκ των υστέρων έλεγχος με το κριτήριο Tukey's-b δεν



μπόρεσε να εντοπίσει τις όποιες διαφοροποιήσεις οι οποίες εκτιμήθηκαν με βάση τις μέσες τιμές που προέκυψαν. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση εργασίας βρέθηκε να επιδρά στην άποψη για την περιοριστική ( $F_{(4,186)} = 5,090$ ,  $p=0,001$ ), την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά ( $F_{(4,186)} = 3,373$ ,  $p=0,011$ ), το στρες γενικά ( $F_{(4,186)} = 2,639$ ,  $p=0,035$ ) και, πιο συγκεκριμένα, τη διάσταση εκείνη που αφορά τα μαθητικά θέματα ( $F_{(4,186)} = 4,577$ ,  $p=0,002$ ). Μεγαλύτερος βαθμός περιοριστικής συμπεριφοράς φαίνεται πως δηλώνεται από τους υπηρετούντες σε Γενικά Λύκεια (Μ.Τ.= 2,27, Τ.Α.= 0,51) και μικρότερος σε υπηρετούντες σε δύο ή περισσότερες δομές (Μ.Τ.= 2,10, Τ.Α.= 0,52), όπου στη τελευταία περίπτωση δηλώνεται και ο μεγαλύτερος βαθμός υποστηρικτικής συμπεριφοράς. (Μ.Τ.= 3,38, Τ.Α.= 0,62). Μεγαλύτερος βαθμός άγχους δηλώνεται από τους υπηρετούντες σε Γυμνάσιο (Μ.Τ.= 3,23, Τ.Α.= 0,54) και μικρότερος σε δύο ή περισσότερες δομές (Μ.Τ.= 2,75, Τ.Α.= 0,51), ενώ αντίστοιχη είναι και η εικόνα στη διάσταση του άγχους που αφορά τα μαθητικά θέματα (Γυμνάσιο: Μ.Τ.= 3,31 Τ.Α.= 0,61) (Δύο ή περισσότερες δομές: Μ.Τ.= 2,58 Τ.Α.= 0,52).

### 5.1.9 Περιοχή σχολείου

Για τη μελέτη της επίδρασης της περιοχής σχολείου στις μεταβλητές της έρευνας, εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και για τον εκ των υστέρων έλεγχο το κριτήριο Tukey's-b. Πιο συγκεκριμένα, η περιοχή σχολείου βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην άποψη για την κατευθυντική ( $F_{(2,186)} = 3,309$ ,  $p=0,039$ ), την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά ( $F_{(2,186)} = 11,063$ ,  $p<0,001$ ), καθώς και στη διάσταση του άγχους που αφορά τα μαθητικά θέματα ( $F_{(2,186)} = 5,407$ ,  $p=0,005$ ). Από τον εκ των υστέρων έλεγχο προέκυψε ότι ο μεγαλύτερος βαθμός κατευθυντικής συμπεριφοράς αλλά και υποστηρικτικής συμπεριφοράς δηλώνεται από τους υπηρετούντες σε αγροτική περιοχή, ενώ οι υπηρετούντες σε αστική περιοχή δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό άγχους σχετιζόμενου με μαθητικά θέματα.

Περιοχή σχολείου*Κατευθυντική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2

Ημιαστική (25.000 έως 120.000)	114	2.0565	
Αστική (120.000 και πάνω)	58	2.0996	
Αγροτική (έως 25.000)	15		2.3778

Περιοχή σχολείου*Υποστηρικτική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Αστική (120.000 και πάνω)	58	2.6034	
Ημιαστική (25.000 έως 120.000)	114	2.7768	
Αγροτική (έως 25.000)	15		3.4815

Περιοχή σχολείου*Μαθητικά θέματα	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Αγροτική (έως 25.000)	15	2.7467	
Ημιαστική (25.000 έως 120.000)	114		3.1325
Αστική (120.000 και πάνω)	58		3.3276

### 5.1.10 Μέγεθος σχολείου

Για τη μελέτη της επίδρασης της περιοχής σχολείου στις μεταβλητές της έρευνας, εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και για τον εκ των υστέρων έλεγχο το κριτήριο Tukey's-b. Πιο συγκεκριμένα, το μέγεθος της σχολικής μονάδας βρέθηκε να επιδρά στην άποψη για την περιοριστική ( $F_{(2,186)} = 3,408$ ,  $p=0,035$ ), την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά ( $F_{(2,186)} = 13,237$ ,  $p<0,001$ ), καθώς και τις διαστάσεις του άγχους που αφορούν τον φόρτο εργασίας ( $F_{(2,186)} = 5,481$ ,  $p=0,005$ ) και το επάγγελμα ( $F_{(2,186)} = 8,437$ ,

p<0,001). Από τον εκ των υστέρων έλεγχο προέκυψε ότι μεγαλύτερο βαθμό περιοριστικής συμπεριφοράς δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία άνω των 250 μαθητών, ενώ μεγαλύτερο βαθμό υποστηρικτικής συμπεριφοράς οι υπηρετούντες σε σχολεία κάτω από 250 μαθητές.

Μέγεθος σχολικής μονάδας*Περιοριστική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
<150 μαθητές	46	1.8913	
150-200 μαθητές	48	2.0958	2.0958
>250 μαθητές	93		2.1527

Μέγεθος σχολικής μονάδας*Υποστηρικτική συμπεριφορά	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
>250 μαθητές	93	2.5902	
150-200 μαθητές	48	2.7616	
<150 μαθητές	46		3.1812

Στην περίπτωση της διάστασης του άγχους που αφορά τον φόρτο εργασίας και επαγγελματικά θέματα, μεγαλύτερο βαθμό δηλώνουν οι υπηρετούντες στα πιο πολυπληθή σχολεία.

Μέγεθος σχολικής μονάδας*Φόρτος εργασίας	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1 <150 μαθητές	46	2.7739	
3 >250 μαθητές	93	3.0344	3.0344
2 150-200 μαθητές	48		3.2833

Μέγεθος σχολικής μονάδας*Επάγγελμα	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
<150 μαθητές	46	2.7554	
150-200 μαθητές	48		3.1667
>250 μαθητές	93		3.3925

## 5.2. Συσχετίσεις της ευημερίας με τις διαστάσεις του άγχους και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Για τον έλεγχο των συσχετίσεων της ευημερίας με τις μεταβλητές της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r.

Η ευημερία σχετίζεται αρνητικά με το στρες γενικά ( $r = -0,194$ ,  $p = 0,008$ ), καθώς και τις διαστάσεις του που αφορούν τα μαθητικά θέματα ( $r = -0,318$ ,  $p < 0,001$ ), τις συνθήκες ( $r = -0,188$ ,  $p = 0,010$ ) και τον φόρτο εργασίας ( $r = -0,211$ ,  $p = 0,004$ ).

Αναφορικά με τις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, βρέθηκε να σχετίζεται θετικά μόνο με εκείνη που αφορά την υποστηρικτική συμπεριφορά ( $r = 0,200$ ,  $p = 0,006$ ).

Μεταβλητές	r	p
<b>Άγχος (stress)</b>	-0,194	0,008**
Μαθητικά θέματα	-0,318	<0,001**
Συνθήκες εργασίας	-0,188	0,010**
Υποδομή-στελέχωση	0,109	0,139
Φόρτος εργασίας	-0,211	0,004**
Επαγγελματικά θέματα	-0,003	0,967
Σχέσεις στο χώρο εργασίας	-0,081	0,273
<b>Ηγετική συμπεριφορά</b>	r	p
Κατευθυντική	0,031	0,672
Περιοριστική	-0,120	0,102
Υποστηρικτική	0,200	0,006**

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

### 5.3 Πρόβλεψη της ευημερίας από τις διαστάσεις του άγχους και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Για την πρόβλεψη της ευημερίας από τους παράγοντες που βρέθηκαν να σχετίζονται με αυτήν χρησιμοποιήθηκε βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης διαδικασία (*stepwise multiple regression*). Με τη μέθοδο αυτή το τελικό μοντέλο πρόβλεψης προκύπτει κατά βήματα. Στο πρώτο βήμα εισάγεται η μεταβλητή που έχει την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα και στα επόμενα βήματα προστίθενται στο μοντέλο διαδοχικά οι μεταβλητές που προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στη δυνατότητα πρόβλεψης. Στον πίνακα παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν σε κάθε βήμα.

#### Πίνακας

Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της ευημερίας

Βήμα		Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
		b	Τυπικό σφάλμα			
1	σταθερά	4,409	0,154		28,673	0,000
	Μαθητικά θέματα	-0,217	0,048	-0,318	-4,561	0,000
	Σταθερά	4,189	0,165		25,316	0,000
2	Μαθητικά θέματα	-0,264	0,049	-0,387	-5,410	0,000
	Υποδομή-στελέχωση	0,118	0,037	0,226	3,163	0,002

Η διάσταση του άγχους που αφορά τα μαθητικά θέματα είναι ο πιο καθοριστικός από τους παράγοντες πρόβλεψης της ευημερίας (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2 = 9,6\%$ ) αλλά και η διάσταση του άγχους που αφορά την υποδομή-στελέχωση, μολονότι δε βρέθηκε να σχετίζεται με την ευημερία από τον έλεγχο των συσχετίσεων, εν τούτοις προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους δύο παράγοντες  $R^2 = 13,8\%$ ).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τους παράγοντες που έχει θετικές προεκτάσεις όχι μόνο στη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών αλλά και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η παρούσα έρευνα είναι μια από τις πρώτες μελέτες στην Ελλάδα που επιχειρήσει να διερευνήσει την επίδραση των διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του Διευθυντή-Ηγέτη του Σχολείου και των στρεσογόνων παραγόντων (θέματα που αφορούν τους μαθητές, τις συνθήκες εργασίας, την οικοδομική στελέχωση, τον φόρτο εργασίας, το επάγγελμα κάθε αυτό, τις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο εργασίας) που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της έρευνας στο βαθμό ευημερίας τους. Επιπλέον μελετήθηκε η επίδραση των μεταβλητών που αφορούν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ στο σύνολο των μεταβλητών καθώς και οι σχέσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών (άγχος, ηγετική συμπεριφορά) με την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, την ευημερία.

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο φαίνεται ότι, όσον αφορά τη διάσταση της ευημερίας, μόνο ο παράγοντας φύλο είναι εκείνος που τη διαφοροποιεί. Έτσι προκύπτει πώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ευημερίας και λιγότερο βαθμό άγχους τόσο στη γενική κλίμακα όσο και στις επιμέρους διαστάσεις του άγχους, συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Τα ευρήματα της μελέτης μας φαίνεται να συμφωνούν με την πρόσφατη έρευνα των Konu, Vintanen & Lintonen (2010) οι οποίοι μελέτησαν την ευημερία των Φιλανδών εκπαιδευτικών και βρήκαν ότι οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία από τις γυναίκες. Αντίθετα αποτελέσματα παρουσιάζει ωστόσο η μελέτη των Aelterman et al. (2007) οι οποίοι βρίσκουν ότι η επαγγελματική ευημερία των Βέλγων γυναικών εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη από εκείνη των ανδρών. Όσον αφορά το αυξημένο στρες των γυναικών (συγκριτικά με τους άνδρες), εδώ φαίνεται ότι τα αποτελέσματά μας ταυτίζονται με τα ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν γίνει στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο Κάντας (2001) έδειξε ότι ο παράγοντας φύλο σχετίζεται με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και ότι οι γυναίκες φαίνεται να είναι περισσότερο αγχωμένες από τους άντρες. Το ίδιο συμπεραίνουν και οι Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), οι οποίοι διεξήγαγαν

έρευνα σε 493 εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών καθώς οι γυναίκες ήταν περισσότερο αγχωμένες από το επάγγελμά τους. Ως προς την ηγετική συμπεριφορά, οι άνδρες βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης εκ μέρους του Διευθυντή συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι Διευθυντές Σχολείων στην Ελλάδα είναι άνδρες και ως εκ τούτου, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ άνδρα-προϊσταμένου και άνδρα-υφισταμένου είναι ομαλότερες απ' ότι όταν στην ηγεσία ενός σχολείου βρίσκεται μια γυναίκα (η οποία πολλές φορές δεν είναι αποδεκτή από την ανδροκρατούμενη σχολική κοινότητα).

Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών, αυτή βρέθηκε να επιδρά στον αντιλαμβανόμενο βαθμό υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή και σε μια διάσταση του άγχους, στις συνθήκες εργασίας. Μεγαλύτερο βαθμό υποστηρικτικής συμπεριφοράς δηλώνουν οι νεώτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (έως 30 ετών) και ο βαθμός αυτός φαίνεται να βαίνει μειούμενος όσο αυξάνεται η ηλικία (με μικρότερο βαθμό οι 51 και πάνω). Λογικά φαίνονται τα ευρήματα καθώς οι περισσότεροι διευθυντές σχολείων στηρίζουν τους νέους εκπαιδευτικούς στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Από τις πρώτες κιόλας ημέρες ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει πως η σχολική πραγματικότητα διαφέρει κατά πολύ από την εικόνα που είχε σχηματίσει για αυτήν κατά τη βασική του εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι ελλιπώς ενημερωμένοι για τα αναλυτικά προγράμματα και τα μαθήματα που πρόκειται να διδάξουν, ενώ οι περισσότεροι δεν έχουν μια ολοκληρωμένη άποψη για το πώς θα σχεδιάσουν και θα πραγματοποιήσουν το μάθημα στη τάξη. Επομένως, οι ανάγκες τους σχετίζονται με θέματα πρακτικής εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής και της επιστημονικής κατάρτισής τους, καθώς και με ζητήματα συμβουλευτικής καθοδήγησης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Αναφορικά με την επίδραση του κλάδου/ειδικότητας στην εξαρτημένη και τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τους εκ των υστέρων (*post-hoc*) ελέγχους, μεγαλύτερο βαθμό ευημερίας δηλώνουν οι κλάδοι των κοινωνικών και οικονομικών επιστημών (Κοινωνιολόγοι-Οικονομολόγοι) και μικρότερο οι ανήκοντες σε κλάδους των θεωρητικών επιστημών (Φιλολόγοι-Θεολόγοι). Επιπλέον οι κλάδοι των θεωρητικών επιστημών δηλώνουν το μεγαλύτερο βαθμό άγχους γενικά και το μικρότερο βαθμό άγχους οι κλάδοι των θετικών

επιστημών και πληροφορικής. Πιο συγκεκριμένα, οι κλάδοι των θεωρητικών επιστημών δηλώνουν το μεγαλύτερο βαθμό άγχους στις διαστάσεις που αφορούν τις συνθήκες και τον φόρτο εργασίας, ενώ το μικρότερο βαθμό άγχους στις παραπάνω διαστάσεις δηλώνουν οι ανήκοντες σε ειδικότητες θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών αντίστοιχα. Ίσως τα αποτελέσματα δικαιολογούνται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών επιστημών επιφορτίζονται με τη διδασκαλία πολλών διδακτικών αντικειμένων τα οποία απαιτούν περισσότερη προετοιμασία και αυξημένη εργασία για το σπίτι (π.χ. διόρθωση εκθέσεων από τους φιλόλογους). Όσον αφορά την ηγετική συμπεριφορά, το μεγαλύτερο βαθμό περιοριστικής συμπεριφοράς δηλώνουν οι ανήκοντες σε λοιπές ειδικότητες και το μικρότερο οι ανήκοντες στον κλάδο των κοινωνικών και οικονομικών επιστημών, ενώ το μεγαλύτερο βαθμό υποστηρικτικής συμπεριφοράς οι καθηγητές φυσικής αγωγής με το μικρότερο στον κλάδο των κοινωνικών και οικονομικών επιστημών.

Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε να επιδρά στην κατευθυντική και υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή του Σχολείου καθώς και στον αγγογόνο παράγοντα που αφορά την υποδομή και στελέχωση. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερο βαθμό κατευθυντικής συμπεριφοράς δηλώνουν οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, ακολουθούν οι αναπληρωτές και οι μόνιμοι με τον χαμηλότερο βαθμό κατευθυντικής συμπεριφοράς (ο έλεγχος αφορά πιο πολύ τους ωρομισθίους και λιγότερο του αναπληρωτές). Ταυτόχρονα, οι ωρομίσθιοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης από τον Διευθυντή τους (σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους). Αναγνωρίζουν έναν πιο τυπικό-θεσμικό ρόλο του Διευθυντή. Είναι αναμενόμενο ο διευθυντής να ασκεί πιο στενή και αυστηρή επίβλεψη στους ωρομισθίους και στους αναπληρωτές καθώς θεωρεί ότι δεν έχουν την απαιτούμενη πείρα και ως εκ τούτου ελέγχει στενά όλες τις δραστηριότητές τους αλλά ταυτόχρονα και τους υποστηρίζει. Όσον αφορά το θέμα της υποδομής και της στελέχωσης, μεγαλύτερο βαθμό άγχους δηλώνουν οι ωρομίσθιοι, ακολουθούν οι μόνιμοι ενώ οι αναπληρωτές δηλώνουν τον μικρότερο βαθμό άγχους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι ωρομίσθιοι, επειδή δεν έχουν πλήρες ωράριο σε ένα σχολείο, και ζουν την 'προσωρινότητα' δεν προλαβαίνουν να αξιοποιήσουν επαρκώς την υλικοτεχνική υποδομή ενός σχολείου.

Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία βρέθηκε να επιδρά στις διαστάσεις της κατευθυντικής και υποστηρικτικής ηγεσίας καθώς και στη διάσταση του άγχους που



αφορά την υποδομή και τη στελέχωση. Μεγαλύτερο βαθμό κατευθυντικής συμπεριφοράς δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και μικρότερο όσοι βρίσκονται μετά το μέσον της σταδιοδρομίας τους (αναγνωρίζεται ο ελεγκτικός ρόλος του Διευθυντή). Αυτό υποδεικνύει ότι η εμπειρία συνεπάγεται περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυτονομία στο σχολικό έργο και χώρο (San Antonio & Gamage, 2007). Παρόμοια εικόνα με την κατευθυντική συμπεριφορά διαμορφώνεται και με την υποστηρικτική. Όσον αφορά το θέμα υποδομής-στελέχωσης μεγαλύτερο βαθμό άγχους δηλώνουν όσοι βρίσκονται περίπου στην πρώτη δεκαετία της υπηρεσίας τους και μικρότερο όσοι βρίσκονται περίπου μετά το μέσο της υπηρεσιακής τους σταδιοδρομίας. Η κακή κτιριακή κατάσταση των σχολείων, οι σημαντικές ελλείψεις σε εξοπλισμό, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που αποθαρρύνουν τους νέους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά την προϋπηρεσία στο σχολείο, αυτή βρέθηκε να επιδρά στη διάσταση της κατευθυντικής και υποστηρικτικής συμπεριφοράς και στις διαστάσεις του άγχους που αφορούν την υποδομή-στελέχωση, το επάγγελμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όσον αφορά την κατευθυντική συμπεριφορά, μεγαλύτερο βαθμό δηλώνουν όσοι είχαν περισσότερο από 25 χρόνια υπηρεσίας και μικρότερο όσοι βρίσκονταν στο μέσο περίπου της σταδιοδρομίας τους. Επιπλέον, μεγαλύτερο βαθμό υποστηρικτικής συμπεριφοράς δηλώνουν οι έχοντες λιγότερο από 5 χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο και μικρότερο οι έχοντες πάνω από 25. Μεγαλύτερο βαθμό άγχους στη διάσταση του επαγγέλματος δηλώνουν οι έχοντες πάνω από 25 χρόνια και μικρότερο όσοι βρίσκονται περίπου στο μέσο της υπηρεσίας τους στο σχολείο (19-24 χρόνια). Η ίδια εικόνα με την προηγούμενη υπάρχει και στην περίπτωση του άγχους από τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο. Το γεγονός αυτό προκάλεσε εντύπωση διότι θα αναμέναμε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας θα ήταν εκείνοι που, λόγω του υπερβάλλοντα ζήλου, θα επένδυαν ενέργεια προκειμένου να πετύχουν την καταξίωσή τους στο επάγγελμα, με αποτέλεσμα να βιώνουν εντονότερο στρες από τους συναδέλφους τους με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Ίσως αυτό να οφείλεται στο ότι οι μεγαλύτεροι, κάνοντας τον απολογισμό τους, και επαναξιολογώντας τη μέχρι τώρα επαγγελματική τους πορεία, συνειδητοποιούν ότι δεν εκμεταλλεύτηκαν όλες τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, γεγονός που τους γεμίζει απογοήτευση.

Όσον αφορά τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς του Διευθυντή αναλογικά με όσους δεν κατέχουν τίτλο. Ως προς τις διαστάσεις του άγχους, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών δηλώνουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας και λιγότερο άγχος όσο αφορά το θέμα των σχέσεων στον εργασιακό χώρο. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα θεωρούνται από τους διευθυντές πιο ικανοί να διεκπεραιώσουν διάφορα εξω-διδασκτικά καθήκοντα και γι' αυτό τους υπερφορτώνουν. Υπάρχει διαφοροποίηση στο πώς αντιλαμβάνονται το ηγετικό προφίλ οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος παρά το ότι ήταν λιγότεροι αριθμητικά από τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου. Στην περίπτωση κατόχων διδακτορικού τίτλου δηλώνεται μικρότερος βαθμός περιοριστικής συμπεριφοράς και μεγαλύτερος βαθμός υποστήριξης εκ μέρους του Διευθυντή. Προφανώς αυτό οφείλεται στον σεβασμό που απολαμβάνουν οι διδάκτορες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ως τέτοιοι, υπολογίζονται από τον υποστηρικτικό ηγέτη και ζητείται η συνδρομή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Όσον αφορά την περιοχή του σχολείου, αυτή βρέθηκε να επιδρά στις διαστάσεις της κατευθυντικής και της υποστηρικτικής ηγεσίας καθώς και στον στρεσογόνο παράγοντα που αφορά τα μαθητικά θέματα. Πιο συγκεκριμένα, από τον εκ των υστέρων έλεγχο, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τον κλειστό τύπο της κοινωνικής οργάνωσης που υπάρχει σε αυτού του είδους τις περιοχές, ο οποίος εγείρει εντονότερες και συνθετότερες μορφές ελέγχου. Ταυτόχρονα όμως δηλώνουν και μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης. Αντίθετα, στην περίπτωση του άγχους που προέρχεται από τα μαθητικά θέματα, οι υπηρετούντες σε αγροτικές περιοχές δηλώνουν μικρότερο βαθμό άγχους που αφορά μαθητές ενώ μεγαλύτερο βαθμό άγχους οι υπηρετούντες σε αστική περιοχή. Αναμενόμενα αυτά τα αποτελέσματα καθώς έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αστικά κέντρα βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες από εκείνους των αγροτικών περιοχών (Travers, 2010).

Το μέγεθος σχολικής μονάδας βρέθηκε να επιδρά στο αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας που συνδέεται με την περιοριστική και υποστηρικτική συμπεριφορά. Στις διαστάσεις του άγχους βρέθηκε να επιδρά στον φόρτο εργασίας και στα θέματα που

αφορούν το επάγγελμα καθ' εαυτό. Μεγαλύτερο βαθμό περιοριστικής συμπεριφοράς δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με περισσότερους από 250 μαθητές και μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης σε σχολεία κάτω των 150 μαθητών. Επομένως διαπιστώνουμε ότι όσο μεγαλύτερο είναι το σχολείο τόσο μικρότερη είναι η υποστήριξη. Μια πιθανή ερμηνεία γι' αυτό είναι ότι ο Διευθυντής που έχει να διευθύνει μεγάλα σχολεία, έχει να αντιμετωπίσει πληθώρα προβλημάτων και πολλές φορές δεν έχει τον χρόνο για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς του όσο θα έπρεπε ή όσο θα επιθυμούσαν οι ίδιοι. Αναφορικά με τον φόρτο εργασίας, μεγαλύτερο βαθμό άγχους δηλώνουν οι υπηρετούντες σε σχολεία με 150-200 μαθητές και μικρότερο σε σχολεία με λιγότερο από 150 μαθητές. Τέλος, όσον αφορά το άγχος που συνδέεται με επαγγελματικά θέματα, μεγαλύτερο βαθμό σε αυτήν τη διάσταση δηλώνουν οι υπηρετούντες σε σχολεία άνω των 250 μαθητών και μικρότερο σε κάτω των 150. Όταν τα σχολεία έχουν πολλούς μαθητές οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ασχοληθούν με ένα πλήθος θεμάτων.

Όσον αφορά τον τύπο σχολείου, αυτός βρέθηκε να επιδρά στον δηλούμενο βαθμό άγχους γενικά και, πιο συγκεκριμένα, στη διάσταση που αφορά τα θέματα μαθητών. Μολονότι ο σχετικός εκ των υστέρων έλεγχος δεν μπόρεσε να εντοπίσει επακριβώς τις διαφορές, από τον έλεγχο των μέσων τιμών φάνηκε ότι ο μεγαλύτερος βαθμός άγχους δηλωνόταν σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε Λύκειο απ' ότι σε γυμνάσιο και σε δύο ή περισσότερες δομές. Μια πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι το Λύκειο είναι συνδεδεμένο με την εισαγωγή των μαθητών στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω του θεσμού των Πανελλαδικών Εξετάσεων οι οποίες αποτελούν σημαντική πηγή άγχους για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τη διάσταση του άγχους που έχει να κάνει με μαθητικά θέματα (π.χ. επιδόσεις) οι υπηρετούντες σε γενικό Λύκειο και σε γυμνάσιο δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό άγχους και λιγότερο όσοι υπηρετούσαν σε δύο ή περισσότερες δομές. Όσον αφορά την ηγετική συμπεριφορά, ο τύπος σχολείου βρέθηκε να επιδρά στις διαστάσεις τις περιοριστικής και της υποστηρικτικής συμπεριφοράς. Μολονότι ο εκ των υστέρων έλεγχος δεν μπόρεσε να εντοπίσει επακριβώς τις διαφορές, από τον έλεγχο των μέσων τιμών προέκυψε ότι μεγαλύτερο βαθμό περιοριστικής συμπεριφοράς δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε γενικό λύκειο και μικρότερο σε γυμνάσιο. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Λύκειο έχουν περισσότερες εξω-διδασκτικές υποχρεώσεις δεν μπορούν να ασχοληθούν όσο θα

έπρεπε με το διδακτικό τους έργο, το οποίο, ιδιαίτερα στη Γ Λυκείου, είναι ιδιαίτερα απαιτητικό. Ενώ στο θέμα της υποστηρικτικής συμπεριφοράς μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης δηλώνουν όσοι υπηρετούσαν σε δύο ή περισσότερα σχολεία και μικρότερο βαθμό οι υπηρετούντες σε γυμνάσιο. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δύο ή περισσότερα σχολεία, λόγω της εναλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος, δεν έχουν καθημερινές ‘τριβές’ με τον Διευθυντή τους.

Από τη μέχρι τώρα συζήτηση φάνηκε ότι όσον αφορά τη διάσταση της ευημερίας μόνο ο παράγοντας φύλο είναι εκείνος που τη διαφοροποιεί, ενώ οι υπόλοιποι μεταβλητές που αφορούν το δημογραφικό και το επαγγελματικό προφίλ επιδρούν μόνο στις διαστάσεις της ηγεσίας και του άγχους. Ενδεχομένως, ο παράγοντας ευημερία να συνδέεται περισσότερο με οργανωσιακές συνθήκες άμεσα σχετιζόμενες τόσο με το ηγετικό προφίλ του Διευθυντή όσο και με παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς.

Από τη μελέτη των συσχετίσεων της ευημερίας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας βρέθηκε θετική συσχέτιση μόνο με τη διάσταση της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς ενώ η αρνητική σχέση με τους στρεσογόνους παράγοντες αφορούσε τόσο το άγχος γενικά (ως ανεξάρτητη μεταβλητή) όσο και τις επιμέρους διαστάσεις που αφορούσαν τα μαθητικά θέματα, τις συνθήκες εργασίας και τον φόρτο εργασίας. Πράγματι οι έρευνες έχουν δείξει τον καταλυτικό ρόλο της ηγεσίας πάνω στο στρες των εκπαιδευτικών. Ο Πολυχρονόπουλος & Παπαστυλιανού (2007) απέδειξαν ότι η υποστήριξη από τη διεύθυνση, μεταξύ άλλων, μειώνει τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών και ασκεί ‘προστατευτική δράση’ απέναντι στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Την ίδια χρονιά, στην Ιταλία, οι Zurlo, Pes & Cooper (2007) προσπαθώντας να προσδιορίσουν τις πηγές άγχους στους Ιταλούς εκπαιδευτικούς διαπιστώνουν πώς η ισχυρότερη πηγή άγχους είναι η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζει και η έρευνα των Kyriacou & Sutcliffe (1978) η οποία βρίσκει ότι η έλλειψη στήριξης από τον διευθυντή αποτελεί μια από τις κύριες πηγές που προκαλεί στρες στους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα των Konu, Vintanen & Lintonen (2010) κατέδειξε ότι η ευημερία των Φιλανδών εκπαιδευτικών φαίνεται να υποσκάπτεται σημαντικά λόγω της ανεπαρκούς στήριξης εκ μέρους του διευθυντή τους. Αναμενόμενη η σχέση ανάμεσα στην υποστηρικτική ηγεσία και στην ευημερία των εκπαιδευτικών καθώς ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στην ‘διακυβέρνηση’ του σχολείου. Ο

διευθυντής με υποστηρικτική συμπεριφορά επιδεικνύει πραγματικό ενδιαφέρον για την ευημερία των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με την κατευθυντική ή την περιοριστική συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από άκαμπτη και αυταρχική διοίκηση. Έτσι οι Sarros & Sarros (1992), αναφέρουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία παρουσιάζει ισχυρές θετικές συσχετίσεις με την αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και, αντίθετα, αρνητικές με τη συναισθηματική εξάντληση και την εξουθένωση. Οι σχολικοί διευθυντές που συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά της υποστηρικτικής ηγεσίας, δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρώθηση, στην εξατομικευμένη προσέγγιση, στην κινητοποίηση και στην προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων, ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς στο καθημερινό τους έργο διαδραματίζοντας έτσι καταλυτικό ρόλο στην ευημερία τους.

Από τη μελέτη των προβλεπτικών παραγόντων της ευημερίας (ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης) προέκυψε μόνη κύρια συμβολή του άγχους που αφορά τα μαθητικά θέματα καθώς και συνδυασμός του άγχους που προέρχεται από μαθητικά θέματα με ζητήματα υποδομής και στελέχωσης, όπου το τελευταίο δεν βρέθηκε από τον έλεγχο των συσχετίσεων. Έτσι, η διάσταση του άγχους που αφορά τα μαθητικά θέματα είναι ο πιο καθοριστικός από τους παράγοντες πρόβλεψης της ευημερίας (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2 = 9,6\%$ ). Η ισχυρή συσχέτιση που προκύπτει ανάμεσα στο άγχος των εκπαιδευτικών και τα μαθητικά θέματα βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τις μελέτες που έχουν διαξευχθεί μέχρι σήμερα τόσο στο εξωτερικό (Kyriacou & Sutcliffe, 1978· Yahaya, Hashim & Kim, 2006· Geving, 2007· Zurlo, Pes & Cooper, 2007 και Jin et al., 2008) όσο και στην Ελλάδα (Αλεξόπουλος, 1990 και Μούζουρα, 2005). Τα μαθητικά θέματα που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς συχνά αφορούν την έλλειψη ενδιαφέροντος, προσπάθειας και κινήτρων των μαθητών, τα προβλήματα πειθαρχίας, την αγένεια εκ μέρους τους και γενικότερα τη συμπεριφορά τους. Πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι και επίπεδα κακής συμπεριφοράς: από ελαφρά περιστατικά ανησυχίας μέχρι σοβαρές βιαιοπραγίες. Οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν ότι οι μαθητές τους δεν προσπαθούν αρκετά ώστε να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους αισθάνονται ότι δεν έχουν τον έλεγχο της τάξης και, κατά συνέπεια, θίγονται άμεσα. Πολλές φορές η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στη τάξη έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται χρόνος από τη διδασκαλία για να αντιμετωπιστεί η μη αποδεκτή συμπεριφορά (Friedman, 2000) και επιπλέον δημιουργείται η αίσθηση στον εκπαιδευτικό ότι είναι

αναποτελεσματικός (Kuzsman & Schnall, 1987· Furlong, Morrison & Dear, 1994 και Friedman, 2000). Όλα αυτά τα ζητήματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών αυξάνουν τα επίπεδα εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών.

Από τα ευρήματα της μελέτης μας προκύπτει επίσης μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στο φόρτο εργασίας και στο άγχος. Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν απόλυτα τα εκείνα άλλων μελετών που έχουν γίνει γύρω από το άγχος των εκπαιδευτικών (Barnett & Brennan, 1995· Kyriacou, 2001· Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006 και Jin et al. 2008). Όπως παρατηρούμε η ερευνητική κοινότητα/βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι οι πολλές ώρες εργασίας αποτελούν πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Στο σχολείο ο φόρτος εργασίας συνδέεται στενά και με τον αριθμό των μαθητών ενός σχολείου, με την ‘ποικιλία’ των μαθημάτων που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, με το μέγεθος της κάθε τάξης αλλά και με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εξω-διδασκικά καθήκοντα. Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας δεν σχετίζεται μόνο με την εργασία που πρέπει να διεκπεραιώσουν κατά την παραμονή τους στο σχολείο αλλά και με αυτήν που πρέπει να πάρουν στο σπίτι (το βράδυ ή τα σαββατοκύριακα): προετοιμασία για τα μαθήματα που θα διδάξουν, βαθμολόγηση, αξιολόγηση των μαθητικών εργασιών. Αυτή η ενασχόληση στο σπίτι ‘εισβάλλει’ όμως στην προσωπική τους ζωή και μπορεί έτσι να αυξήσει τα επίπεδα στρες τους. Επομένως, ο φόρτος εργασίας, αν είναι υπερβολικός, θέτει σε κίνδυνο την υγεία του εργαζόμενου, με αποτέλεσμα αυτός να είναι λιγότερο παραγωγικός και αποτελεσματικός στο έργο του (Harter, Schmidt & Keyes, 2002). Οι Campbell & Neil (1994) υποστηρίζουν ότι οι πολλές ώρες εργασίας των εκπαιδευτικών δεν οδηγούν σε καλύτερη ποιότητα της διδασκαλίας, κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη τόσο από τους διευθυντές όσο και από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να συμβάλλει στο στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι η υποδομή και η στελέχωση των σχολείων και γενικότερα οι ‘φτωχές’ εργασιακές συνθήκες. Τα ευρήματά μας συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα των μελετών που έχουν διερευνηθεί παγκοσμίως (Kyriacou & Sutcliffe, 1978· Pithers & Soden, 1998· Kyriacou, 2001· Yahaya, Hashim & Kim, 2006 και Μούζουρα, 2005). Η καλή φυσική κατάσταση των σχολικών κτηρίων, οι ευρύχωρες αίθουσες, ο σύγχρονος εξοπλισμός, οι άνετοι αθλητικοί χώροι, τα καλά εξοπλισμένα εργαστήρια, η πλούσια υλικοτεχνική υποδομή που χρειάζεται σήμερα ο κάθε εκπαιδευτικός για να κάνει πιο ποιοτική τη διδασκαλία του, δημιουργούν έναν

ελκυστικό περιβάλλον και διαμορφώνουν εκείνες τις ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το έργο του (Saaranen et al., 2007· Ματσαγγούρας, 2006 και Μλεκάνης, 2005). Στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι απαραίτητη η ένταξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη. Ως εκ τούτου αντιλαμβανόμαστε τη σπουδαιότητα της ύπαρξης του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και των εποπτικών μέσων για κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να διευκολύνεται η εκπαιδευτική πράξη. Εξίσου επιβεβλημένη είναι και η ύπαρξη κατάλληλων σχολικών κτιρίων που να λειτουργούν ενθαρρυντικά και όχι αποτρεπτικά για τη μάθηση, καθώς ο παράγοντας σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο για την ευημερία μαθητών και εκπαιδευτικών (Aelterman et al., 2007). Η αναγκαιότητα ύπαρξης καλών εργασιακών συνθηκών είναι ένα πάγιο αίτημα των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υποφέρουν εργαζόμενοι σε ακατάλληλα κτίρια, χωρίς προσωπικό χώρο μελέτης και με ελλιπή υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Έχοντας διαπιστώσει τη μεγάλη επίδραση που τα μαθητικά θέματα ασκούν στην ευημερία των εκπαιδευτικών θεωρούμε ότι θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην περαιτέρω επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της χώρας πάνω στα θέματα της αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς στη τάξη. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, ότι ελάχιστα ΑΕΙ, που εκπαιδεύουν παιδαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης, δασκάλους και καθηγητές, προσφέρουν οργανωμένα μαθήματα για το πώς να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους. Στα πλαίσια της αποτελεσματικής διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, θα πρέπει, εκτός από την εντατική και συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, να γίνουν συστημικές αλλαγές στα σχολεία, τα οποία θα έχουν οριοθετήσει ξεκάθαρους κανόνες για την αποδεκτή συμπεριφορά και τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι το βασικό κλειδί για τη μείωση της επιθετικότητας στα σχολεία. Άρα η έμφαση θα πρέπει να δοθεί στο εκπαιδευτικό δυναμικό και στην υποστήριξή του για να μπορέσει με επιτυχία να ανταπεξέλθει στο δύσκολο αυτό έργο.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται πλέον εξαιρετικά σημαντικός και πολύπλοκος καθώς καλείται να εκπληρώσει μια σειρά πολύπλευρων στόχων. Η μεταμόρφωση του διευθυντή-γραφειοκράτη σε διευθυντή-ηγέτη και η

υιοθέτηση μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας επιβάλλεται να είναι ο προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή, αλλά και των αρχών οι οποίες χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να διαμορφωθεί στη χώρα μας μια νέα γενιά διευθυντών-ηγετών. Αυτή θα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από γραφειοκρατικές αντιλήψεις μέσω ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

## **Περιορισμοί και προτάσεις της έρευνας**

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της επίδρασης της ηγετικής συμπεριφοράς και του άγχους στην ευημερία των εκπαιδευτικών, ωστόσο η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Καταρχάς, ως προς τη διαδικασία επιλογής του δείγματος, οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μόνο από τον Νομό Φθιώτιδας, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των πορισμάτων της έρευνας.

Ένας άλλος μεθοδολογικός περιορισμός είναι η χρησιμοποίηση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία στηρίζονται στις υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, κάτι που μπορεί να επηρεάσει τη γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων.

Το δείγμα και το γεωγραφικό εύρος συμπεριλαμβάνονται στους περιορισμούς αυτής της έρευνας, της οποίας τα ευρήματα διαμορφώνουν τάσεις που αποτελούν το εφαλτήριο για ανάληψη μελλοντικών ερευνών σε αντιπροσωπευτικό πανελλαδικό δείγμα και με τη μελέτη πρόσθετων οργανωτικών παραγόντων οι οποίοι μπορεί να αφορούν σε επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση. Επίσης, κρίνεται αναγκαία η μέτρηση της επαγγελματικής ευημερίας και με άλλα τεστ και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια). Τέλος είναι σημαντική η εξέταση των δεδομένων και με διαχρονικές μελέτες, οι οποίες θα εξασφαλίσουν τη δυνατότητα ερμηνείας αιτιωδών σχέσεων στα πορίσματα.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### α) ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως οργανισμός, Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ., (εκδ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 23-45), Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση από αυτή, *Νέα Παιδεία*, 54, 84-101.
- Αργυροπούλου, Κ. (1998). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 101-104.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *The Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση Δ. Κίκιζα. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζέρβα, Γ. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα και Η. Μπεζεβέγκης (Επί Εκ.).

- Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σσ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kenny, D. & McIntyre D. (2010). Ερμηνείες του Εργασιακού Στρες. Προβλήματα, Λεπτές Διαφορές ή Καινοτομίες; Στο Α. Σ. Αντωνίου (επιμέλεια). *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία* (σσ. 291-357). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Κοσμόπουλος, Α. (2000). Η ρουτίνα στον Εκπαιδευτικό Μέσης Εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα «Αρέθας» Ι του Πανεπιστημίου Πατρών*.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Μαρούδας, Η. (2004). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών, *Τα Εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-26.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές αντιμετώπισης επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπουραντάς, Δ.(2005). *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Παπαϊωάννου, Α. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Διαχείριση. Το κοινωνικό κεφάλαιο* (2<sup>η</sup> έκδοση). Λευκωσία: αυτοέκδοση.

- Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική Εξουθένωση, Κατάθλιψη Ασάφεια και Σύγκρουση Ρόλων στους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 141-158.
- Πασιαρδής, Π. (1993). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 5-30.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων. Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Ραγιά, Α. (1978). *Ψυχιατρική Νοσηλευτική: Θεμελιώδεις αρχές*. Αθήνα: Ευνική.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη* (4<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών Και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρόπουλος, Β., & Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). Συγκριτική μελέτη της συμβολής της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Α/θμιας γενικής και ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης. Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Α. Βίκη (επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 225-238). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Travers, C. J. (2010). Το στρες στην εκπαίδευση: Αιτίες και Συνέπειες. Στο Α. Σ. Αντωνίου (επιμέλεια). *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία* (σσ. 447-496). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Τσιάκκικος, Α. (2012). *Το Επαγγελματικό Άγχος των Διευθυντικών Στελεχών. Πηγές που το προκαλούν και τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης*. Αθήνα: Ίων.

- Υφαντή, Α. Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου* (σσ. 61-69). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## **β) ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers, *Journal of Educational Research*, 92, 287-293.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture, *Educational Studies*, (33) 3, 285-298.
- Akram, A. A. (2012). Impact of Financial Rewards on Employee's Motivation and Satisfaction in Pharmaseutical Industry, Pakistan, *Global Journal of Management and Business Research*, 12(17), 44-49.
- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire, *Leadership Quarterly*, 14, 261–295.
- Antoniou, A. S. G. (2009). Unhealthy' Relationships at Work and Emerging Ethical Issues. In A. S. G. Antoniou, C. L. Cooper, G. P. Chrousos, C. D. Spielberger & M. W. Eysenck (ed.). *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health* (Κεφάλαιο 11). New Horizons in Management series.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-

- school teachers in Greece, *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Arnold H.J., & Feldman D.C. (1986). *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Arnold, K.A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E.K., & McKee, M.C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work, *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193–203.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire, *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- Bacharach, S., Bauer, S., & Conley, S. (1986). Organizational analysis of stress: The case of elementary and secondary schools, *Work and Occupations*, 13(1), 7-32.
- Bakker, A.B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences, *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44.
- Balshem, M. (1988). The clerical workers' boss: An agent of job stress. *Human Organization*, 47, 361–367.
- Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(4), 26–40.
- Barnett, R. C., & Brennan, R. T. (1995). The relationship between job experiences and psychological distress: A structural equation approach, *Journal of Organizational Behavior*, 16, 259–276.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond, *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-27.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B., & Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Technical Report*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire – 5X Short Form*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B.M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schapps, E. (1997). Caring school communities, *Educational Psychologist*, 32 (3), 137-152.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Muller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2005). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers, *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79, 199-204.
- Bennett, R., (1994). *Professional Effectiveness*. London: Kogan Page.
- Blandford, S., & Grundy, W. (2000). Developing a culture for positive behaviour management, *Emotional and Behaviour Difficulties*, 19(1), 21-32.
- Blase, J. J. (1982). A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout, *Educational Administration Quarterly* 18(4): 93–113.

- Blase, J. J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance, *American Educational Research*, 23, 13-40.
- Blatt, D. A. (2002). *A Study to Determine the Relationship Between the Leadership Styles of Career Technical Directors and School Climate as Perceived by Teachers*. Dissertation in Education Leadership from West Virginia University.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bono, J.E., Foldes, H.J., & Muros, J.P. (2007). Workplace emotions: The role of supervision and leadership, *Journal of Applied Psychology*, 92, 1357-1367.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brief, A. P., Rude, D., & Rabinowitz, S. (1983) The impact of Type A behavior patterns on subjective work load and depression, *Journal of Occupational Behavior*, 4, 157-164.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row
- Campbell, R., & Neill, S. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Chan, D.W. (1998). Stress, Coping Strategies and Psychological Distress among Secondary School Teachers in Hong Kong, *American Education Research Journal*, 35(1), 145-163.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior, *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis, *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cooper, C.L.. & J. Marshal. (1980). *White collar and professional stress*. New York: John Wiley & Sons.

- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout, *Academy of Management Review*, 18(4), 621–656.
- Corrigan, P. W., Diwan, S., Campion, J., & Rashid, F. (2002). Transformational leadership and the mental health team, *Administration and Policy in Mental Health*, 30(2), 97-108.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature, *Journal of Management*, 25, 357-384.
- Day, C. Harris, A. Hadfield M. Tolley, H. Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Penlington, C., et al. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes: interim report*. DCSF-RR018. Nottingham: DfES Publications.
- De Jonge, J., & Schaufeli, W. B. (1998). Job characteristics and employee well-being: a test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modeling, *Journal of Organizational Behavior*, 19, 387-407.
- Dewe, P, J, (1985). Coping with work stress: An investigation of teachers' actions, *Research in Education*, 33, 27-40,
- Diaz-Serrano, L. & J.A. Cabral Vieira (2005). *Low pay, higher pay and job satisfaction within the European Union: Empirical evidence from fourteen countries*. IZA Discussion Papers No. 1558, Institute for the Study of Labour (IZA). Διαθέσιμο στο: <http://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp1558.html>
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas, *Journal of Education*, 37 (5), 441- 462.
- Druskat, V.U. (1994). Gender and leadership style: transformational and transactional leadership in the Roman Catholic Church, *Leadership Quarterly*, 5, 99-119.
- Dunham-Taylor, J. (2000) Nurse executive transformational leadership found in participative organizations, *Journal of Nursing Administration*, 30, 241–250.
- Dunlop, C., & Macdonald, E. (2004). *The teachers health and wellbeing study Scotland*. Healthy Working Lives Group, University of Glasgow for NHS Health Scotland.



- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle, *Psychological Issues*, 1, 18–124.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in Education, Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fimian, M.J. (1983). A comparison of occupational stress correlates as reported by teachers of mentally retarded and non-mentally retarded handicapped children, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 18, 62-68.
- Frailon, J. (2005). *Measuring student well-being in the context of Australian schooling: Draft for consultation*. (Commissioned by the South Australian Department of Education and Children's Services as an agent of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). Melbourne: ACER.
- Friedman, L. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance, *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595–606.
- Fritz, C., & Sonnentag, S. (2006). Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role of workload and vacation experiences, *Journal of Applied Psychology*, 91, 936-945.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Dear, J. D. (1994). Addressing school violence as part of schools' educational mission, *Preventing School Failure*, 38(3), 10–17.
- Gansterd, C. & Fusilerm, R. (1989). Control in the workplace, in C. L. Cooper and I. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 235-280). Wiley: Chichester.
- Garg, P., & Rastogi, R. (2007). New model of job design: monitoring employees' performance, *Journal of Workplace Design*, 19 (5), 269-285.
- Gaziel, H. & Maslovaty, N. (1998). Predictors of job satisfaction among teachers in religious schools, *Education and Society*, 16: 47-56.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(5), 624-640.

- Giebels, E. & Janssen, O. (2005). Conflict stress and reduced wellbeing at work: The buffering effect of third-party help, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14, 137-155.
- Gilbreath, B., & Benson, P.G. (2004). The contribution of supervisor behaviour to employee psychological well-being, *Work & Stress*, 18(3), 255–266.
- Granny, C., Smith, P., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Greenberg, J. (2001). The Seven Loose Can(n)ons of Organizational Justice. In Greenberg, J., & Cropanzano, R. (Eds.), *Advances in Organizational Justice* (pp. 245-271). Stanford University Press. Stanford. CA.
- Griffin, G. A. (Ed.) (1983). *Staff development*. Eighty-second yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance, *Journal of Educational Administration*, 42, 333-356.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Griva, K., & Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job?, *Psychology and Health*, 18, 457-471.
- Guglielmi, R.S., & Tatrow, K.(1998). Occupational Stress, Burnout and Health in Teachers: A methodological and theoretical analysis, *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey, *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J.R., Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading. MA: Addison-Wesley.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- Hart, P.M. (1999). Predicting employee life satisfaction: A coherent model of personality, work and nonwork experiences, and domain satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, 84, 564-584.
- Harter, J.K., Schmidt, F.L., & Keyes, C.L.M. (2002). Well-Being in the workplace and its relationship to Business Outcomes: A review of the Gallup studies. In C.L. Keyes & J.Haidt (Eds.) *Flourishing: The positive person and the good life* (pp.205-224). Washington D.C.:American Psychological Association.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout, *Mental Retardation* (40)2, 148-156.
- Hater, J.J., & Bass, B.M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership, *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702.
- Helgeson, V. S. (2003). Social support and quality of life. *Quality of Life Research*, 12 (1), 25-31.
- Hetland, H., Sandal, G.M., & Johnsen, T.B. (2007). Burnout in the information technology sector: Does leadership matter?, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16, 58-75.
- Heuven, E., & Bakker, A. B. (2003). Emotional dissonance and burnout among cabin attendants, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12, 81-100.
- Higginbottom, F. S., J. Barling & Kelloway, K. E. (1993). Linking retirement experiences and marital satisfaction: a mediational model, *Psychology and Aging*, 8(I.4), 508-516.
- Hoy, W. K., & Clover, S. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ, *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: theory, research and practice* (8<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W., Hoffman, J., Sabo, D. & Bliss, J. (1996). The organizational climate of middle schools, *Journal of Educational Administration*, 34(1): 41-59.
- Huberman, A.M., & Vandenberghe, R. (1999). Introduction-Burnout and the teaching profession. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman, (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp 1-11). New York: Cambridge University Press.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Hughes, E. (1951). Work and the Self. In J. H. Rohrer & M. Sherif (eds.), *Social Psychology at the Crossroads* (pp. 312–323). New York: Harper & Brothers.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations, *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Isaksen, S. G., & Lauer, K. J. (2002). The climate for creativity and change in teams, *Creativity and Innovation Management Journal*, 11, 74-86.
- Jin, P., Yeung, A. S., Tang, T. O., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress, *Journal of Psychosomatic Research*, 65, 357-362.
- Johns, G., & Saks, A. M. (2005). *Organizational Behaviour* (6<sup>th</sup> ed.). Toronto: Pearson Education Canada Inc.
- Johnson, J. V., & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population, *American Journal of Public Health*, 78 (10), 1336-1342.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity, *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768.

- Judge, T.A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship, *Journal of Applied Psychology*, 78, 939-948.
- Jung, D. I., Bass, B. M., & Sosik, J. J. (1995). Bridging leadership and culture: A theoretical consideration of transformational leadership and collectivistic cultures, *Journal of Leadership Studies*, 2(4), 3-18.
- Kafetsios, K. (2006). Social support and well-being in contemporary Greek Society: Examination of multiple indicators at different levels of analysis, *Social Indicators Research*, 76, 127-145.
- Kafetsios, K. & Sideridis, G. (2006). Attachment, social support, and well being in younger and older adults, *Journal of Health Psychology*, 11, 6,867-879.
- Kanste, O., Kyngäs, H., & Nikkilä, J. (2007). The relationship between multidimensional leadership and burnout among nursing staff, *Journal of Nursing Management*, 15, 731-739.
- Kantas, A., & Vassilaki,E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory, *Work and Stress*, 11(1),94-100.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karasek, R. A., Jr. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign, *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Kelloway, E.K., Turner, N., Barling, J. & Loughlin, C.A. (2012). Transformational leadership and employee psychological well-being: the mediating role of employee trust in leadership, *Work & Stress*, 26 (1), 39-55.
- Kelly, M.L. (2003). Academic advisers as transformational leaders. *The Mentor*.  
 Διαθέσιμο στο: <http://www.psu.edu/dus/mentor/030101mk.htm>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539-548.
- Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being, *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.

- Kirmeyer, S. L., & Dougherty, T. W. (1988). Work load, tension and coping: Moderating effects of supervisor support, *Personnel Psychology*, 41, 125–139.
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model, *Health Promotion International*, 17 (1),79-87.
- Konu, A., Vintanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices, *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44 – 57.
- Kornhauser, A. W. (1965). *Mental Health of the industrial worker: a Detroit study*. New York: Wiley.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers, *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-8.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I., (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers, *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: an integrative review of its conceptualizations, measurements, and implications, *Personnel Psychology*, 49: 1-49.
- Kubzansky, L. D., Kawachi, I., Spiro, A., Weiss, S. T., Vokonas, P. S., & Sparrow, D. (1997). Is worrying bad for your heart? A prospective study of worry and coronary heart disease in the normative aging study, *Circulation*, 95, 818-824.
- Kuoppala, J., Lamminpää, A., Liira, J., & Vainio, H. (2008). Leadership, job well-being, and health effects - a systematic review and a meta-analysis, *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 50(8), 904-915.
- Kuzsman, F. J., & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline, *Canadian School Executive*, 3, 3-10.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53(1), 27-35.

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction, *Educational Research*, 21(2), 89-97.
- Kyriakou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thrones.
- Lapierre, L. M., Spector, P. E., & Leck, J. D. (2005). Sexual versus nonsexual workplace aggression and victims' overall job satisfaction: A meta-analysis, *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 155-169.
- Lazarus, R. S. (1981). Little hassles can be hazardous to health, *Psychology Today*, 15(7), 58-62.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (1975). A cognitively oriented psychologist looks at biofeedback, *American Psychologist*, 30(5), 553-561.
- Leithwood, K. (1995). Cognitive perspectives on leadership, *Journal of School Leadership*, 5, 115-135.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures, *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Transformational school leadership effects: A replication, *School Effectiveness & School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Lyons, J. B. & Schneider, T. R. (2009). The Effects of Leadership Style on Stress Outcomes, *The Leadership Quarterly*, 20(5), 737-748.
- Mackenzie, N. (2007). Teacher morale: More complex than we think?, *The Australian*

*Educational Researcher*, 34(1), 89-104.

- Mäkikangas, A., Feldt, T., & Kinnunen, U. (2007). Warr's scale of job-related affective well-being: A longitudinal examination of its structure and relationships with work characteristics, *Work & Stress*, 21(3), 197-219.
- Martin, G. E., & MacNeil, A. (2007). *Define roles and resolve role conflict*. The Connexions Project.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multi-dimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention, *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. H. (1959). *New knowledge in human values*. New York: Harper and Row.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglinin, A. (1998), The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, 45: 475-504.
- Matthews, G., Jones, D.M., & Chamberlain, A.G. (1990) Refining the measurement of mood: The UWIST Mood Adjective Checklist, *British Journal of Psychology*, 81, 17-42.
- Minarik, M. M., Thornton, B., & Perreault, G. (2003). Systems thinking can improve teacher retention, *Clearing House*, 76(5), 230-234.



- Muchinsky, P. M. (2000). Emotions in the workplace: the neglect of organizational behavior, *Journal of Organizational Behavior*, 21, 801-805.
- Needle, R.H., Griffin, T., Svendsen, R. (1981). Occupational stress, coping and health problems of teachers, *J. School Health* 51, 175–181.
- Nieboer, A., Lindenberg, S., Boomsma, A., Van Bruggen, A.C. (2005). Dimensions of well-being and their measurement: the SPF-IL scale, *Social Indicators Research*. 73:313-353.
- Niehouse, O. L. (1988). Leadership concepts for the principal: A practical approach, *NASSP Bulletin*, 72(504), 50-60.
- Nielsen, K., Randall, R., Yarker, J., & Brenner, S-O. (2008). The effects of transformational leadership on followers' perceived work characteristics and psychological well-being: A longitudinal study, *Work and Stress*, 22(1),16-32.
- Nielsen, K., Yarker, J., Randall, R., & Munir, F. (2009). The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: A cross-sectional questionnaire survey, *International Journal of Nursing Studies*, 46, 1236-1244.
- Parker, C., Barnes, S., McKee, K., Morgan, K., Torrington, J. and Tregenza, P. (2004) Quality of life and building design in residential and nursing homes for older people, *Ageing and Society*, 24 (6), 941-962.
- Parkin, D. (2001). *Building an action plan: A sequel to the kit health and wellbeing at work*. Melbourne: Department of Education.
- Parry, K. W., & Bryman, A. (2006). Leadership in organizations. In T. Lawrence, S. Clegg, C. Hardy, W. Nord, & W. R. Nord (Eds.), *The SAGE handbook of organization studies* (pp. 447-467), (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivañez, G., & Terol, M. C. (2003). Job conditions, coping and wellness/health outcomes in Spanish secondary school teachers, *Psychology & Health*, 18, 511–521.

- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being burnout and competence: Implications for teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 21-31.
- Pisanti, R., Gagliardi, M. P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers, *Psychology & Health*, 18, 523–536.
- Pithers, R.T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study, *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269–279.
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers, *Psychology & Health*, 18, 537-550.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. 2004. Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions, *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329–354.
- Robbins, S. P., Judge, T. A. & Sanghi, S. (2007). *Organizational Behavior*. (12<sup>th</sup> ed.). India: Pearson: Prentice Hall.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence, *American Journal of Education*, 93, 352-387.
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Ross, S.W., Romer, N., & Horner, R.H. (2011).Teacher well-being and the implementation of schoolwide positive behavior interventions and supports, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(10),1-12.
- Rowold, J., & Schlotz, W. (2009) Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress, *Leadership Review* 9, 35–48.
- Ruthig, J. C., Chipperfield, J. G., Perry, R. P., Newall, N. E., & Swift, A. (2007). Comparative risk and perceived control: Implications for health and well-being among older adults, *Journal of Social Psychology*, 147, 345-369.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H (2007). Occupational well-being of school staff members: A structural equation model, *Health Educational Research*, 22(2),248-260.
- San Antonio, D.M. & Gamage, D.T. (2007). PSALM for empowering educational stakeholders: Participatory school administration, leadership and management, *International Journal of Educational Management*, 21(3), 254-265.
- Sann, U. (2003). Job Conditions and Wellness of German Secondary School Teachers, *Psychology and Health* 18(4), 489-500.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R. & Pierce, G.R. (1990). Social Support: the search for theory, *Journal of social and Clinical Psychology*, 9, 133-147.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headmasters and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction, *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Sarros, J.C., & Sarros, A.M. (1992). Social support and teacher burnout, *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-70.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2001). Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeids- en Gezondheidspsychologie [Work and well-being. Towards a positive approach in Occupational Health Psychology], *Gedrag & Organisatie*, 14, 229-253.
- Schultz, T. P. (1988). Education Investment and Returns. In H. Chenery and T. N. Srinivasan (Ed.). *Handbook of Development Economics*. Vol. 1. Amsterdam: North Holland Pub. Co.
- Schwartz, D.J. (1987). *The magic of getting what you want*. NY: Rhema Publishing House.
- Seltzer, J., Numerof, R.E., & Bass, B.M. (1989). Transformational leadership: Is it a source of more or less burnout or stress?, *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12, 174–185.

- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field, *Journal of Human Stress*, 1, 37–44.
- Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41(5), 4-13
- Shieh, H.-L., Mills, M.E., & Waltz, C.E. (2001). Academic leadership style predictors for nursing faculty job satisfaction in Taiwan, *Journal of Nursing Education*, 40, 203-209.
- Shmotkin, D. (1998). Declarative and differential aspects of subjective well-being and its implications for mental health in later life. In J. Lomranz (Ed.), *Handbook of aging and mental health: An integrative approach* (pp. 15-43). New York: Plenum.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment, *Education*, 114, 488-493.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort – low reward conditions at work, *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–43.
- Simic, I. (1998). Transformational leadership - the key to successful management of transformational organizational changes, *Facta Universitas*, 1(6), 49-55.
- Simpson, J. (1976). Stress, sickness absence and teachers. In : NASUWT (Ed.). *Stress in schools* (Hemel Hempstead, National Association of Schoolmasters and Union of Women Teachers).
- Sivanathan, N., Arnold, K.A., Turner, N., & Barling, J. (2004). Leading well: transformational leadership and well-being. In A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 241–255). Hoboken, NJ: Wiley.
- Skakon, J., Nielsen, K., Borg V., & Guzman J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research, *Work and Stress*, 24, 107–139.
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behaviour, *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(1), 80–92.

- Sloane, P. J., & Williams, H. (2000). Job satisfaction, comparison earnings, and gender, *Labour*, 14, 473-502.
- Smith, P., & Bell, L.(2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: A policy paradox, *Management in Education*, 25(2), 58-61.
- Smith, P.B. & Peterson, M.F. (1988). *Leadership, organization and culture*. London: Sage Press.
- Smylie, M.A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & M. Huberman (ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 59-84). New York: Cambridge University Press.
- Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). Leadership, mentoring functions received, and job-related stress: A conceptual model and preliminary study, *Journal of Organizational Behavior*, 21: 365–390.
- Sparks, K., Faragher, B., & Cooper, C.L. (2001). Well-being and occupational health in the 21st century workplace, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 489–509.
- Spector, L. (2000). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A.M. (2005). Thriving at work, *Organizational Science*, 16, 537-549.
- Stevens, G. B., & O'Neill, P. (1983). Expectation and burnout in the developmental disabilities field, *Am. J. Commun. Psychol.* 11: 615–627.
- Stordeur, S., Dhoore, W., & Vandenberghe, C., (2001). Leadership, organizational stress, and emotional exhaustion among hospital nursing staff, *Journal of Advanced Nursing*, 35, 533–542.
- Sutton, R. (1984). Job stress among primary and secondary schoolteachers: Its relationship to illbeing, *Work and Occupations*, 11(1), 7-28.

- Taris, T. W., Kalimo, R., & Schaufeli, W. B. (2002). Inequity at work: its measurement and association with worker health, *Work and Stress*, 16, 287-301.
- Teck Hong T. & Waheed, A. (2011): Herzberg's motivation-hygiene theory and job satisfaction in the Malaysian retail sector: the mediating effect of love of money, *Asian Academy of Management Journal*, 16, (1), 73-94.
- Tetrick, L. E., & LaRocco, J. M. (1987). Understanding, prediction, and control as moderators of the relationships between perceived stress, satisfaction, and psychological well-being, *Journal of Applied Psychology*, 72, 538-543.
- Tokar, E., & Feitler, F. C. (1986). A comparative study of teacher stress in American and British middle schools, *Journal of Early Adolescence*, 6, 77-82.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1993). Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress Among UK Teachers, *Work and Stress*, 7: 203-219.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. Routledge, London.
- Vaishali, D. K. K. & Kumar, M. P. (2003). Transformational and transactional leadership styles as predictors of LMX: a path analytic assessment of organizational commitment leading to job burnout, *Abhigyan*, 21, 9-19.
- Van Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership behavior and subordinate well-being, *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(2), 165–175.
- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2004). The structure of occupational Well-being: A study among Dutch teachers, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.
- Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing, *Journal of classroom interaction*, 40, 34-43.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K. & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers, *Psychology and Health*, 18(4), 473–487.

- Vos, H. J. (1990). Ontwerpen via de systeembenadering [Development through the systems approach]. In W. Tomic (Ed.), *Onderwijskundig Ontwerpen* (pp. 123-143). Heerlen: Open Universiteit.
- Wanberg, E. G. (1984). The complex issue of teacher stress and job dissatisfaction, *Contemporary Education*, 56(1), 11-15.
- Wanous, J.P., & Lawler, E.E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, 56, 95-105.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health, *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193–210.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health, *Work and Stress*, 8, (2), 84-97.
- Warr, P. (1999). Well-Being and the Workplace. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp.392-412). New York, U.S: Russell Sage Foundation.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers: New Jersey.
- Warr, P.B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
- Wehrich, H. & Koontz, H. (2005). *Management: A Global Perspective* (11<sup>th</sup> ed.). Singapore: McGraw Hill.
- Westerhouse, M.A. (1979). *The effect of tenure, role conflict and role conflict resolution on the work orientation and burnout of teachers*. Dissertation Abstract International.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Camberwell, VIC.: ACER Press.
- WHO = World Health Organization (1948). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference*, New York, 19 June - 22 July 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.

- Winefield, H., Gill, T., Taylor, A., & Pilkington, R. (2012), Psychological well-being and psychological distress: is it necessary to measure both?, *Psychology of Well-being*, 2:3. Διαθέσιμο στο: [http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/76095/1/hdl\\_76095.pdf](http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/76095/1/hdl_76095.pdf)
- Wolfram, H.J., & Mohr, G. (2009). Transformational leadership, team goal fulfillment, and follower work satisfaction: The moderating effects of deep-level similarity in leadership dyads, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15, 260-274.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (ed.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 115-138). Cambridge: University press.
- Yahaya, A. A. H., Hashim, S. & Kim, T. S. (2006). *Occupational stress Among Technical teachers In Technical School in Johore, Melacca and Negeri Sembilan*. Faculty of Education, University of Technology Malaysia.
- Youngs, P. & King, M. (2002). Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity, *Educational Administration Quarterly*, 5, 643-670.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Zurlo, M.C., Pes, D., & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers, *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23, 231-241.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α



### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει ως τίτλο: **«Η ευημερία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η επίδραση που ασκεί σε αυτή το άγχος τους και η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη»**. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στην ευημερία τους.

Σχετικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο τρέχον σχολικό έτος 2012-13 και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για τη διαμόρφωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. **Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο** και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η τελική εργασία θα είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου.

**Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας!**

Με εκτίμηση,

**Δρ. Παπακώστα Παναγιώτα**

Διευθύντρια Γενικού Εκκλησιαστικού Λυκείου  
Λαμίας

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Θεσσαλίας

e-mail: november13k@hotmail.com

κινητά: 6908624740

Κωδικός ερωτηματολογίου

### **A. Δημογραφικά στοιχεία**

Παρακαλώ σημειώστε ένα  $\surd$  στα στοιχεία που σας αφορούν:

**1. ΦΥΛΟ:** Άνδρας  Γυναίκα

**2. ΗΛΙΚΙΑ:** έως 30  31-40  41-50  51 και πάνω

**3. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:** \_\_\_\_\_ (σημειώστε 0 αν υπηρετείτε <1 έτος)

**4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα:** \_\_\_\_\_

**5. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια  Ελεύθερος/α  Μισθιος/α

**6. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:** ΠΕ \_\_\_\_\_

**7. ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ :**

Γενικό Λύκειο (Ημερήσιο)  επαγγελματικό Λύκειο (Ημερήσιο)   
Γυμνάσιο  Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις (Ημερήσιο)

**8. ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**

Πτυχίο ΑΕΙ  ΓΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ  Παιδαγωγικό  Ακαδημία

Παιδ.Ακαδημία + Εξομοίωση  Άλλο  ( \_\_\_\_\_ )

**9. ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ** (τσεκάρετε όσα ισχύουν για σας):

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ  Διδασκαλείο  Απτυχιακό  Διδακτορικό

**10. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Αστική  Ορεινή  Αγροτική   
(120.000 και πάνω) (25.000 έως 120.000) (έως 25.000)

**11. ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

< 150 μαθητές  150-250  >250

**Β. Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις σας σχετικά με την ευημερία σας στον εργασιακό σας χώρο.**

Σκεφτείτε τις τελευταίες εβδομάδες και κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει το πόσο συχνά αισθανθήκατε στη δουλειά σας ότι νοιώσατε ένα από τα παρακάτω:

Ποτέ/σχεδόν ποτέ    Σπάνια    Μερικές φορές    Συχνά    Πολύ συχνά/σχεδόν

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

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;

		<b>Ποτέ/ σχεδόν ποτέ</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πολύ συχνά/ σχεδόν πάντα</b>
13	Μπορώ να κάνω καλά τη δουλειά μου	1	2	3	4	5
14	Μερικές φορές σκέφτομαι ότι δεν είμαι πολύ ικανός/η στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
15	Μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά οποιοδήποτε πρόβλημα στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
16	Θεωρώ ότι η δουλειά μου είναι αρκετά δύσκολη	1	2	3	4	5
17	Αισθάνομαι ότι είμαι καλύτερος/η από τους περισσότερους συναδέλφους στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στη δουλειά	1	2	3	4	5
18	Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω προβλήματα συχνά	1	2	3	4	5
19	Στη δουλειά μου, μου αρέσει να θέτω στον εαυτό μου φιλόδοξους στόχους	1	2	3	4	5
20	Δεν ενδιαφέρομαι πολύ για τη δουλειά μου	1	2	3	4	5
21	Μου αρέσει να κάνω καινούργια πράγματα στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
22	Προτιμώ να αποφεύγω δύσκολες δραστηριότητες στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
23	Στη δουλειά μου, εξακολουθώ να καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια όταν τα πράγματα φαίνονται δύσκολα	1	2	3	4	5
24	Δεν ανησυχώ πολύ για το πώς πάνε τα πράγματα στη δουλειά μου	1	2	3	4	5

## Γ. Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με τις πηγές συναισθηματικής έντασης (στρες) στον χώρο εργασίας σας.

Για σένα, καθηγητής/ρια, πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης (στρες) αποτελούν οι παρακάτω παράγοντες;

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Υπερβολι
1	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κλπ.)	1	2	3	4	5
2	Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	1	2	3	4	5
3	Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών	1	2	3	4	5
4	Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	1	2	3	4	5
5	Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο	1	2	3	4	5
6	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	1	2	3	4	5
7	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4	5
8	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
9	Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/ριών	1	2	3	4	5
10	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	1	2	3	4	5
11	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/ριών	1	2	3	4	5
12	Έλλειψη προοπτικών καριέρας	1	2	3	4	5
13	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
14	Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου κ.α.)	1	2	3	4	5
15	Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	1	2	3	4	5
16	Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
17	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	1	2	3	4	5
18	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)	1	2	3	4	5
19	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	1	2	3	4	5
20	Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	1	2	3	4	5
21	Ανεπαρκής μισθός	1	2	3	4	5
22	Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομίσθιων	1	2	3	4	5
23	Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας/εξεταστέας ύλης	1	2	3	4	5
24	Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	1	2	3	4	5
25	Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις	1	2	3	4	5
26	Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4	5
27	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
28	Μεγάλος φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
29	Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
30	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών	1	2	3	4	5
31	Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	1	2	3	4	5

32	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1	2	3	4	5
33	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	1	2	3	4	5
34	Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)	1	2	3	4	5
35	Εργασιακή ανασφάλεια	1	2	3	4	5
36	Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	1	2	3	4	5
37	Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/σαββατοκύριακα	1	2	3	4	5

#### Δ. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου που υπηρετείτε.

Παρακαλούμε να δηλώσετε τον βαθμό που κάθε πρόταση αντιπροσωπεύει τη σχολική διεύθυνση, βάζοντας σε κύκλο την απάντηση που θεωρείτε κατάλληλη:

		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Ο/Η διευθυντής/ρια υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
2	Ο/Η διευθυντής/ρια ασκεί τον ρόλο του/της με σιδηρά πυγμή.	1	2	3	4
3	Ο/Η διευθυντής/ρια ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	1	2	3	4
4	Ο/Η διευθυντής/ρια επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί.	1	2	3	4
5	Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία.	1	2	3	4
6	Ο/Η διευθυντής/ρια εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
7	Ο/Η διευθυντής/ρια υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
8	Ο/Η διευθυντής/ρια διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
9	Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4
10	Ο/Η διευθυντής/ρια μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
11	Ο/Η διευθυντής/ρια μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον.	1	2	3	4
12	Ο/Η διευθυντής/ρια διορθώνει τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη.	1	2	3	4
13	Σε αυτό το σχολείο, η «γραφειοκρατική» εργασία είναι φορτική.	1	2	3	4
14	Ο/Η διευθυντής/ρια επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
15	Ο/Η διευθυντής/ρια γίνεται εύκολα κατανοητός/ή από τους	1	2	3	4

	εκπαιδευτικούς.				
16	Ο/Η διευθυντής/ρια ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη.	1	2	3	4
17	Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από τον/τη διευθυντή/ρια, μειώνει την γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
18	Ο/Η διευθυντής/ρια έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
19	Ο/Η διευθυντής/ρια ελέγχει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.	1	2	3	4
20	Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.	1	2	3	4
21	Ο/Η διευθυντής/ρια είναι αυταρχικός/ή.	1	2	3	4
22	Ο/Η διευθυντής/ρια ελέγχει οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4
23	Ο/Η διευθυντής/ρια υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του/της στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις!

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας,  
 Η ερευνήτρια  
 Δρ. Παναγιώτα Παπακώστα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component					
	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΣΥΝΘΗΚΕΣ	ΥΠΟΔ/ΣΤΕΛΕΧ	ΦΟΡΤΟΣ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΣΧΕΣΕΙΣ

ΣΤΡΕΣ1 Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κλπ.)	.429				
ΣΤΡΕΣ2 Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών		.459			
ΣΤΡΕΣ3 Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών	.664				
ΣΤΡΕΣ4 Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	.772				
ΣΤΡΕΣ5 Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο	.635				
ΣΤΡΕΣ6 Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	.492				
ΣΤΡΕΣ7 Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	.466				
ΣΤΡΕΣ8 Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς	.538				
ΣΤΡΕΣ9 Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/ριών					.653
ΣΤΡΕΣ10 Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν					.703
ΣΤΡΕΣ11 Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/ριών					.779
ΣΤΡΕΣ12 Έλλειψη προοπτικών καριέρας					.676
ΣΤΡΕΣ13 Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης		.553			
ΣΤΡΕΣ14 Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου κ.α.)		.714			
ΣΤΡΕΣ15 Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής		.696			
ΣΤΡΕΣ16 Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού		.607			
ΣΤΡΕΣ17 Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας		.538			
ΣΤΡΕΣ18 Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)				.727	
ΣΤΡΕΣ19 Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας				.764	
ΣΤΡΕΣ20 Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο				.624	
ΣΤΡΕΣ21 Ανεπαρκής μισθός		.529			
ΣΤΡΕΣ22 Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομίσθιων				.770	
ΣΤΡΕΣ23 Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας/εξεταστέας ύλης				.650	
ΣΤΡΕΣ24 Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	.532				



ΣΤΡΕΣ25 Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις	.542				
ΣΤΡΕΣ26 Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου					.709
ΣΤΡΕΣ27 Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	.522				
ΣΤΡΕΣ28 Μεγάλος φόρτος εργασίας				.604	
ΣΤΡΕΣ29 Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος				.577	
ΣΤΡΕΣ30 Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών				.655	
ΣΤΡΕΣ31 Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)					
ΣΤΡΕΣ32 Μεταφορά εργασίας στο σπίτι				.658	
ΣΤΡΕΣ33 Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων				.674	
ΣΤΡΕΣ34 Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)					
ΣΤΡΕΣ35 Εργασιακή ανασφάλεια		.459			
ΣΤΡΕΣ36 Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων					.752
ΣΤΡΕΣ37 Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/ σαββατοκύριακα					.531

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### Factor Analysis

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.781
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	3714.775
	df
	666
	Sig.
	.000

### Communalities

	Initial	Extraction
ΣΤΡΕΣ1 Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κλπ.)	1.000	.523
ΣΤΡΕΣ2 Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	1.000	.600
ΣΤΡΕΣ3 Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών	1.000	.529
ΣΤΡΕΣ4 Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	1.000	.640
ΣΤΡΕΣ5 Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο	1.000	.501
ΣΤΡΕΣ6 Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	1.000	.332
ΣΤΡΕΣ7 Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	1.000	.458
ΣΤΡΕΣ8 Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς	1.000	.411
ΣΤΡΕΣ9 Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/ριών	1.000	.591
ΣΤΡΕΣ10 Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	1.000	.690
ΣΤΡΕΣ11 Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/ριών	1.000	.718
ΣΤΡΕΣ12 Έλλειψη προοπτικών καριέρας	1.000	.610
ΣΤΡΕΣ13 Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	1.000	.608
ΣΤΡΕΣ14 Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου κ.α.)	1.000	.634
ΣΤΡΕΣ15 Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	1.000	.580
ΣΤΡΕΣ16 Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	1.000	.591
ΣΤΡΕΣ17 Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	1.000	.592
ΣΤΡΕΣ18 Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)	1.000	.722
ΣΤΡΕΣ19 Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	1.000	.668
ΣΤΡΕΣ20 Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	1.000	.536
ΣΤΡΕΣ21 Ανεπαρκής μισθός	1.000	.487
ΣΤΡΕΣ22 Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομίσθιων	1.000	.659
ΣΤΡΕΣ23 Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας/εξεταστέας ύλης	1.000	.570
ΣΤΡΕΣ24 Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	1.000	.535
ΣΤΡΕΣ25 Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις	1.000	.603
ΣΤΡΕΣ26 Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου	1.000	.625

ΣΤΡΕΣ27 Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	1.000	.455
ΣΤΡΕΣ28 Μεγάλος φόρτος εργασίας	1.000	.557
ΣΤΡΕΣ29 Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	1.000	.584
ΣΤΡΕΣ30 Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών	1.000	.606
ΣΤΡΕΣ31 Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	1.000	.260
ΣΤΡΕΣ32 Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1.000	.457
ΣΤΡΕΣ33 Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	1.000	.522
ΣΤΡΕΣ34 Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)	1.000	.398
ΣΤΡΕΣ35 Εργασιακή ανασφάλεια	1.000	.418
ΣΤΡΕΣ36 Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	1.000	.636
ΣΤΡΕΣ37 Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/σαββατοκύριακα	1.000	.424

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	9.939	26.863	26.863	9.939
2	2.918	7.886	34.749	2.918
3	2.294	6.200	40.949	2.294
4	1.937	5.236	46.185	1.937
5	1.698	4.590	50.775	1.698
6	1.541	4.164	54.939	1.541
7	1.426	3.854	58.793	
8	1.293	3.494	62.287	
9	1.101	2.975	65.262	
10	1.037	2.803	68.065	
11	1.008	2.725	70.790	
12	.923	2.495	73.284	
13	.897	2.424	75.708	
14	.850	2.297	78.005	
15	.697	1.884	79.889	
16	.673	1.819	81.709	
17	.670	1.810	83.519	
18	.602	1.627	85.146	
19	.582	1.573	86.719	
20	.509	1.377	88.096	

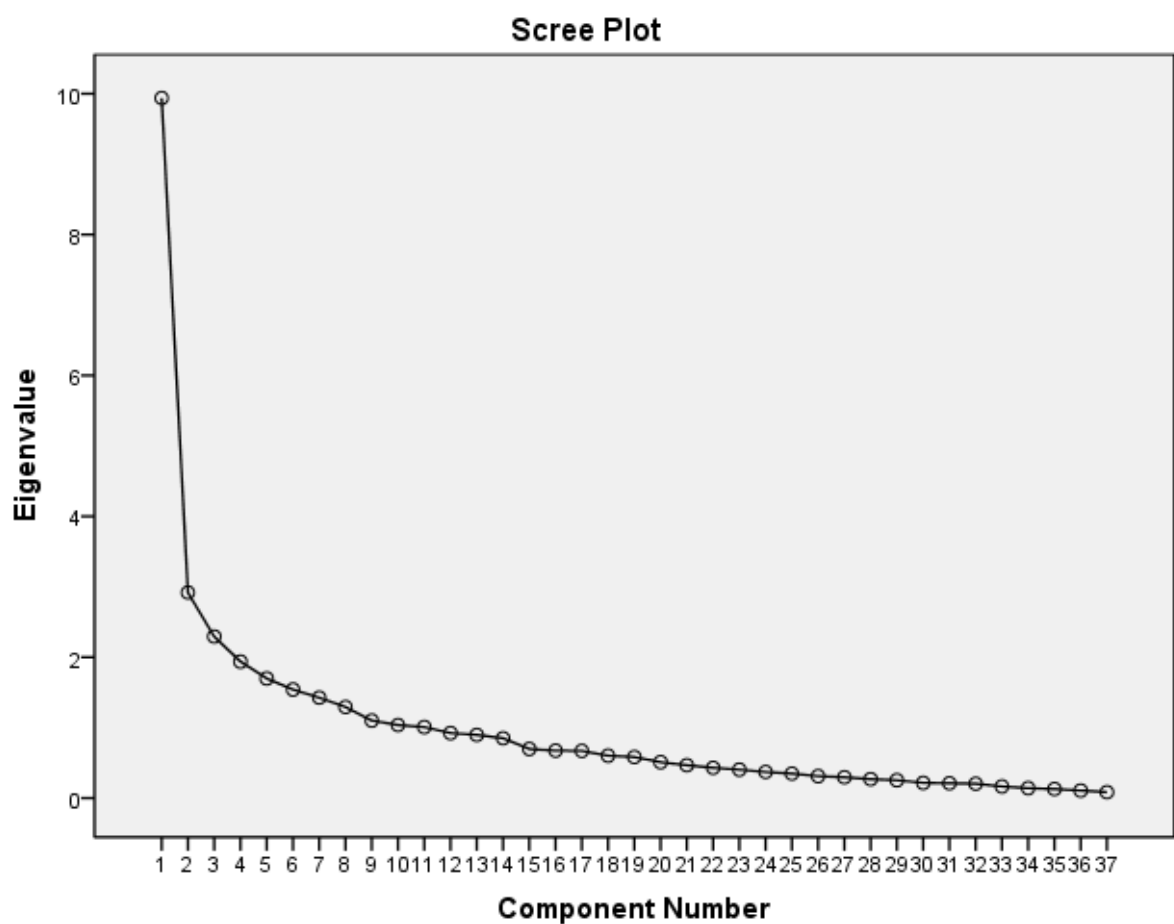
21	.467	1.261	89.357
22	.430	1.163	90.520
23	.404	1.091	91.612
24	.370	1.001	92.613
25	.347	.938	93.550
26	.311	.842	94.392
27	.296	.800	95.192
28	.270	.729	95.921
29	.253	.685	96.606
30	.216	.585	97.191
31	.210	.568	97.758
32	.204	.551	98.309
33	.165	.445	98.754
34	.141	.382	99.136
35	.128	.347	99.483
36	.107	.289	99.772
37	.084	.228	100.000

### Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings		
	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	26.863	26.863	4.211	11.382	11.382
2	7.886	34.749	3.547	9.587	20.969
3	6.200	40.949	3.428	9.264	30.233
4	5.236	46.185	3.348	9.048	39.281
5	4.590	50.775	3.272	8.844	48.125
6	4.164	54.939	2.521	6.814	54.939
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					

27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					

Extraction Method: Principal Component Analysis.



**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component					
	1	2	3	4	5	6
ΣΤΡΕΣ1 Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (αυταποκοή, αυθάδεια, κλπ.)	.417	.547	.041	.178	-.105	.073

ΣΤΡΕΣ2 Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	.535	.379	-.049	.028	-.043	-.406
ΣΤΡΕΣ3 Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών	.486	.445	.059	-.280	.043	.105
ΣΤΡΕΣ4 Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	.433	.378	-.203	-.290	.413	.116
ΣΤΡΕΣ5 Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο	.381	.350	-.272	-.179	.355	-.032
ΣΤΡΕΣ6 Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	.485	.191	-.128	-.105	.144	.111
ΣΤΡΕΣ7 Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	.546	.184	-.127	-.064	-.059	.320
ΣΤΡΕΣ8 Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς	.551	.214	-.037	-.236	.049	.044
ΣΤΡΕΣ9 Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/ριών	.606	-.082	-.261	-.108	-.292	.227
ΣΤΡΕΣ10 Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	.622	.011	-.189	-.129	-.425	.264
ΣΤΡΕΣ11 Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/ριών	.614	-.159	-.278	.164	-.358	.289
ΣΤΡΕΣ12 Έλλειψη προοπτικών καριέρας	.465	-.184	-.413	.300	-.158	.272
ΣΤΡΕΣ13 Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	.571	-.192	-.471	.059	.140	.009
ΣΤΡΕΣ14 Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου κ.α.)	.626	-.018	-.266	.115	.147	-.370
ΣΤΡΕΣ15 Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	.571	-.054	-.290	.179	.028	-.366
ΣΤΡΕΣ16 Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	.681	-.020	-.262	.109	.019	-.212
ΣΤΡΕΣ17 Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	.515	-.323	-.370	.173	-.199	-.124
ΣΤΡΕΣ18 Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)	.454	-.664	.120	-.229	-.018	-.085
ΣΤΡΕΣ19 Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	.465	-.586	.214	-.226	.104	.019
ΣΤΡΕΣ20 Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	.465	-.326	.391	-.167	.065	.170
ΣΤΡΕΣ21 Ανεπαρκής μισθός	.434	-.234	.010	.295	.355	-.175
ΣΤΡΕΣ22 Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομίσθιων	.445	-.553	.081	-.134	.330	.146

ΣΤΡΕΣ23 Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας/εξεταστέας ύλης	.546	-.283	.204	-.196	.266	.204
ΣΤΡΕΣ24 Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	.643	.200	.199	-.091	.121	.141
ΣΤΡΕΣ25 Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις	.571	.153	.057	-.463	.015	-.190
ΣΤΡΕΣ26 Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου	.475	-.120	.335	-.317	-.343	-.233
ΣΤΡΕΣ27 Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	.549	.326	.174	-.124	.033	.024
ΣΤΡΕΣ28 Μεγάλος φόρτος εργασίας	.543	.051	.212	.428	.089	-.152
ΣΤΡΕΣ29 Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	.620	-.005	.253	.275	.234	.074
ΣΤΡΕΣ30 Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών	.562	-.067	.328	.382	.166	.068
ΣΤΡΕΣ31 Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	.324	-.125	.183	.251	-.187	.088
ΣΤΡΕΣ32 Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	.341	.163	.453	.329	.004	-.016
ΣΤΡΕΣ33 Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	.338	.284	.421	.319	-.195	.101
ΣΤΡΕΣ34 Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)	.497	.182	.101	.052	-.059	.319
ΣΤΡΕΣ35 Εργασιακή ανασφάλεια	.610	-.022	-.055	.129	.036	-.158
ΣΤΡΕΣ36 Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	.460	-.031	.137	-.298	-.393	-.402
ΣΤΡΕΣ37 Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/ σαββατοκύριακα	.452	.071	.302	-.064	-.286	-.194

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 6 components extracted.

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component					
	1	2	3	4	5	6
ΣΤΡΕΣ1 Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (αυταποκόπη, αυθάδεια, κλπ.)	.429	.082	-.320	.430	.188	.102

ΣΤΡΕΣ2 Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	.388	.459	-.209	.230	.001	.377
ΣΤΡΕΣ3 Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών	.664	-.022	-.022	.162	.103	.222
ΣΤΡΕΣ4 Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	.772	.164	.066	-.051	.007	-.100
ΣΤΡΕΣ5 Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο	.635	.291	-.035	-.069	-.011	-.078
ΣΤΡΕΣ6 Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	.492	.183	.094	.096	.195	.017
ΣΤΡΕΣ7 Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	.466	.046	.077	.174	.449	.033
ΣΤΡΕΣ8 Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς	.538	.140	.119	.096	.181	.214
ΣΤΡΕΣ9 Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/ριών	.262	.157	.166	.021	.653	.208
ΣΤΡΕΣ10 Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	.285	.055	.091	.086	.703	.308
ΣΤΡΕΣ11 Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/ριών	.088	.220	.129	.174	.779	.091
ΣΤΡΕΣ12 Έλλειψη προοπτικών καριέρας	.026	.326	.082	.103	.676	-.168
ΣΤΡΕΣ13 Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	.246	.553	.232	-.081	.415	-.094
ΣΤΡΕΣ14 Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου κ.α.)	.257	.714	.097	.097	.124	.155
ΣΤΡΕΣ15 Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	.138	.696	.038	.096	.193	.171
ΣΤΡΕΣ16 Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	.269	.607	.106	.139	.299	.172
ΣΤΡΕΣ17 Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	-.078	.538	.160	-.005	.501	.137
ΣΤΡΕΣ18 Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)	-.111	.220	.727	-.042	.182	.311
ΣΤΡΕΣ19 Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	-.003	.139	.764	.050	.119	.219
ΣΤΡΕΣ20 Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	.125	-.061	.624	.273	.107	.203
ΣΤΡΕΣ21 Ανεπαρκής μισθός	.041	.529	.331	.280	-.037	-.127
ΣΤΡΕΣ22 Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομίσθιων	.092	.196	.770	.033	.117	-.068



ΣΤΡΕΣ23 Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας/εξεταστέας ύλης	.307	.073	.650	.179	.120	.045
ΣΤΡΕΣ24 Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	.532	.087	.233	.379	.146	.159
ΣΤΡΕΣ25 Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις	.542	.172	.209	-.018	.026	.486
ΣΤΡΕΣ26 Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου	.091	.030	.282	.154	.100	.709
ΣΤΡΕΣ27 Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	.522	.075	.057	.321	.080	.253
ΣΤΡΕΣ28 Μεγάλος φόρτος εργασίας	.091	.411	.092	.604	.050	.067
ΣΤΡΕΣ29 Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	.259	.280	.311	.577	.092	-.033
ΣΤΡΕΣ30 Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών	.110	.252	.303	.655	.092	-.031
ΣΤΡΕΣ31 Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	-.098	.071	.137	.386	.256	.110
ΣΤΡΕΣ32 Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	.072	.053	.037	.658	-.054	.110
ΣΤΡΕΣ33 Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	.100	-.077	-.107	.674	.110	.168
ΣΤΡΕΣ34 Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)	.364	-.037	.095	.370	.342	.038
ΣΤΡΕΣ35 Εργασιακή ανασφάλεια	.219	.459	.156	.260	.198	.168
ΣΤΡΕΣ36 Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	.097	.198	.096	.035	.110	.752
ΣΤΡΕΣ37 Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/ σαββατοκύριακα	.116	.085	.077	.326	.094	.531

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

### Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6
1	.495	.458	.349	.392	.422	.303

2	.603	-.149	-.735	.217	-.161	.028
3	-.106	-.452	.301	.632	-.445	.312
4	-.443	.350	-.295	.621	.123	-.440
5	.378	.250	.352	-.020	-.557	-.600
6	.202	-.615	.193	.120	.523	-.506

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.