



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική  
Διοίκηση και Ηγεσία

Διπλωματική Εργασία

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΕΥΗΜΕΡΙΑ (WELL-BEING) ΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της

**ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ ΚΟΚΚΙΝΟΥ**

Επιβλέπων: Ευθύμιος Βαλκάνος, Καθηγητής

Μέλος Επιτροπής: Μιλτιάδης Σταμπολής, Αναπλ. Καθηγητής  
Μέλος Επιτροπής: Ευαγγελία Ψυχογιού, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού  
διπλώματος ειδίκευσης στη Διοίκηση της εκπαίδευσης

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή Κανελλάκη Ιωάννη, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Αφιερώνω την παρούσα διπλωματική εργασία στον σύντροφο μου Νίκο και στους  
γονείς μου Γιώργο και Ειρήνη

## *Ευχαριστίες*

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Ευθύμιο Βαλκάνο για την καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας, καθώς και για τις πολύτιμες επισημάνσεις με στόχο να λάβει η εργασία μου ολοκληρωμένη μορφή. Ταυτόχρονα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα Μέλη της Επιτροπής, Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Μιλτιάδη Σταμπούλη και τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κα Ευαγγελία Ψυχογιού για τη συμμετοχή στην τελική διαμόρφωση και εξέταση της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον, ευχαριστώ την Δρ. Esther Pagán-Castaño, που ανταποκρίθηκε άμεσα στο αίτημά μου και μου παραχώρησε την άδεια να μεταφράσω στα ελληνικά και να βασιστώ στο ερωτηματολόγιο σχετικής ερευνητικής της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύντροφό μου, Νίκο Τσογγίδη, για τη στήριξη και τη βοήθεια που μου προσέφερε σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα, αλλά και την οικογένεια και τους φίλους μου για την υπομονή και παρότρυνσή τους.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους όσους με βοήθησαν, ώστε να διεξαχθεί η έρευνά μου και να προκύψουν ερευνητικά ευρήματα και στατιστικά δεδομένα.

## **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία είναι ένα ερευνητικό πόνημα, που επιχειρεί να διερευνήσει την ευημερία των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με τον ηγέτη και τον ρόλο που διαδραματίζει. Στόχος είναι να προσδιοριστεί η σημασία της ύπαρξης του ηγέτη όσον αφορά την ευημερία των εκπαιδευτικών και να διαφανούν οι θετικές ή αρνητικές επιδράσεις που μπορεί να έχει. Ειδικότερα, διασαφηνίζονται οι έννοιες της ευημερίας και του ηγέτη και στη συνέχεια γίνεται μία προσπάθεια να συνδεθούν αυτές οι έννοιες με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον, αλλά και να βρεθούν οι συνδέσεις και οι συσχετισμοί μεταξύ αυτών των εννοιών. Η έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τόσο σε Γυμνάσια όσο και σε Λύκεια στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα στην Ανατολική Θεσσαλονίκη. Με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου ζητήθηκε η άποψη τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την ευημερία και κατά πόσο θεωρούν ότι ο διευθυντής-ηγέτης συντελεί στην προσωπική τους ευτυχία σε καθημερινή βάση στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν περισσότεροι από 100 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία σειρά ερωτήσεων, με κύριο αντικείμενο την αξιολόγηση του ρόλου του ηγέτη στην προσωπική τους ευημερία στον χώρο εργασίας τους. Υψηλότερα, ήταν τα ποσοστά στις ερωτήσεις για την ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές και για την παρεχόμενη πληροφόρηση από την ηγεσία των σχολικών μονάδων, ενώ πιο χαμηλά ήταν τα ποσοστά σχετικά με την ικανοποίηση από την εργασία και την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων στον χώρο εργασίας. Είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι συνολικά σε όλες τις ερωτήσεις, οι απαντήσεις ήταν πιο μετριοπαθείς κι αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνθήκες εργασίας τους είναι σχετικά καλές, αλλά έχουν περιθώριο βελτίωσης. Επιπρόσθετα, μέσα από την έρευνα διαφαίνονται και οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων καθηγητών, καθώς και η σχέση και η αλληλεπίδρασή τους με τη διοίκηση του σχολείου. Όλες οι σχέσεις εξετάζονται σε συνάρτηση με την ποιότητα και τις συνθήκες που επικρατούν εντός του εργασιακού περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο επιδρά ο ηγέτης στα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών, και επιβεβαιώνοντας, εν τέλει, τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στα επίπεδα ευημερίας των συναδέλφων του.

**Λέξεις κλειδιά:** Ευημερία, Ρόλος Ηγέτη, Εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Σχολείο.

***Abstract***

This work is a research study attempting to investigate the Well-being of Teachers in Secondary Education in relation to the Leader and the role he/she plays. The aim is to determine the importance of the existence of the Leader in terms of the Well-being of Teachers and to reveal the positive or negative effects it can have. In particular, the concepts of Well-being and Leader are clarified and then an attempt is made to connect these concepts to the Teachers and the school environment, but also to find the connections and correlations between these concepts. The research concerns Teachers, who serve in Secondary Education, both in private and public schools in the region of Central Macedonia and more specifically in Thessaloniki area. By filling in a questionnaire, they were asked their opinion about the way they perceive Well-Being and whether they think that the Manager-Leader consents to their personal happiness on a daily basis in their professional environment. In total, more than 100 Educators participated in the survey, who were asked to answer a series of questions, with the main objective being the assessment of the leader's role in influencing their personal Well-being in their workplace. Higher were the percentages in the questions about the satisfaction with the relationship with the students and the information provided by the leadership of the school units, while the lower were the percentages regarding the satisfaction with the work and causing negative emotions in the workplace. It is appropriate to point out that overall in all of the questions, the answers were more moderate and this means that the Teachers consider that their working conditions are relatively good, but they have room for improvement. Additionally, through the research, the relationships between fellow teachers, as well as their relationship and interaction with the School's Leadership, are also evident. All relationships are examined in relation to the quality and conditions prevailing within the working environment, emphasizing how the Leader affects the levels of teacher Well-being, and confirming, in the end, the decisive role of the Principal-Leader in the levels of Well-being of his colleagues.

**Keywords:** Well-being, Leadership Role, Teacher, Secondary Education, School

**Πίνακας Περιεχομένων**

Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Η ευημερία ως έννοια .....	2
1.1.  Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ευημερία.....	2
1.2.  Παράγοντες επιρροής της επαγγελματικής ευημερίας.....	6
1.2.1.  Εργασιακή ικανοποίηση .....	6
1.2.2.  Εργασιακή δέσμευση.....	7
1.2.3.  Εργασιακή ψυχολογική καταπόνηση .....	8
1.3.  Η ευημερία στην εργασία.....	9
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Η ευημερία στην εκπαίδευση.....	14
2.1.  Οι προκλήσεις και η αξία της ευημερίας για τους εκπαιδευτικούς.....	14
2.2.  Η ευημερία και η συμβολή του ηγέτη ως μέσο ανέλιξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	21
2.3.  Αντίκτυπος της ευημερίας των εκπαιδευτικών στην πρόοδο των μαθητών	24
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Η έννοια του ηγέτη .....	30
3.1.  Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ηγέτης.....	30
3.2.  Τα διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας.....	33
3.3.  Διάκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης.....	38
3.4.  Η σημασία του ρόλου του ηγέτη στην ομαλή λειτουργία του σχολείου .....	41
3.5.  Η ηγεσία ως μέσο επιρροής των εκπαιδευτικών.....	42
3.6.  Η σημασία του ηγέτη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	46
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Ο ρόλος του ηγέτη στην ευημερία των εκπαιδευτικών .....	50
4.1.  Η συμβολή του ηγέτη.....	50
4.2.  Τρόποι ενίσχυσης της ευημερίας των εκπαιδευτικών.....	53
4.3.  Το νομοθετικό πλαίσιο του ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο .....	55
4.4.  Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	58
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Διάρθρωση έρευνας .....	61
5.1.  Μεθοδολογία της έρευνας.....	61
5.2.  Ερωτηματολόγια και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων.....	62
5.2.1.  Ερωτηματολόγια.....	62
5.2.2.  Τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων.....	64
5.3.  Περιορισμοί της έρευνας.....	64
5.4.  Το ερωτηματολόγιο και η οργάνωση της έρευνας.....	65
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα έρευνας .....	68
6.1.  Παρουσίαση αποτελεσμάτων .....	68
6.2.  Κριτική αποτίμηση αποτελεσμάτων .....	98
Κεφάλαιο 7 <sup>ο</sup> : Συζήτηση - Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	101
Βιβλιογραφία.....	105

Παράρτημα .....	117
Ερωτηματολόγιο.....	117



## Πίνακας Εικονογραφήσεων

### Κατάλογος των Σχημάτων

<b>Σχήμα 1.</b> Εννοιολογικό μοντέλο απαιτήσεων, προσωπικών πόρων και πόρων εργασίας για την ευημερία των εκπαιδευτικών στην εργασία των Bermejo-Toro et al. (2015, σελ. 485).....	18
<b>Σχήμα 2.</b> Σχηματική ολιστική προσέγγιση στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (Amitay & Rahav, 2018, σελ. 1245).....	29
<b>Σχήμα 3.</b> Αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού με στόχο την ευημερία (Reckmeyer, 2020, σελ. 121).....	46

### Κατάλογος των Γραφημάτων

<b>Γράφημα 1.</b> α) Φύλο, β) Ηλικία .....	68
<b>Γράφημα 2.</b> Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας .....	69
<b>Γράφημα 3.</b> Είδος σχέσης εργασίας .....	69
<b>Γράφημα 4.</b> Κατοχή θέσης ευθύνης στο σχολείο (π.χ. διευθυντής, υποδιευθυντής, επικεφαλής τομέα κ.λπ.).....	70
<b>Γράφημα 5.</b> Συναισθηματική κατάσταση στην εργασία .....	71
<b>Γράφημα 6.</b> Συχνότητα συναισθημάτων .....	72
<b>Γράφημα 7.</b> Συχνότητα μυικών πόνων.....	74
<b>Γράφημα 8.</b> Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης και τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.....	75
<b>Γράφημα 9.</b> Ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης και απαιτήσεις.....	76
<b>Γράφημα 10.</b> Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί .....	78
<b>Γράφημα 11.</b> Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης και τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.....	79
<b>Γράφημα 12.</b> Εκπαίδευση και μαθητές .....	80
<b>Γράφημα 13.</b> Σχέση εκπαιδευτικών με μαθητές .....	82
<b>Γράφημα 14.</b> Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με τους μαθητές και τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους.....	84
<b>Γράφημα 15.</b> Ικανοποίηση στην εργασία.....	85
<b>Γράφημα 16.</b> Ατομική ευημερία .....	87
<b>Γράφημα 17.</b> Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με την ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην εργασία τους και την ευημερία τους.....	89
<b>Γράφημα 18.</b> Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/τρια δίνει το παράδειγμα .....	90
<b>Γράφημα 19.</b> Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/τρια παρέχει επαρκείς πληροφορίες .....	92
<b>Γράφημα 20.</b> Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με τον/ην διευθυντή/τρια του σχολείου.....	94
<b>Γράφημα 21.</b> Σε ποιο βαθμό η διοίκηση του σχολείου (συμπ. υποδιευθυντών).....	95
<b>Γράφημα 22.</b> Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου .....	98

## *Εισαγωγή*

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει στόχο να διερευνήσει και να θέσει σε αναζήτηση τα επίπεδα ευτυχίας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα, όπου εργάζονται. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στα επίπεδα της ευημερίας (well-being) των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο, επιδιώκοντας κυρίως να προσδιορίσει τη συμβολή και το ρόλο του ηγέτη ως προς την αύξηση ή μείωση, αντίστοιχα, της παραπάνω έννοιας. Το ερευνητικό αυτό πόνημα διαρθρώνεται σε δύο ισομερή τμήματα, το Θεωρητικό και το Ερευνητικό. Το Θεωρητικό Μέρος εμπεριέχει το υπόβαθρο όλων των επιστημονικών εννοιών και επιχειρεί να τις διασαφηνίσει. Αντίστοιχα, στο Ερευνητικό Μέρος αναλύονται τα αποτελέσματα ενός ερωτηματολογίου, τα οποία στοιχειοθετούνται με στατιστική ανάλυση και σχολιασμό.

Όσον αφορά το Θεωρητικό Μέρος, διακρίνεται σε τέσσερα κεφάλαια, τα οποία αποτελούνται από επιμέρους υποκεφάλαια το καθένα. Στα κεφάλαια αυτά αναλύονται οι γενικές έννοιες σχετικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια γίνεται η σύνδεση και ο συσχετισμός με τα ζητούμενα της έρευνας. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία εισαγωγική προσέγγιση στην έννοια της ευημερίας, την οποία πλαισιώνει και επιχειρεί να διευκρινίσει ως προς το περιεχόμενο και τις διάφορες πτυχές της. Επίσης, στο τέλος του κεφαλαίου αναλύεται η ευημερία στον εργασιακό τομέα και διαφαίνονται τα κύρια συστατικά της και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί. Ακολούθως, το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στην ευημερία στον χώρο της εκπαίδευσης και καλείται να καταγράψει τις προκλήσεις, αλλά και την αξία της ευημερίας για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, επικεντρώνεται στην ευημερία ως μέσο επαγγελματικής ανέλιξης και προαγωγής των εκπαιδευτικών, αλλά και ως ένα από τους βασικούς πυλώνες για την οικοδόμηση μιας υγιούς σχέσης με τους μαθητές και την πνευματική τους ανέλιξη.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας του ηγέτη και δίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά, ενώ επιχειρείται και η διάκριση της έννοιας της διοίκησης και της ηγεσίας, με σκοπό την αποφυγή της σύγχυσης μεταξύ των δύο εννοιών. Έπειτα, διερευνάται ο ηγέτης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και η αρωγή του στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ταυτόχρονα, επισημαίνεται η επιρροή που ασκεί ο ηγέτης στους εκπαιδευτικούς και πιο συγκεκριμένα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο τονίζεται ο ρόλος του ηγέτη στην ευημερία των εκπαιδευτικών και καταγράφονται ορισμένοι τρόποι με τους οποίους να ενισχυθεί η συνολική ευημερία τους.

Μετά το τέλος του Θεωρητικού Μέρους διαρθρώνεται το Ερευνητικό Μέρος, το οποίο αποτελείται από δύο μέρη και συνιστά το πέμπτο και το έκτο κεφάλαιο της εργασίας. Το πρώτο περιλαμβάνει τη θεωρία του ερευνητικού μέρους, ενώ το δεύτερο αποτελέσματα της έρευνας. Σκοπός του Ερευνητικού Μέρους είναι να επιβεβαιώσει τη θεωρία με αριθμητικά αποτελέσματα και στατιστικά στοιχεία. Το Ερευνητικό Μέρος ξεκινάει από ορισμένα θεωρητικά στοιχεία και καταλήγει στα αποτελέσματα και στην ανάλυση και κριτική αποτίμηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο μέρος της θεωρίας περιλαμβάνονται η μεθοδολογία και η στρατηγική της έρευνας και μία βιβλιογραφική ανασκόπηση με τα βασικά εξεταζόμενα σημεία. Έπειτα, ακολουθούν οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και μία αναφορά στα ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια, καταγράφονται κάποιες τεχνικές ανάλυσης δεδομένων, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, η θεωρία του ερευνητικού μέρους ολοκληρώνεται με μία προσέγγιση του ερωτηματολογίου και της οργάνωσης της έρευνας.

Μετά την παράθεση όλων των θεωρητικών στοιχείων έπονται τα αποτελέσματα και ο σχολιασμός του ερωτηματολογίου. Γίνεται εικονική αναπαράσταση με γραφήματα, ώστε να απεικονιστούν με παραστατικό τρόπο τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Έπειτα, υπάρχει η κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων, η συζήτηση, τα συμπεράσματα, καθώς και ορισμένες προτάσεις, που προέκυψαν με την ολοκλήρωση της συγγραφής και έχουν στόχο τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας στις σχολικές μονάδες, αλλά και την ενίσχυση του ρόλου του ηγέτη στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, καταγράφονται και κάποιες προτάσεις θεμάτων προς διερεύνηση για μελλοντικούς ερευνητές. Τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία με όλες τις πηγές, αναλυτικά καταχωρημένες, καθώς και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο στη μορφή που μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς και ζητήθηκε η συμπλήρωσή του.

Η δομή του ερωτηματολογίου είναι στοχευμένη στο να απαντηθούν τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της δοθείσας εργασίας. Η έρευνα διαρθρώνεται με βάση τα παρακάτω τέσσερα (4) σημεία, που αποτελούν τους πυλώνες και κύριους στόχους της. Αρχικά, ο πρώτος πυλώνας είναι η αναζήτηση των δεικτών της ευημερίας των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακολούθως, είναι σκόπιμος ο καθορισμός των κυριότερων παραγόντων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τους δείκτες της ευημερίας τους. Έπειτα, επιχειρείται διερεύνηση του εάν και κατά πόσο είναι καθοριστικός ο ρόλος του ηγέτη στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Τέλος, κρίνεται

---

αναγκαίος ο προσδιορισμός των τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ευημερία των εκπαιδευτικών.

Με βάση τους παραπάνω κύριους πυλώνες της εργασίας προέκυψαν και τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο εξετάζει κατά πόσο ο διευθυντής-ηγέτης μπορεί μέσα από τον ρόλο του και την καθημερινή του τριβή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να επηρεάσει την ευημερία τους και να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στη θεώρησή τους για την εργασία τους. Αυτό το ερώτημα τίθεται στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό οι ίδιοι να αποκριθούν κατά την προσωπική τους άποψη και βάσει της εμπειρίας τους. Το δεύτερο ερώτημα αναζητά με ποιους τρόπους μπορεί ένας ηγέτης να επηρεάσει την ευημερία των εκπαιδευτικών, και ως εκ τούτου σε ποιο βαθμό. Παρακάτω αναλύονται τα ζητούμενα των ερωτημάτων και στοιχειοθετούνται τόσο θεωρητικά όσο και με τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας με τη βοήθεια ερωτηματολογίων.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## ***Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Η ευημερία ως έννοια***

### ***1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ευημερία***

Το ζήτημα της ευημερίας έχει αναλυθεί εκτενώς και έχουν προταθεί ορισμοί και ερμηνείες από την αρχαιότητα έως και σήμερα. Η φιλοσοφία αποτελεί έναν από τους κλάδους, που ασχολήθηκαν με την ευημερία και επιχείρησαν να τη νοηματοδοτήσουν και να την ορίσουν, εντάσσοντάς την στο κοινωνικό γίγνεσθαι και στη ζωή των ανθρώπων. Ενδεικτικά, ο Αριστοτέλης από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία και ο John Stuart Mill από τη νεότερη φιλοσοφία, αποτελούν σημαντικές πηγές για το ζήτημα της ευημερίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Αριστοτέλης πρόβαλε την ευημερία ως κύριο σκοπό στη ζωή του ανθρώπου και θεωρούσε ότι αν κάποιος καταφέρει να την αγγίξει θα έχει επιτύχει να ζήσει μία ικανοποιητική ζωή. Αργότερα, ο Mill πρέσβευε ότι η ευημερία δεν περιορίζεται στους ατομικούς στόχους, αλλά θα πρέπει να προαχθεί σε έναν κοινωνικό στόχο και να επιδιωχθεί από τους πολίτες συνολικά. Μάλιστα πρότεινε και έναν τρόπο μέτρησης της ευημερίας σε ατομικό επίπεδο, με στόχο όμως να εξαπλωθεί και να καλύπτει ευρύτερα όλη την κοινωνία.

Η ευημερία είναι μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία ταυτίζεται με την έννοια της ευτυχίας, που μπορεί να αισθάνεται κάποιος σε όλες τις πτυχές της καθημερινής του δραστηριότητας και στις κοινωνικές συναναστροφές του. Άλλες συναφείς έννοιες θεωρούνται η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση, που βιώνει κάποιος στην καθημερινότητά του. Σε μία βαθύτερη εξέταση του θέματος, η ευημερία διακρίνεται σε δύο επίπεδα, στο ψυχολογικό και στο σωματικό. Η σωματική ευημερία μπορεί να καταμετρηθεί αν ληφθούν υπόψη ορισμένα συμπτώματα, καθώς και η συχνότητά τους, όπως ζαλάδες, πονοκέφαλος, ίλιγγος κ.ά.. Κυρίως σε αυτό το επίπεδο της σωματικής ευημερίας καταμετράται η εμφανής συμπτωματολογία, που εμπεριέχεται και στην ιατρική παθολογία. Από την άλλη όψη του νομίσματος, η ψυχολογική ευημερία σχετίζεται άμεσα με τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα του ανθρώπου και βρίσκεται στη σφαίρα επιρροής της συναισθηματικής ωρίμανσης του ατόμου. Είναι σαφές πως η καταμέτρηση σε αυτό το επίπεδο δυσκολεύει περισσότερο τους ερευνητές και δημιουργεί εμπόδια, καθώς είναι δύσκολος ο υπολογισμός και η ακριβής μέτρηση των συναισθημάτων. Συνεπώς, προκύπτει πως είναι ορθότερη η θεώρηση και ερμηνεία της ψυχολογικής ευημερίας ως συναισθηματική ισορροπία με ισοζύγιο αρνητικών και θετικών συναισθημάτων και ψυχική ηρεμία (Ruthig et al., 2007).

Επίσης, η ευημερία είναι πολυπαραγοντική, καθώς εξαρτάται από ποικίλες πτυχές της ζωής των ανθρώπων, όπως είναι η σωματική και η ψυχική υγεία, η οικονομική ευμάρεια και η κοινωνικοπολιτική σταθερότητα. Άμεση συνάφεια παρατηρείται και με την πνευματική ανέλιξη του ανθρώπου και την οξύτητα της κρίσης και της σκέψης του σε ένα εύρος ζητημάτων, καθώς η ευημερία συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Μπορεί, λοιπόν, ένας άνθρωπος με υψηλό επίπεδο ευημερίας να βιώσει έναν πιο προηγμένο και ποιοτικό βίο.

Σε μία πιο λεπτομερή προσέγγιση θα μπορούσε κανείς να αναλύσει ξεχωριστά κάποιους από τους σημαντικότερους παράγοντες ευημερίας. Ένας πρώτος σημαντικός παράγοντας, που έχει αναλυθεί εκτενώς σε ποικίλα ερευνητικά πονήματα, είναι ο οικονομικός. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι η ευημερία μπορεί να αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό για κάποιον, ο οποίος έχει καταφέρει να αποκτήσει υψηλότερα εισοδήματα. Παρόλο αυτά, από ένα σημείο και μετά δεν μπορεί να προσφέρει την ίδια ικανοποίηση και θα πρέπει να δρα συνδυαστικά και με άλλους παράγοντες. Άρα, δεν μπορεί να δρα μονομερώς αυξάνοντας τα επίπεδα ευημερίας, αν παράλληλα, δε συντρέχουν κι άλλοι παράγοντες (Kahneman et al., 1999). Στον κλάδο των οικονομικών επιστημών πραγματοποίησαν έρευνα οικονομολόγοι, όπως οι Stiglitz et al. (2010), συσχετίζοντας τις δύο έννοιες, αφού κατέληξαν ότι η ευημερία συνδέεται με το οικονομικό προφίλ του εκάστοτε ατόμου. Επιπλέον, έχει εξαχθεί το συμπέρασμα ότι μπορεί κάποιος να προσλάβει την ευημερία ως μία έννοια με κοινωνικό υπόβαθρο και έχει καθιερωθεί ως μία μέθοδος υπολογισμού της οικονομικής ανάπτυξης, που είναι γνωστή με τον όρο "Δείκτης Καθαρής Προσαρμοστικότητας" ("*Net Adaptive Social Welfare Indicator*") (Stiglitz, 2010).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η υγεία και όλοι οι δείκτες που επιβεβαιώνουν ότι ένας άνθρωπος δεν παρουσιάζει σοβαρές μεταβολές στην υγεία του, καθώς απορρέει από έρευνες ότι άνθρωποι οι οποίοι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας και χρόνιες παθήσεις έχουν χαμηλότερα ποσοστά ευημερίας, συγκριτικά με άτομα τα οποία είναι υγιή και αισθάνονται ευεξία και σωματική δύναμη. Όσο πιο υγιής νιώθει ένας άνθρωπος, τόσο πιο ενεργός, δραστήριος και χαρούμενος μπορεί να είναι σε όλες τις εκφάνσεις του (Layard et al., 2012).

Έπειτα, όσον αφορά την κοινωνική συνοχή, αυτή αποτελεί μία ακόμα παράμετρο της ευημερίας, καθώς αποβλέπει στη συνεχή αλληλεπίδραση και επικοινωνία, αλλά και στην ένωση των πολιτών μιας κοινωνίας. Οι πολίτες δημιουργούν ομαδικές δράσεις και

μπορούν μέσα από τη συνεργασία και το συλλογικό πνεύμα να γίνουν αποτελεσματικότεροι και να ανακαλύψουν λύσεις σε σοβαρά κοινωνικά προβλήματα. Αν η ομαδικότητα πάψει να υφίσταται, τα άτομα κινδυνεύουν από το αίσθημα της μοναξιάς και της αποξένωσης από το κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, πραγματοποιείται μία στροφή προς την εσωστρέφεια και τη μοναχικότητα και είναι πιθανό το άτομο να αλλοτριωθεί από τον ίδιο του τον εαυτό, κάτι το οποίο δε συνάδει με την ευημερία. Μελέτες που διενεργήθηκαν κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ευημερία και κοινωνική συνοχή είναι ανάλογες έννοιες και αυξομειώνονται ανάλογα (Deaton, 2012).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και η Παιδεία ως ένα ακόμα αίτιο για την ευημερία, αφού συμβάλλει στην πνευματική ανάταση του ατόμου, οξύνει τη κρίση του, συνδράμει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και θέτει τα θεμέλια για επαγγελματική ανέλιξη. Με αυτόν τον τρόπο ισχυροποιείται η πνευματική υπόσταση του ανθρώπου και δίνονται δυνατότητες για προαγωγή σε μία ανώτερη σφαίρα διανόησης. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε αποδείχθηκε πως οι άνθρωποι που έχουν εισέλθει σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και έχουν συνεχίσει σε περαιτέρω σπουδές έχουν πιο υψηλά ποσοστά ευημερίας από όσους βρίσκονται σε χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Diener et al., 2009). Ένα συναφές παράδειγμα, είναι και η θεωρία της "ελευθερίας των δυνατοτήτων", η οποία αναγνωρίζει την αξία ενός κοινωνικού πλαισίου το οποίο επιτρέπει στους ανθρώπους να προοδεύουν και να αναπτύσσονται στους τομείς που οι ίδιοι επιθυμούν και να μπορούν να εξελίσσουν τις δεξιότητές τους, χωρίς περιορισμούς και μηχανισμούς καταπίεσης (Sen, 1999).

Στο ίδιο πλαίσιο, για την ευημερία ως έννοια έχει πραγματοποιηθεί ενδελεχής και εμπεριστατωμένη ερευνητική μελέτη τα τελευταία χρόνια από πληθώρα επιστημόνων, οι οποίοι δραστηριοποιούνται κυρίως στους τομείς της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας και πολλοί από αυτούς εξήγαγαν ρηξικέλευθα συμπεράσματα και καινοτόμες επιστημονικές ιδέες. Κάποιοι διακεκριμένοι ψυχολόγοι, που επέλεξαν να ασχοληθούν εκτενώς με το συγκεκριμένο ζητούμενο και να μετρήσουν τους δείκτες συσχετισμού του, είναι ο Martin Seligman (2011) και οι Diener et al. (2018). Παράλληλα, ο Seligman (2011) κατέληξε στη θεωρία της "Θετικής Ψυχολογίας", η οποία αποτελεί μία νέα προσέγγιση στη μελέτη της ευημερίας, που εστιάζει στις δυνατότητες και τα θετικά στοιχεία της ανθρώπινης φύσης. Ο Diener (2018) είναι παγκοσμίως γνωστός για το έργο του στη μελέτη της ευημερίας και την ανάπτυξη εργαλείων μέτρησής της, όπως ο "Δείκτης Ζωής".



Κατά τον οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) η ευημερία ορίζεται ως "η ικανότητα των ανθρώπων να επιτυγχάνουν τους στόχους και τις φιλοδοξίες τους, και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις στρεβλώσεις και τις αναταραχές της ζωής". Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό γίνεται αντιληπτό πως η ευημερία οδηγεί τον άνθρωπο στη συνειδητή επιλογή της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του, με σκοπό την επίτευξη στόχων. Επίσης, ο άνθρωπος πρέπει να εμφορείται από φιλοδοξίες και να οραματίζεται τον εαυτό του βελτιωμένο πολυδιάστατα. Παράλληλα, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, το άτομο οφείλει να βρει τρόπους και τακτικές, ώστε να μπορεί να παρεμποδίσει κάποιο απρόοπτο, δυσάρεστο γεγονός, που θα τον βγάλει από τη φυσιολογική ροή και τη ρουτίνα του και θα τον αναγκάσει να τροποποιήσει κάποιες από τις σταθερές βάσεις του, για να μπορέσει να το υπερκεράσει και να προχωρήσει μπροστά.

Η μέτρηση της ευημερίας, όπως αναφέρθηκε, ποσοτικοποιείται μέσω ορισμένων κρίσιμων μεγεθών, όπως είναι τα κριτήρια εισοδήματος, η υγεία, η παιδεία και η πολιτική, κοινωνική και οικονομική σταθερότητα. Είναι γεγονός, ότι, στη σύγχρονη πραγματικότητα, η ευημερία αποτελεί αντικείμενο έρευνας, προκειμένου να διεκρινθούν και να προβούν σε νέα επιστημονικά δεδομένα ποικίλοι κλάδοι. Έχει αποδειχθεί, λοιπόν, ότι η ευημερία ωθεί τα άτομα να είναι πιο δραστήρια και παραγωγικά, με κύριο γνώμονα την εξασφάλιση ενός ποιοτικού βίου.

Μία άλλη διάκριση της ευημερίας έχει να κάνει με την οπτική της οποίας επιλέγει κάποιος να την προσεγγίσει, δηλαδή αν την αξιολογεί υποκειμενικά ή αντικειμενικά. Ακριβέστερα, η υποκειμενική (*subjective*) ευημερία αξιολογείται από τη συνολική εκτίμηση της ζωής ενός ατόμου, σύμφωνα με τα κριτήρια που το ίδιο το άτομο έχει ορίσει ως σημαντικότερα κατά την κρίση του και θεωρεί βάσει ιεράρχησης μέσα του ότι αυτή είναι η σωστή σειρά των προτεραιοτήτων, για να επιτύχει την επιδιωκόμενη ευτυχία (Shin & Johnson, 1978). Επίσης, έχει να κάνει με τον βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή στο σύνολό της, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους και όλα τα επίπεδα δράσης, το οποίο ταυτίζεται με αυτό που ονομάζεται ευτυχισμένος βίος (Veenhoven, 2012).

Η αντικειμενική (*objective*) ευημερία καθορίζεται από συγκεκριμένες παραμέτρους, οι οποίες σχετίζονται με κοινωνικά κριτήρια πλούτου ή φτώχειας. Εντάσσεται στην κοινωνική σφαίρα επιρροής και μεταβάλλεται από την κοινωνική τάξη, στην οποία μπορεί κάποιος να καταταγεί με κριτήρια κοινωνικώς αποδεκτά. Κυρίως, δηλαδή, διαμορφώνονται από το βιοτικό επίπεδο των ανθρώπων, καθώς και από την επάρκεια

υλικών πόρων. Παράμετροι όπως η σίτιση, η στέγαση, η εργασία και η εκπαίδευση διαμορφώνουν την αντικειμενική ευημερία (Guillén-Royo & Velazco, 2006).

## **1.2. Παράγοντες επιρροής της επαγγελματικής ευημερίας**

### **1.2.1. Εργασιακή ικανοποίηση**

Η εργασιακή ή επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί έναν από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες επιρροής της συνολικής ευημερίας, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς ότι η εργασία καταλαμβάνει ένα πολύ σημαντικό μέρος της καθημερινότητας του ατόμου. Ωστόσο, η εργασιακή ικανοποίηση δε βασίζεται αποκλειστικά στην ικανοποίηση (ή όχι) του εργαζομένου από την εργασία του. Δεν αποτελεί μία έννοια μονοδιάστατη, αλλά λόγω του πολύπλευρου χαρακτήρα της εκτείνεται σε διαφορετικούς τομείς που την επηρεάζουν (Koustelios, 1991; Rice et al., 1989). Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες (Smith et al., 1969), η ικανοποίηση που απορρέει από την εργασία συνδέεται άρρηκτα με τη συναισθηματική πλευρά και συνίσταται συνολικά στα συναισθήματα που βιώνει το άτομο στο πλαίσιο της εργασίας του. Επιπλέον, οι Rice et al. (1989), συνδέουν την εργασιακή ικανοποίηση με τα συναισθήματα που δημιουργούνται μέσω τόσο της κατάστασης που βιώνει όσο και μέσω των προσδοκιών του και των φιλοδοξιών που έχει το άτομο για τη μελλοντική του πορεία στον εργασιακό τομέα. Επιπλέον, συνδέουν την εργασιακή/επαγγελματική ικανοποίηση και με τις γνώσεις και την επαγγελματική κατάρτιση που αποκτώνται σε βάθος χρόνου, αλλά και με τις σχετικές αξίες και ιδανικά του ατόμου, μέσω π.χ. της πληρότητας που αισθάνεται από την εργασία του.

Την ίδια περίοδο, άλλοι ερευνητές, όπως ο Kohler (1988), ερμήνευσαν την εργασιακή ικανοποίηση ως έννοια πολυδιάστατη, που περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές προεκτάσεις. Δημιουργικότητα, αποφυγή ρουτίνας, ανάληψη πρωτοβουλιών, διαρκής επιμόρφωση, ποσοτική και ποιοτική εργασία, προοπτική ανέλιξης, οικονομικές απολαβές, αίσθημα επαφής με τους συναδέλφους κ.ά., είναι μόνο μερικές από τις πλέον βασικές έννοιες, για να μπορεί ένα άτομο να αισθανθεί εργασιακή ικανοποίηση. Φυσικά, όπως κάθε περίπτωση ανθρώπου είναι διαφορετική, έτσι κι εδώ ο κάθε ένας από τους παραπάνω παράγοντες εμφανίζει αυξομειούμενη βαρύτητα ανάλογα με το χαρακτήρα, την κοινωνικότητα και τις φιλοδοξίες του εκάστοτε ατόμου. Ωστόσο, λειτουργούν ως κοινές συνισταμένες, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και παράγουν τον τελικό ικανοποιητικό, ή μη, αποτέλεσμα. Ένας επιπλέον βασικός παράγοντας είναι ο τρόπος με

τον οποίο το ίδιο το άτομο αντιμετωπίζει το επάγγελμά του και κατά πόσο θεωρεί ότι είναι αποδεκτό από το κοινωνικό σύνολο και τον περίγυρό του. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ευημερία του ατόμου τείνει να αυξάνεται, όταν ασκεί ένα επάγγελμα το οποίο απολαμβάνει την αποδοχή του κοινωνικού συνόλου, πάντοτε ασφαλώς σε ευθεία συνάρτηση και με τους παραπάνω παράγοντες της ατομικής του ικανοποίησης.

### **1.2.2. Εργασιακή δέσμευση**

Η δέσμευση που αισθάνεται ένας εργαζόμενος απέναντι στην εργασία του αποτελεί άλλη μία πολυσύνθετη διεργασία επιρροής του μηχανισμού της επαγγελματικής ευημερίας του ατόμου. Διάφοροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα, όπως οι May et al. (2004), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι το αίσθημα δέσμευσης του εργαζομένου απέναντι στην εργασία του καλλιεργεί την ανάγκη για συνεισφορά με κάθε πιθανό μέσο και για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων της ομάδας.

Αυτή η δέσμευση δημιουργεί μία σύνθετη ψυχική κατάσταση, μέσω της οποίας, ακόμα και αν το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση αντικειμενικής σωματικής κόπωσης, χαρακτηρίζεται από έντονη πνευματική εγρήγορση και επιθυμία συνεισφοράς. Οι Schaufeli και Bakker (2004), καθώς και οι Schaufeli et al. (2006), περιέγραψαν στις σχετικές τους εργασίες ότι ένα άτομο που διέπεται από εργασιακή δέσμευση αισθάνεται αυξημένα ποσοστά ενέργειας και προσωπικής επάρκειας, καθώς κατακλύζεται από συναισθήματα ευφορίας και ενθουσιασμού. Επιπλέον, σημαντική ενίσχυση της εργασιακής δέσμευσης επιτυγχάνεται όταν οι εργαζόμενοι προσλαμβάνουν εργασιακούς πόρους, όπως είναι η υποστήριξη, ιδιαίτερα από τους ανωτέρους τους, η ανάδραση/ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων, σκέψεων και προτάσεών τους, καθώς και οι βαθμοί ελευθερίας, που τους παρέχονται και τους επιτρέπουν να δράσουν αυτόνομα και σε καθεστώς πρωτοβουλίας και ελεύθερης βούλησης, ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν νέες ιδέες και να συμμετάσχουν ενεργά στη διοίκηση του εκάστοτε οργανισμού.

Τα μέσα ή οι δυνάμεις που αξιοποιεί το άτομο περιλαμβάνουν τόσο νοητικές (π.χ. συναισθηματικές και πνευματικές), όσο και σωματικές ικανότητες (π.χ. χειρωνακτική εργασία). Τα παραπάνω, με τη σειρά τους, οδηγούν στην προσήλωση, την αφοσίωση και το αίσθημα ευθύνης του ατόμου απέναντι στην εργασία του, ενώ συνοψίζονται γύρω από τη γενική έννοια της εργασιακής δέσμευσης, μέσα από την οποία το άτομο καταβάλλει τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια προκειμένου να επιτύχει τους συλλογικούς στόχους. Το

άτομο παύει να ενδιαφέρεται μονομερώς για την ικανοποίηση των προσωπικών του συμφερόντων και νοιάζεται για την προώθηση του συλλογικού συμφέροντος. Προφανώς, για να βιώνει ένας εργαζόμενος όλα τα παραπάνω συναισθήματα, πρέπει να απολαμβάνει τόσο της αποδοχής όσο και της ικανοποίησης των προσωπικών του φιλοδοξιών, που απορρέουν από τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης που περιγράφηκαν στις προηγούμενες παραγράφους.

### **1.2.3. Εργασιακή ψυχολογική καταπόνηση**

Πολύ σημαντικούς παράγοντες επιρροής της εργασιακής ευημερίας αποτελούν το άγχος, το στρες και η εξουθένωση που βιώνει ένας εργαζόμενος στον χώρο εργασίας του. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες, οι οποίοι έχουν ενταχθεί στη συζήτηση κυρίως τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, αποτελούν πολύ σημαντικούς παράγοντες καθορισμού της εργασιακής ευημερίας του ατόμου. Ήδη από το 1984, η Maslach ερμήνευσε την επαγγελματική εξουθένωση (*burnout*) με έναν ορισμό (σε ελεύθερη απόδοση) που παραμένει μέχρι και σήμερα ως ο επικρατέστερος: Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί την κατάσταση κατά την οποία ένας εργαζόμενος στερείται του ενδιαφέροντός του για τον επαγγελματικό του περίγυρο, και ιδιαίτερα για τους ανθρώπινους πόρους (συναδέλφους). Το άτομο δεν έχει τα ψυχικά αποθέματα, για να προσπαθήσει να αποκαταστήσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις ούτε και να αναπτρώσει τη θέλησή του για δημιουργική εργασία. Η δυσχέρεια στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων οδηγεί σε ψυχική και σωματική εξάντληση και εν τέλει σε έλλειψη στόχων και αδιαφορία για την απόδοσή τους. Ως εκ τούτου, το άτομο εμφανίζει απομάκρυνση τόσο από τον ενθουσιασμό για την εργασία του, που μπορεί να το χαρακτήριζε στο παρελθόν, αλλά και τελικά στην αποκοπή του από την εργασιακή του ηθική δέσμευση.

Η απώλεια του ενθουσιασμού (και ως εκ τούτου και της συνεπακόλουθης δέσμευσής του) αποτελεί το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως περιγράφηκε στα τέλη της δεκαετία του 1990 από τους Maslach & Leiter (1997). Το επόμενο στάδιο είναι το αίσθημα της απογοήτευσης και κατάπτωσης, ενώ τρίτο και τελευταίο στάδιο αποτελεί η πλήρης αποστασιοποίηση και αποξένωση από τη συγκέντρωση στο αντικείμενο της δουλειάς και η αποστροφή και άρνηση που μπορεί παρουσιάσει ο εργαζόμενος απέναντι στις εργασιακές του υποχρεώσεις.

Πέρα όμως από τα αρνητικά ψυχολογικά και ψυχικά αισθήματα (εκρήξεις θυμού, αίσθημα παραίτησης, κατάθλιψη) που βιώνει το άτομο, η ψυχολογική καταπόνηση

οδηγεί στο τέλος και σε ψυχοσωματική και σωματική κατάπτωση, μέσα από πληθώρα αρνητικών επιδράσεων, όπως καρδιολογικές, γαστρικές και αγγειακές παθήσεις, αλλά και κακής ποιότητας ύπνος, ημικρανίες κ.ο.κ. (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).

### ***1.3. Η ευημερία στην εργασία***

Η ευημερία έχει τις ρίζες της στις τελευταίες δεκαετίες και πολλοί ερευνητές έχουν διεξαγάγει έρευνα, με σκοπό να διασαφηνίσουν αυτήν την έννοια. Η εργασιακή ευημερία είναι ένα ζήτημα που έχει υποκινήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον στον τομέα της Ψυχολογίας των εργαζομένων. Είναι αδιαμφησβήτη η θετική επίδραση ενός φιλικού κλίματος, με ευνοϊκές συνθήκες εργασίας για όλα τα μέλη της ομάδας. Αποτελέσματα ερευνών έχουν επιβεβαιώσει ότι η εργασιακή ευημερία είναι αναπόσπαστα συνυφασμένη με τη μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας, την επαγγελματική σταθερότητα, αλλά και την υγεία των εργαζομένων. Επικεντρώνεται κυρίως στο αίσθημα της ικανοποίησης και της ευχαρίστησης που αντλούν τα άτομα από τις επαγγελματικές επιτυχίες και τις διακρίσεις που μπορεί να κατέχουν (Lyubomirsky, 2005).

Η εργασιακή ευημερία συχνά μεταφράζεται και με τον όρο ευεξία, καθώς τα νοήματα που πλαισιώνουν τις δύο έννοιες, όπως και το περιεχόμενό τους είναι συναφή. Η ανάλυση αυτής της έννοιας είναι πολυδιάστατη, αφού επηρεάζει τον εργαζόμενο σε όλες της πτυχές της εργασιακής του καθημερινότητας και συνδέεται με όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς του. Αρχικά, διαμορφώνει τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία θα βρίσκεται κατά τις ώρες εργασίας και πιθανώς και σε όλη την διάρκεια της ημέρας του. Έπειτα, η ύπαρξη ή έλλειψη της ευεξίας αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλους όσους συναναστρέφεται και με τους οποίους έρχεται σε επικοινωνία στον τόπο εργασίας του. Παράλληλα, επηρεάζεται και σε γνωστικό επίπεδο, αφού κρίνεται η διάθεσή του για απόκτηση παραπάνω γνώσεων, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνονται τα κίνητρα και καθορίζεται η αποτελεσματικότητά του. Τέλος, διαμορφώνεται και η ψυχοσωματική του κατάσταση, καθώς ανάλογα με το κλίμα μέσα στο οποίο δρα μπορεί να αισθάνεται υγιής και γεμάτος ενέργεια ή να βιώνει καταθλιπτικές τάσεις. Οι παραπάνω παράμετροι αποτελούν κάποιους ενδεικτικούς δείκτες, που αν διερευνηθούν, μπορούν να συμβάλουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, ώστε, με τις απαραίτητες επεμβάσεις, να βελτιωθεί ο εκάστοτε επαγγελματικός χώρος (van Horn et al., 2004).

Σε ένα περιβάλλον ευημερίας εντείνεται η επιδοκιμασία της κάθε προσπάθειας και η αναγνώριση και επιβράβευση των υψηλής ποιότητας αποτελεσμάτων των εργαζομένων. Η κάθε προσπάθεια θα πρέπει να έχει αντίκρισμα και να επισφραγίζεται με επιδοκιμαστικές συμπεριφορές και καθολική αποδοχή στον χώρο εργασίας. Αυτό έχει ως επακόλουθο τα ποσοστά αποδοτικότητας να έχουν αυξητική πορεία και ο οργανισμός να απαρτίζεται από αυτόνομους και ευτυχισμένους εργαζομένους, με υψηλή αυτοπεποίθηση και πίστη στις εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις. Επιπλέον, οι εργαζόμενοι διακατέχονται από υψηλή αίσθηση του καθήκοντος και αυτοπειθαρχία απέναντι στις υποχρεώσεις τους, έχοντας τη συναίσθηση εκπλήρωσης όλων των έργων που τους έχουν ανατεθεί. Επίσης, είναι σε θέση να ελέγχουν τον εαυτό τους, ορίζοντας τις ώρες εργασίας τους, καθώς και τις στιγμές διαλείμματός τους, για την ανάπαυση και την εύρεση νέων πηγών ενέργειας. Στο ίδιο πλαίσιο, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανέμουν το χρόνο τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να παράγουν έργο (Judge & Bono, 2001). Επιπλέον, η ευημερία καθορίζει τη συναισθηματική κατάσταση των εργαζομένων και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αίσθηση της ευτυχίας, αλλά και με τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας στη ζωή τους (Diener & Seligman, 2004).

Πιο αναλυτικά, η επαγγελματική ευημερία συνδέεται με τα επίπεδα ικανοποίησης που αντλεί ο εργαζόμενος από την επαγγελματική του δραστηριότητα. Ένας άνθρωπος με επιτυχίες στην εργασία του έχει υψηλά επίπεδα ηθικής ικανοποίησης και καλύτερη σχέση με τον εαυτό του, καθώς είναι ευχαριστημένος με την απόδοση και τη δυναμική του. Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι η επαγγελματική ευημερία αφορά τόσο τη σωματική, όσο και την ψυχική υγεία των εργαζομένων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, όταν υφίσταται επαγγελματική ευημερία, οι άνθρωποι νιώθουν ευτυχισμένοι και έχουν μία θετική αντιμετώπιση της καθημερινότητάς τους. Αντιθέτως, η απουσία της έχει ταυτιστεί με την εμφάνιση ασθενειών, αλλά και την καταθλιπτική διάθεση των εργαζομένων (Warr et al., 2016).

Οι απαρχές της επαγγελματικής ευημερίας βασίζονται σε μία μελέτη του 1968, όπου ο Frederick Herzberg εισήγαγε μία θεωρία ανάπτυξης και διαμόρφωσης βελτιωμένων εργασιακών συνθηκών, που υπήρξε πρωτοποριακή για την εποχή και έθεσαν τα θεμέλια για τη μετέπειτα ερευνητική δραστηριότητα. Οι συνθήκες αυτές θα έπρεπε να εξασφαλίζουν στους εργαζομένους απόλαυση από την εργασία τους, ενώ παράλληλα θα τους δινόταν ο χώρος για ανέλιξη και πνευματική δραστηριότητα. Διαχώρισε τους παράγοντες ευημερίας σε παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική υγιεινή (*hygiene* ή *mental hygiene*) και σε παράγοντες κινήτρου (*motivator*). Οι “υγιεινοί” παράγοντες

σχετίζονται με θεμελιώδεις ανάγκες του εργαζομένου, όπως το εισόδημα, η υγιεινή του χώρου και η ασφάλεια στην εργασία, ενώ οι παράγοντες κινητήριας δύναμης (κινήτρου) συνδέονται με χαρακτηριστικά ενίσχυσης της προσωπικής επιθυμίας για επίτευξη στόχων, όπως η αυτοεκτίμηση, το αίσθημα της ευθύνης και οι ευκαιρίες ανέλιξης (Herzberg, 1968).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα όρια της επαγγελματικής ευημερίας δεν είναι στενά, αλλά εκτείνονται σε όλες τις επιμέρους πτυχές της ζωής και τις καλύπτουν, επειδή είναι αυτά που καθορίζουν την καθημερινή δραστηριότητα των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα μέσω της επαγγελματικής ευημερίας διαμορφώνουν τη συνείδησή τους, γίνονται πιο υπεύθυνα, διαπλάθουν το ήθος τους, θέτουν στόχους, δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις, αναπτύσσονται πνευματικά, φροντίζουν τη σωματική τους υγεία και καλλιεργούν τον αυτοέλεγχο και την κρίση τους (Ryff, 2018).

Η εργασιακή ευημερία έχει ταυτιστεί σε πολλές περιπτώσεις με ένα δημιουργικό και καινοτόμο περιβάλλον, όπου οι εργαζόμενοι μπορούν να εκφράζουν πρωτοποριακές ιδέες και να υλοποιούν νέα προγράμματα. Δε μένουν προσκολλημένοι σε παλαιωμένες επαγγελματικές πρακτικές, αλλά έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα επίτευξης μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων, που θα οδηγήσουν σε καινοτόμες δράσεις (Lyubomirsky, 2005). Επιπλέον, όταν υπάρχει επαγγελματική ευημερία, οι εργαζόμενοι πολλαπλασιάζουν την προσπάθειά τους και επιστρατεύουν ιδέες που μπορεί να υπήρχαν στο πίσω μέρος του μυαλού τους, καθώς εργάζονται σε ένα κλίμα που τους ικανοποιεί και τους δίνει περιθώρια έκφρασης και ανέλιξης. Αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στην παραγωγή της εκάστοτε επιχείρησης με ταυτόχρονη αύξηση των κερδών της. Συνεπώς, οι επιχειρήσεις ωφελούνται πολλαπλά, τόσο από άποψη αποδοτικότητας, όσο και σε οικονομικό επίπεδο, με αποτέλεσμα την απρόσκοπτη λειτουργία τους (Judge & Bono, 2001). Ένα ακόμα εύρημα, που προέκυψε από έρευνες σε επιχειρήσεις, είναι ότι, σε εργασιακούς χώρους που βρέθηκε ότι οι άνθρωποι έχουν υψηλά επίπεδα ευημερίας, έχουν καταγραφεί λιγότερες αναρρωτικές άδειες, λόγω ασθενειών. Αυτό συνεπάγεται ότι οι άνθρωποι πιθανώς έχουν καλύτερη σωματική και ψυχική υγεία και δε χρειάζονται τις άδειες, για να αποφορτιστούν από ένα δυσμενές και στρεσογόνο καθημερινό κλίμα (Saks & Gruman, 2014).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία και βοηθούν το προσωπικό να αισθάνεται ευεξία και θετικά συναισθήματα στον χώρο εργασίας. Αρχικά, είναι σημαντικό να παρέχονται από τον εργοδότη οι δυνατότητες για πνευματική

ανέλιξη, εκπαίδευση και κατάρτιση. Ο εργοδότης θα πρέπει να αντλεί ικανοποίηση, βλέποντας το προσωπικό που εργάζεται στην επιχείρησή του να προοδεύει και να εκμεταλλεύεται σωστά τις δυνατότητές του, γιατί αυτό θα έχει άμεση ανταπόκριση και στην επιχείρηση. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει διαρκής εξέλιξη και οι εργαζόμενοι μπορούν να βελτιώνουν συνεχώς τις δεξιότητές τους και να αποκτούν πληθώρα γνώσεων, με αποτέλεσμα να ικανοποιούνται σε ατομικό, αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο (Mäkikangas, 2016).

Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί ότι οι εργαζόμενοι που περιβάλλονται από μία ομάδα που τους σέβεται και τους ενθαρρύνει αισθάνονται συναισθηματική ενδυνάμωση και τους δημιουργείται θετική σκέψη για την εργασία τους. Μάλιστα, και ειδικότερα με αναφορά στη σχολική μονάδα, όταν αυτή τη συμπεριφορά την εισπράττουν συνδυαστικά τόσο από συναδέλφους όσο και από την ηγεσία του σχολείου, η ευημερία αυξάνεται εκθετικά και προκύπτει η θέληση οι εργαζόμενοι να προαχθούν και να αδράξουν ευκαιρίες μέσα στο επαγγελματικό τους περιβάλλον (Saks, 2006). Στο ίδιο πλαίσιο, έρευνα έχει αποκαλύψει ότι η στήριξη από τους συναδέλφους συνδέεται με την ευημερία στην καθημερινότητά τους, καθώς ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους το περνούν στον ίδιο χώρο και συνδιαλέγονται για ποικίλα ζητήματα, που αφορούν την εργασία και όχι μόνο. Παράλληλα, είναι αναγκαία και η στήριξη από την πλευρά της διοίκησης, η οποία συνδέεται με την αύξηση της παραγωγικότητας και τη διάθεση να μείνει κάποιος σταθερά στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον (Yildirim & Aycan, 2008).

Μία ακόμα σημαντική παράμετρος που συμβάλλει στην εργασιακή ευημερία είναι η ευελιξία στις ώρες εργασίας, δηλαδή το να μπορεί να διαμορφώνει ο ίδιος ο εργαζόμενος το πρόγραμμά του και να εντάσσει στην καθημερινότητά του και άλλες υποχρεώσεις, που μπορεί να κυμαίνονται στο φάσμα της προσωπικής του ζωής. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι, όταν υπάρχει περισσότερος ελεύθερος χρόνος, ο οποίος αξιοποιείται για τη διεκπεραίωση προσωπικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, ο εργαζόμενος ικανοποιείται και αποδίδει αποτελεσματικότερα στις επαγγελματικές του αρμοδιότητες, καθώς είναι πιο ξέγνοιαστος και δεν επιφορτίζεται με το βάρος άλλων ψυχοφθόρων σκέψεων. Άρα μπορεί να αφιερώσει πιο ουσιαστικό και παραγωγικό χρόνο στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις (Greenberg, 2017).

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο αναλύθηκε η έννοια της ευημερίας και κάποιες από τις παραμέτρους που την επηρεάζουν. Επίσης, δόθηκαν κάποια βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας και στο τέλος του κεφαλαίου η έννοια αυτή τοποθετήθηκε στο πλαίσιο της



εργασίας. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα διερευνηθεί η ευημερία στο χώρο της εκπαίδευσης, που είναι και ο χώρος στον οποίο διεξάγεται η παρούσα έρευνα, καθώς απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Η ευημερία στην εκπαίδευση**

### **2.1. Οι προκλήσεις και η αξία της ευημερίας για τους εκπαιδευτικούς**

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ένα απαιτητικό περιβάλλον εργασίας, που αποτελεί μία μικρογραφία των προβλημάτων της κοινωνίας. Έτσι, όταν οι εκπαιδευτικοί γίνονται αντικείμενο μελέτης, θα πρέπει να εξετάζονται και οι αντίξοες συνθήκες εργασίας στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν και να παράγουν το έργο τους. Συστηματικά έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα, τα οποία καλούνται να διαχειριστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη μεταδίδονται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και κυρίως στους μαθητές και να μην επηρεάζουν αρνητικά το εκπαιδευτικό τους έργο. Οι δυσκολίες ποικίλλουν και αφορούν τόσο την κοινωνικοοικονομική όσο και την ηθικοπνευματική κρίση που ταλανίζει τη σύγχρονη κοινωνία. Αυτή η κρίση εισέρχεται και στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και αποτελεί μία από τις προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε περιβάλλον με έντονους ρυθμούς, που αυξάνει το άγχος και επιτείνει την ψυχολογική κόπωση. Συγκεκριμένα, επιβαρύνονται με την ευθύνη για την εξέλιξη και τη διάπλαση του ήθους των νέων και δέχονται σκληρή κριτική για την αλλοτρίωσή τους και την προβληματική συμπεριφορά, που πολλές φορές παρατηρείται στους νέους. Παράλληλα, το σύστημα στείρας απομνημόνευσης δε δίνει τα περιθώρια για δημιουργική διδασκαλία και μαθητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης. Οι μαθητές θεωρούν ανιαρό το μάθημα και δεν έλκονται για ενεργή συμμετοχή με αποτέλεσμα να καταβάλλουν ελάχιστο προσπάθεια. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν τον απαιτούμενο σεβασμό και υποτιμάται η προσφορά και το έργο τους (Κουδιγκέλη, 2011).

Μία ακόμα μεγάλη πρόκληση με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός είναι το εργασιακό άγχος. Το άγχος αυτό ερμηνεύεται με ποικίλους τρόπους και ταυτίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση και την καταθλιπτική διάθεση. Οι επιπτώσεις του άγχους γίνονται ορατές τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο και δεν επιτρέπουν τον εκπαιδευτικό να είναι δημιουργικός και παραγωγικός στην εργασία του (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Για να οδηγηθεί το άτομο στην εξουθένωση θα πρέπει να βιώνει το άγχος και τις δύσκολες συνθήκες εργασίας για μεγάλο χρονικό διάστημα (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Η εξουθένωση συχνά συνδέεται με την απομάκρυνση και αποξένωση από το εργασιακό περιβάλλον, αλλά και από τους συναδέλφους. Ακόμα, το άτομο που θα βρίσκεται σε αυτήν την κατάσταση είναι πιθανό να έχει έλλειψη αυτοπεποίθησης, αλλά και άμβλυνση της κριτικής σκέψης όσον αφορά τα εκπαιδευτικά θέματα. Παράλληλα, να αδυνατεί να θέσει προσωπικούς στόχους και να καταβάλλει προσπάθεια, για να τους κατακτήσει. Επίσης, είναι αναμενόμενο να παρουσιάσει ορισμένα ψυχοσωματικά ζητήματα, τα οποία προκύπτουν από έλλειψη ικανοποίησης και άντλησης θετικών συναισθημάτων από την εργασία του (Ho & Au, 2006).

Στο ίδιο πλαίσιο, το σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο δυσχεραίνει την κατάσταση και παρακωλύει τη διαχείριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές και το σύστημα έχει πληθώρα αδυναμιών, ώστε να ανταποκριθεί επιτυχώς στο νέο αυτό περιβάλλον. Οι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και έχουν διαφορετικές κουλτούρες, πρέπει να ενσωματωθούν χωρίς αυτό να είναι πάντα εφικτό. Ως αποτέλεσμα, διαστρεβλώνεται η εικόνα του σχολείου και φαίνονται η ανεπάρκεια και οι παθογένειές του. Τέλος, βασική δυσκολία είναι η ανεμπόδιστη επικοινωνία και συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν την αναγκαία υποστήριξη και βοήθεια και καλούνται να ξεπεράσουν μόνοι τους τις παραπάνω προκλήσεις. Η έλλειψη αρωγής οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς σε αδιέξοδο και δεν επιτρέπει την ανέλιξή τους (Κουδιγκέλη, 2011).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί βάλλονται από πολλά προβλήματα καθημερινά και η ευημερία κρίνεται ως ένα μείζον αίτημα, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα στην εργασιακή τους διαβίωση. Η ευημερία στο εργασιακό περιβάλλον δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς την επιθυμία και τη δύναμη να αντεπεξέρχονται επιτυχώς στις καθημερινές προκλήσεις του επαγγέλματός τους και ακόμα να στοχεύουν στη διατήρηση της θέσης τους. Συνεπώς, η σχολική μονάδα πορεύεται με σταθερό ανθρώπινο δυναμικό και δεν υπάρχουν εκροές, κυρίως σε σχολεία του εξωτερικού. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ικανοποίησης που νιώθουν αντικατοπτρίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς διαφαίνεται μία πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στους μαθητές και να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα υψηλού επιπέδου (Duru & Balkis, 2016; Ferguson & Tilleczek, 2007).

Επιπλέον, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ένα στρεσογόνο επάγγελμα, το οποίο έχει έντονους ρυθμούς καθημερινότητας και απαιτητικές συνθήκες εργασίας, η

ευημερία είναι αναγκαία για την ψυχοσωματική ισορροπία και την υγεία τους. Έχει πραγματοποιηθεί μάλιστα εμπειριστατωμένη έρευνα στο θέμα και τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι είναι πιθανό ένας εκπαιδευτικός να προτιμήσει να αποχωρήσει από την επαγγελματική του σταθερότητα, παρά να συνεχίσει να βιώνει το άγχος κι άλλα αρνητικά συναισθήματα σε καθημερινή βάση, αδυνατώντας να αντλήσει ικανοποίηση από το εργασιακό του περιβάλλον και να δρέψει τους καρπούς της προσπάθειας που καταβάλλει (Cassidy & Eachus, 2002).

Παράλληλα, η ευημερία είναι βαρύνουσας σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, αφού έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με επαγγελματικές προκλήσεις, οι οποίες γίνονται ευκολότερες ως προς τη διαχείριση, όταν υφίσταται θετικό κλίμα και νιώθουν ότι προστατεύονται από ένα ασφαλές πλαίσιο. Επίσης, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι επιφορτισμένο με καθημερινές απαιτήσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκριθούν επιτυχώς και να επιτελέσουν το καθήκον τους, χωρίς να παρακωλύεται η εκπαιδευτική διαδικασία και ξεπερνώντας όλα τα εμπόδια, που πιθανώς θα προκύψουν. Ως απώτερος στόχος του έργου τους είναι επαρκής γνωσιακή και παιδευτική αγωγή των νέων και η επιτυχία όλων των μαθητών (Lepore et al., 2012).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε καθημερινή βάση επικοινωνούν σε διαφορετικά επίπεδα και πρέπει να ανταποκριθούν σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Τα πρόσωπα με τα οποία επικοινωνούν προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να έρθουν σε επαφή και να επιδείξουν επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη συνεννόησή τους με τους μαθητές, τους συναδέλφους, αλλά και με τους γονείς και τις τοπικές αρχές για όλα τα ζητήματα που τους αφορούν. Ταυτόχρονα, επιφορτίζονται με την ευθύνη να καλλιεργήσουν σχέσεις που θα βασίζονται στον σεβασμό και στην εμπιστοσύνη. Συνεπώς, είναι βέβαιο ότι η υψηλή ευημερία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των σχέσεων με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Huebner, 2011).

Σε προσωπικό επίπεδο, οι ευημερούντες εκπαιδευτικοί δε στέκονται σε μία επιφανειακή σχέση με την εργασία τους, αλλά δεσμεύονται ηθικά και είναι πιο προσηλωμένοι στους στόχους τους. Επιπλέον, η εμπλοκή τους στη λήψη των κρίσιμων εκπαιδευτικών αποφάσεων γίνεται με πιο δημιουργικό τρόπο, αφού ο ρόλος τους παύει να είναι διεκπεραιωτικός και αισθάνονται μέρος μίας ευρύτερης ομάδας, με την οποία μοιράζονται την ικανοποίηση των επιτυχιών και αντιμετωπίζουν κάθε αποτυχημένη προσπάθεια (van Horn et al., 2014). Μέσα σε αυτή την ομάδα τα μέλη δεν ενεργούν μόνο

με ιδιοτελή κίνητρα, καθώς δε δρουν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, αλλά επιλέγουν να συνεργάζονται και να εξελίσσονται σε ένα ομαδικό πλαίσιο αποδοχής και ενθάρρυνσης (Luthans et al., 2007).

Η αξία της ευημερίας διαφαίνεται και από τη συναισθηματική σύνδεση του εκπαιδευτικού με την εργασία του. Το συναίσθημα φαίνεται να αποτελεί τον κύριο γνώμονα για τον τρόπο διεξαγωγής της διδακτικής πράξης. Η ικανοποίηση που μπορεί να αντλεί ο εκπαιδευτικός από ένα θετικό κλίμα ισούται με τις αρχικές φιλοδοξίες και επιδιώξεις του, σε συνδυασμό με την επίτευξη των στόχων και τις τελικές απολαβές του. Όταν ο εκπαιδευτικός δραστηριοποιείται σε ένα τέτοιο κλίμα, κατακλύζεται από ενθουσιασμό και βελτιώνεται πολύπλευρα (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Το αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι ο ενδυναμωμένος εκπαιδευτικός να γίνεται πρωτοστάτης στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να παρουσιάζουν απτά θετικά αποτελέσματα, όπως η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των σχολικών μονάδων (Demirtas, 2010).

Στην εργασία τους, οι Bermejo-Toro et al. (2015), προτείνουν μία προσέγγιση, η οποία επαληθεύεται εμπειρικά βάσει των παρακάτω υποθέσεων:

**Υπόθεση 1:** Η αυτο-αποτελεσματικότητα και οι προσωπικοί πόροι αντιμετώπισης θα ρυθμίσουν την επίδραση των απαιτήσεων στην ευημερία των εκπαιδευτικών (υπερκόπωση/εξάντληση και αφοσίωση).

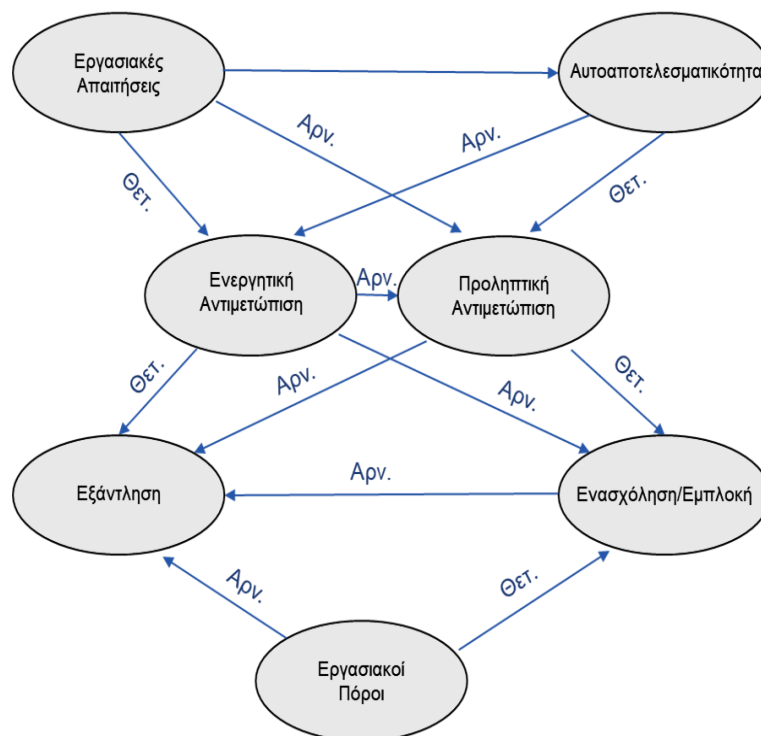
**Υπόθεση 2α:** Οι αντιδραστικοί πόροι προσωπικής αντιμετώπισης θα σχετίζονται θετικά με την εξουθένωση και αρνητικά με τη δέσμευση και θα έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση παρά στη δέσμευση.

**Υπόθεση 2β:** Οι προληπτικοί πόροι προσωπικής αντιμετώπισης θα σχετίζονται αρνητικά με την εξουθένωση και θετικά με τη δέσμευση και θα έχουν μεγαλύτερη επίδραση στη δέσμευση παρά στην επαγγελματική εξουθένωση.

**Υπόθεση 2γ:** Οι πόροι εργασίας θα σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση και θετικά με τη δέσμευση.

**Υπόθεση 3:** Η δέσμευση θα δείξει αρνητική άμεση σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση και θα ρυθμίσει τη σχέση μεταξύ απαιτήσεων και εξουθένωσης και μεταξύ πόρων (προσωπικών και εργασιακών) και εξουθένωσης.

Αυτό το μοντέλο προτείνει ότι το επίπεδο των αντιληπτών απαιτήσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) επηρεάζει την αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα (μεταβλητή διαμεσολαβητή) σε διαφορετικές αγχωτικές καταστάσεις. Και οι δύο μεταβλητές έχουν ταυτόχρονα επιρροή στην ευημερία των εκπαιδευτικών (υπερκόπωση/εξάντληση και αφοσίωση) (εξαρτημένες μεταβλητές) που παρεμβάλλονται από πόρους αντιδραστικής αντιμετώπισης και προληπτικής αντιμετώπισης (μεταβλητές διαμεσολαβητή). Το μοντέλο θέτει επίσης ότι η αντιδραστική αντιμετώπιση ρυθμίζει την επίδραση των απαιτήσεων έναντι της προληπτικής αντιμετώπισης. Επιπλέον, αυτή η διαδικασία ευημερίας των εκπαιδευτικών θα επηρεαστεί από μία άλλη εξωγενή ή ανεξάρτητη μεταβλητή, τους πόρους εργασίας. Τέλος, το μοντέλο προτείνει ότι η δέσμευση θα έχει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση, πράγμα που σημαίνει ότι οι αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί θα έχουν χαμηλή πιθανότητα να υποφέρουν από σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης.



**Σχήμα 1.** Εννοιολογικό μοντέλο απαιτήσεων, προσωπικών πόρων και πόρων εργασίας για την ευημερία των εκπαιδευτικών στην εργασία των Bermejo-Toro et al. (2015, σελ. 485)

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα που προέκυψαν τόσο στο αρχικό όσο και στο επαναπροσδιορισμένο μοντέλο ευημερίας των εκπαιδευτικών, παρέχουν εύλογα εμπειρικά στοιχεία που υποστηρίζουν το προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο.

Πιο συγκεκριμένα, όπως ήταν αναμενόμενο, τόσο οι προσωπικοί όσο και οι εργασιακοί πόροι έχουν δείξει σημαντική σχέση και με τους δύο δείκτες ευημερίας των εκπαιδευτικών: επαγγελματική εξουθένωση και δέσμευση. Επιπλέον, οι διαδρομές έλαβαν μέτριες έως υψηλές τιμές. Η αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα και οι προσωπικοί πόροι αντιμετώπισης ρυθμίζουν την επίδραση των απαιτήσεων στην ευημερία των εκπαιδευτικών (υπερκόπωση/εξάντληση και εμπλοκή), σε συμφωνία με την αυτο-αποτελεσματικότητα. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι προσωπικοί πόροι (αυτο-αποτελεσματικότητα και δεξιότητες αντιμετώπισης) έχουν μεγαλύτερη σημασία, από τους πόρους εργασίας στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Θα ήταν συνεπώς ενδιαφέρον να συνεχίσουμε να μελετάμε το ρόλο τους στην επαγγελματική εξουθένωση και δέσμευση.

Οι αντιδραστικές στρατηγικές έχουν άμεση, σημαντική και θετική επίδραση σε σχέση με τις προληπτικές στρατηγικές, όταν επηρεάζονται από την ένταση και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι αντιδραστικές στρατηγικές έχουν επίσης μία μεσολαβητική επίδραση μεταξύ της έντασης και της αυτο-αποτελεσματικότητας –κυρίως έντασης– και των προληπτικών στρατηγικών. Αυτό σημαίνει ότι ένα υψηλότερο επίπεδο έντασης, όταν αντιμετωπίζονται απαιτήσεις, μπορεί να αυξήσει τις αντιδραστικές στρατηγικές μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να ενεργοποιήσουν προληπτικές στρατηγικές. Αυτά τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να υποδείξουν ότι οι δάσκαλοι δεν χρησιμοποιούν μόνο μία από τις στρατηγικές αντιμετώπισης που προτείνονται σε αυτήν την έρευνα. Αντίθετα, όταν βιώνουν περισσότερη ενεργοποίηση, ξεκινούν αμέσως αντιδραστικές στρατηγικές και αυτό μπορεί επίσης να ενεργοποιήσει μία ορισμένη «δόση» προληπτικών στρατηγικών, πιθανώς επειδή οι πρώτες δεν επαρκούν για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις. Προηγούμενες εργασίες έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι μερικές φορές μπορεί να εφαρμόζουν στρατηγικές παρηγορητικής αντιμετώπισης -οι οποίες είναι παρόμοιες με αυτές που ονομάσαμε αντιδραστικές στρατηγικές- που μπορεί να είναι χρήσιμες βραχυπρόθεσμα για τη μείωση των πιέσεων και της εξουθένωσης.

Διαφορετικά, οι στρατηγικές άμεσης αντιμετώπισης, όπως ο προγραμματισμός ή ο προσανατολισμός της κυριαρχίας - οι προληπτικές στρατηγικές - είναι καλύτερες από τις

παρηγορητικές στρατηγικές για την πρόβλεψη της ευημερίας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με αυτό, είναι πολύ ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι οι αντιδραστικές στρατηγικές έχουν μεγαλύτερη και θετική επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση - μεγέθους από μέτριο έως υψηλό, ενώ η επιρροή τους στη δέσμευση ήταν αρνητική και αρκετά μικρότερου μεγέθους. Από την άλλη πλευρά, οι προληπτικές στρατηγικές έχουν στην πραγματικότητα μέτρια επίδραση στη δέσμευση και πολύ μικρή στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, οι πόροι εργασίας σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση και θετικά με τη δέσμευση. Αυτά τα αποτελέσματα είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα, ειδικά για όσους ενδιαφέρονται για την κλινική διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι παρεμβάσεις που έχουν προταθεί μέχρι τώρα δεν θεωρούν συνήθως ότι διαφορετικοί στόχοι (για τη μείωση της εξουθένωσης και τη βελτίωση της δέσμευσης) χρειάζονται διαφορετικές τεχνικές προσεγγίσεις.

Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι για να αυξήσουμε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εκπαιδεύσουμε προληπτικές δεξιότητες. Από την άλλη πλευρά, εάν θέλουμε να μειώσουμε την εξουθένωση, αυτή η προσέγγιση θα είναι ελάχιστα χρήσιμη: θα πρέπει να μειώσουμε ή να αποφύγουμε τις αντιδραστικές συμπεριφορές αντιμετώπισης. Η διευκόλυνση της ανατροφοδότησης και της κοινωνικής υποστήριξης θα ήταν χρήσιμη και για τους δύο στόχους.

Ένα άλλο ενδιαφέρον αποτέλεσμα είναι η αρνητική, μέτρια έως ισχυρή άμεση επίδραση που δείχνει η δέσμευση στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, η δέσμευση έχει λειτουργήσει ως διαμορφωτής μεταξύ των διαφορετικών προηγούμενων μεταβλητών και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πρέπει να τονιστεί ο μεσολαβητικός ρόλος μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιώντας προληπτικές στρατηγικές, καθώς και μεταξύ των προσωπικών πόρων αντιμετώπισης (αντιδραστικά και προληπτικά) και της εξουθένωσης· και μεταξύ εργασιακών πόρων και εξουθένωσης. Η δέσμευση στο δάσκαλο, εκτός από θετική από μόνη της, μπορεί να λειτουργήσει και ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η εξεταζόμενη μελέτη είναι από τις λίγες που παρουσιάζει αυτού του είδους τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και δέσμευσης. Η άμεση επίδραση που παίζει η δέσμευση στην επαγγελματική εξουθένωση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, αν και η αυξημένη δέσμευση δεν έχει άμεση μείωση στα επίπεδα



εξουθένωσης (όπως έχει επισημανθεί παραπάνω), μπορεί να έχει προληπτική λειτουργία στα προβλήματα εξουθένωσης.

Στη συνέχεια, μπορεί να υποστηριχθεί, σε σχέση με τον καθορισμένο στόχο, ότι υπάρχει μία γραμμή επιρροής που ξεκινά με το επίπεδο των αντιληπτών απαιτήσεων και την αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με αυτές τις απαιτήσεις. Το επίπεδο από ρυθμιζόμενο από προσωπικούς πόρους αντιμετώπισης (προληπτικά και αντιδραστικά), συμβάλλει στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου επιπέδου ευημερίας των εκπαιδευτικών (εξάντληση και δέσμευση), που επηρεάζεται επίσης από τους πόρους εργασίας στους οποίους έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί. Ταυτόχρονα, η δέσμευση έχει σημαντική επίδραση στα επίπεδα εξουθένωσης, τόσο άμεσα όσο και ως μεσολαβητής μεταξύ των άλλων μεταβλητών που προτείνονται και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

## ***2.2. Η ευημερία και η συμβολή του ηγέτη ως μέσο ανέλιξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης***

Ο ηγέτης-διευθυντής του σχολείου καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προχωρήσουν σε όλα τα στάδια, φτάνοντας εν τέλει στην αριστεία. Λόγω του ότι βρίσκεται στην κορυφή της λήψης των αποφάσεων, θεμελιώνει τον τρόπο λειτουργίας και θέτει τις κατευθυντήριες γραμμές της εκάστοτε σχολικής μονάδας στο παρόν, αλλά και στο μέλλον. Έτσι, η παρακίνηση προς την ανέλιξη των εκπαιδευτικών, θα συνδράμει αποφασιστικά στην πρόοδο της σχολικής κοινότητας ευρύτερα και θα διευρύνει τους ορίζοντες για καινοτομία και ρηξικέλευθα έργα (Μπουραντάς, 2012).

Η συμβολή του ηγέτη είναι σημαντική, καθώς αφού καθορίσει τους στόχους και τους σκοπούς του σχολείου, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς προς τη σωστή κατεύθυνση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, επωμίζεται την ευθύνη αυτής της διαδικασίας και είναι σε θέση να διευκολύνει ουσιαστικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να τους δώσει όλα τα εφόδια, για να προαχθούν. Η διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου ορίζει τα υψηλά ή χαμηλά επίπεδα μάθησης των εκπαιδευτικών. Επομένως, ανάλογα με τα επίπεδα μάθησής τους, διαμορφώνουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους, δημιουργούν προκαταλήψεις και στερεότυπα και θεμελιώνονται μέσα τους οι αξίες και αρχές, βάσει των οποίων θα πορευθούν στο επαγγελματικό τους μέλλον (Day, 2003).

Η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηγεσία της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις, τους διαύλους επικοινωνίας, αλλά και τη συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στις δράσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η καθοδήγηση πρέπει να γίνεται με ενδεδειγμένο τρόπο, ώστε να εισπράττουν τα ερεθίσματα για εμπλουτισμό των γνώσεών τους, αλλά και αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους. Η συνεχής ενθάρρυνση για στοχασμό, η αναθεώρηση των πεπερασμένων πεποιθήσεων και η αντικατάστασή τους από νέες προοδευτικές αντιλήψεις πρέπει να καθίστανται βασικό μέλημα των ηγετών. Η μόρφωση και η επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων μπορούν να ελέγξουν το ποσοστό βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Μπρίνια, 2012).

Η ευημερία είναι ικανή να δημιουργήσει τις βάσεις για ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική σφαίρα και να τους προσφέρει ευκαιρίες και προοπτικές. Πολλές έρευνες έχουν επισφραγίσει το γεγονός της ανέλιξης των εκπαιδευτικών σε ένα θετικό κλίμα ευδαιμονίας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η ηγεσία τοποθετεί τον άνθρωπο στο επίκεντρο της προσοχής και εστιάζει στις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Κύριος στόχος είναι η πρόοδος του σχολείου και πρωτίστως του προσωπικού του. Για να ενισχυθεί η ευημερία είναι κρίσιμη η εύρεση εξειδικευμένων τρόπων, που θα μεγιστοποιήσουν τη θετική επίδραση και θα δώσουν ώθηση για ανέλιξη στους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, από την πλευρά τους οι ηγέτες θα πρέπει να συνδράμουν στη δημιουργία ενός επαρκούς και θετικού περιβάλλοντος μάθησης, πλούσιου σε ερεθίσματα. Έπειτα, θα πρέπει να εναλλάσσονται επιτυχώς στη θέση του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, γιατί μόνο έτσι θα αποτελούν πρότυπο προς μίμηση και θα δίνουν στους εκπαιδευτικούς το κίνητρο να μπαίνουν κι αυτοί σε θέση μαθητευόμενου για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση. Ακολούθως, απαιτείται η συμμετοχή τους στον σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Τέλος, είναι απαραίτητη η τελική αξιολόγηση και η επιβράβευση των εκπαιδευτικών για τα θετικά αποτελέσματα και τη μαθησιακή τους αναβάθμιση.

Στο ίδιο πλαίσιο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν οι ίδιοι τη δύναμη και να πηγάζει από μέσα τους η εσωτερική ανάγκη για ανάπτυξη. Δε θα πρέπει, λοιπόν, να επαναπαύονται μόνο στους εξωγενείς φορείς για την πρόοδο τους, αλλά οι ίδιοι είναι αναγκαίο να προβούν σε μία διαδικασία αυτοβελτίωσης, με προσωπικό κόστος και καταβολή προσπάθειας. Ακόμα, θα πρέπει να αυθυποβάλλονται σε μία διαδικασία ενδοσκόπησης και επαναπροσδιορισμού με νέους στόχους, που θα τους εξελίξει και θα τους προσφέρει νέες γνώσεις σε ποικίλους τομείς.

Επομένως, ο ρόλος του ηγέτη είναι να σταθεί συνοδοιπόρος σε αυτό το ταξίδι και να τους προσφέρει την επιζητούμενη στήριξη και ενθάρρυνση, αλλά και να καλλιεργήσει την επιθυμία και τα κίνητρα σε όσους δεν έχουν αισθανθεί έτοιμοι να κάνουν αυτό το βήμα, αλλά μένουν στατικοί και εφησυχασμένοι (Bredeson & Johansson, 2000).

Παράλληλα, η προσήλωση στη διαδικασία της μάθησης και στη δημιουργία όλων των προϋποθέσεων, για να επιτευχθεί αυτό απασχόλησε τη μελέτη του Barth (1996). Σύμφωνα με αυτή, ο εκπαιδευτικός επωμίζεται το βάρος να βρει αποτελεσματικούς τρόπους μεταλαμπάδευσης των γνώσεων προς τους μαθητές, αλλά και τρόπους προσωπικής καλλιέργειας και ανάπτυξης. Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολικού οργανισμού οφείλουν να προωθούν τη μάθηση και να διακατέχονται από την επιθυμία για απόκτηση περισσότερων γνώσεων. Η αδράνεια δεν μπορεί να δημιουργήσει τα θεμέλια για ένα αναβαθμισμένο εκπαιδευτικό οικοδόμημα, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις και θα προετοιμάζει ολοκληρωμένες προσωπικότητες πολιτών (Barth, 1996). Η συμβολή του διευθυντή-ηγέτη στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρέπει να διακρίνεται στην ενημέρωση, αλλά και στην παρακίνησή τους να βρίσκονται σε διαρκή πνευματική επαγρύπνηση και να εκμεταλλεύονται όλες τις ευκαιρίες για μάθηση. Η δια βίου μάθηση και η συνεχής κατάρτιση θα προσφέρει όλα τα εχέγγυα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτυχθούν και να βιώσουν την επαγγελματική ανέλιξη. Ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση δεν μπορεί να συμβιβαστεί σε μία μέτρια κατάσταση, με αποτέλεσμα να περιπλανιέται σε μία διαρκή πνευματική διαδρομή εφ' όρου ζωής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σε αυτήν τη βάση πραγματοποιήθηκαν κάποιες έρευνες, τόσο παλαιότερες όσο και πιο σύγχρονες, οι οποίες ανέδειξαν ένα σοβαρό πρόβλημα, που υπάρχει στην πλεονότητα των σχολείων και παρακωλύει το εκπαιδευτικό έργο. Πιο αναλυτικά, η στάση των διευθυντών στα σχολεία δεν ήταν η επιθυμητή, καθώς ο ρόλος τους περιοριζόταν σε διεκπεραιωτικά ζητήματα και δεν έδειχναν την απαραίτητη ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούσαν την ενδυνάμωση και ενθάρρυνση των μελών του σχολείου. Είναι ιδιαίτερα σύνθητες στα σύγχρονα σχολεία οι διευθυντές να καταγίνονται με γραφειοκρατικά και λειτουργικά ζητήματα της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα να μη διαθέτουν χρόνο, για να αναλάβουν τον παρακινητικό ρόλο ενός ηγέτη. Επίσης, επικεντρώνονται στην τήρηση και εφαρμογή της νομοθεσίας, που αφορά την εκπαίδευση, ώστε συχνά χάνεται η ουσιαστική επαφή τους μεταξύ των μελών της ομάδας, δεν πραγματοποιούνται γόνιμοι διάλογοι για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, ούτε υφίσταται άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του σχολείου. Σε αυτό το πρόβλημα

διαπιστώθηκε ότι επιδρούσε αρνητικά η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, καθώς και υλικών πόρων (Κουτούζη, 2008).

Καταληκτικά, όπως απορρέει από τα παραπάνω είναι μείζονος σημασίας να υπάρχει μέριμνα από τη διεύθυνση του σχολείου για επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η σύγχρονη πραγματικότητα είναι γεμάτη νέες προκλήσεις, που για να ξεπεραστούν επιτυχώς θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν όλα τα απαραίτητα μέσα και τις γνώσεις, ώστε να επιδείξουν γρήγορα αντανακλαστικά και να βρουν αποτελεσματικές λύσεις σε κάθε νέο εμπόδιο. Το σχολείο προετοιμάζει τους νέους πολίτες με στόχο να ενταχθούν στην κοινωνία και, για το λόγο αυτό, οι άνθρωποι που αναλαμβάνουν την προετοιμασία τους είναι σημαντικό να εξελίσσονται και να διαθέτουν εφόδια και δεξιότητες.

### ***2.3. Αντίκτυπος της ευημερίας των εκπαιδευτικών στην πρόοδο των μαθητών***

Η ευημερία των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με τους μαθητές τους και ως εκ τούτου έχει θετικό αντίκτυπο στη συνολική τους πρόοδο και στον επαγγελματικό προσανατολισμό που θα επιλέξουν για το μέλλον τους. Πολλές είναι οι έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης στο επαγγελματικό τους περιβάλλον και ευρύτερα σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής σημειώνουν καλύτερα διδακτικά αποτελέσματα, καθώς βρίσκονται στο πλευρό των μαθητών, αποτελεσματικά παρακινώντας τους να επιτύχουν ο καθένας τους προσωπικούς του στόχους και δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον να βοηθήσουν στις κρίσιμες αποφάσεις τους.

Σχετικά με τις θετικές επιδράσεις, αυτές εντοπίζονται άμεσα στην εύστοχη και γόνιμη διδασκαλία, καθώς και στην ολόπλευρη ανέλιξη των μαθητών. Οι ευτυχισμένοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μεγαλύτερο ζήλο για το επάγγελμά τους και επιδιώκουν με κάθε τρόπο να αποκτήσουν μία πιο ουσιαστική σχέση με τους μαθητές και να σταθούν δίπλα τους σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής τους πορείας (Diener, 2010). Από την παραπάνω έρευνα προκύπτει επιπλέον ότι η ευδαιμονία των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επικράτηση και διατήρηση ενός σταθερού κλίματος εντός των σχολικών αιθουσών. Με άλλα λόγια, με την επικράτηση ενός κλίματος απαλλαγμένο από εντάσεις και συνεχείς μεταβολές, θα προκύψουν θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι αισθάνονται εξίσου ικανοποιημένοι και τονώνεται η επιθυμία τους για συμμετοχή στη διδακτική πράξη.

Οι επαγγελματικά ευτυχισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερα αποθέματα ενέργειας και μπορούν να τα αξιοποιούν, με σκοπό να βελτιώνονται ως φορείς γνώσης και παιδείας. Επίσης, επιδιώκουν να βρουν νέους τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι θα καταστήσουν με τη σειρά τους τη μάθηση πιο καινοτόμα και δημιουργική, δίνοντας το έναυσμα στους μαθητές να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες (Stoeber & Rennert, 2008). Επίσης, η διδασκαλία από ανθρώπους που αισθάνονται οι ίδιοι ολοκληρωμένοι και ευχαριστημένοι από τη ζωή και την καθημερινότητά τους θα στοχεύσει στην αποτελεσματική μάθηση και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Βασικός γνώμονας της διδασκαλίας θα είναι και η θετική επιρροή στη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την ορθή διάπλαση του ήθους τους (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι προσηλωμένοι στους μαθητές τους και ενδιαφέρονται για όλους τους προβληματισμούς τους. Το ενδιαφέρον τους δεν είναι εικονικό, αλλά έμπρακτο και εκδηλώνεται με συνεχείς συζητήσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων και, όταν το κρίνουν απαραίτητο, και κατ' ιδίαν με κάποιους μαθητές που φαίνεται ότι τους απασχολεί κάτι για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπρόσθετα, είναι συνοδοιπόροι στο ταξίδι της μάθησης και αφουγκράζονται τις ανάγκες τους, έτοιμοι να σταθούν κοντά τους σε όλες τις αντιξοότητες και να τους βοηθήσουν να τις ξεπεράσουν και να προχωρήσουν (Day et al., 2006).

Μία χαρακτηριστική μελέτη, που αφορά το ζήτημα της ευημερίας πραγματοποιήθηκε στις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η αύξηση της ευημερίας αντιστρόφως ανάλογα με το άγχος και το στρες των εκπαιδευτικών. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν στην έναρξη και στη λήξη του σχολικού έτους και σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς πραγματοποιήθηκαν ενέργειες και καταβλήθηκε προσπάθεια βελτίωσης των επαγγελματικών συνθηκών. Οι δύο μετρήσεις απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στο τέλος του έτους, όπου οι δείκτες της ευημερίας τους ήταν υψηλότεροι, είχαν θετικότερο αντίκτυπο στους μαθητές. Επίσης, η έρευνα εστίασε και στη συμπεριφορά των μαθητών, όπου φάνηκε ότι υπήρξε άμεση συσχέτιση με την ευημερία των εκπαιδευτικών τους, αφού αποτελούσαν καθρέπτη των συνθηκών και του κλίματος που βίωναν μέσα στην τάξη (Jennings, 2013). Σε όσες περιπτώσεις οι καθηγητές δεν ήταν ικανοποιημένοι από το περιβάλλον εργασίας τους, με την ευημερία τους να κλονίζεται σημαντικά, το αποτέλεσμα καθρεπτιζόταν αυτόματα στην απόδοση της πλειονότητας των μαθητών, τόσο από την πλευρά των μαθησιακών τους επιδόσεων, όσο και στον τομέα της δημιουργικότητάς τους, που σχετίζεται άμεσα με μία σειρά δραστηριοτήτων.

Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να σχετίζονται είτε με δράσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του σχολείου (π.χ. σχολικές ομάδες, είτε αφορούν στον αθλητισμό είτε στις τέχνες και τη δημιουργικότητα), είτε σε ένα βαθμό ακόμα και με εξωσχολικές δράσεις, στις οποίες οι μαθητές εμφανίζουν μειωμένη απόδοση λόγω της έλλειψης έμπνευσης και παρακίνησης που βιώνουν στο σχολείο τους.

Όσον αφορά τα μαθησιακά αντικείμενα, αποδείχθηκε ότι η ευημερία σχετίζεται και με τη μετάδοση και εμπέδωση των γνώσεων. Η έρευνα αφορούσε το μάθημα των μαθηματικών. Η επίδοση των μαθητών οι οποίοι διδάχθηκαν το μάθημα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους από εκπαιδευτικούς με υψηλά επίπεδα ευημερίας ήταν καλύτεροι στις τελικές εξετάσεις, που έδωσαν στο συγκεκριμένο μάθημα. Στον αντίποδα, οι μαθητές των οποίων οι διδάσκοντες παρουσίαζαν χαμηλότερα ποσοστά ευημερίας δεν ήταν τόσο αποδοτικοί και δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς, σημειώνοντας χαμηλότερη βαθμολογία στις εξετάσεις του μαθήματος (Stoeber et al., 2015). Αυτό φανέρωσε με απτά αποτελέσματα ότι οι διαθέσεις του εκπαιδευτικού μεταδίδονται αυτόματα στους μαθητές και η ψυχική τους κατάσταση είναι δυνατό να επηρεάσει την ποιότητα του μαθήματος.

Η μελέτη των Renshaw et al. (2015) συσχέτισε την ευημερία των εκπαιδευτικών με την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ. Το κυρίως εξαχθέν συμπέρασμα ήταν ότι παρατηρούνταν μία άμεση συσχέτιση της ευημερίας του εκπαιδευτικού προσωπικού με την ποιότητα τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδασκαλίας) όσο και με την πρόοδο των ίδιων των μαθητών. Εξίσου εντυπωσιακό εύρημα αποτέλεσε και το γεγονός της ανακάλυψης της άμεσης συσχέτισης της σταθερότητας της ευημερίας τους καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ανεξάρτητα από περιοδικές δυσκολίες, όπως οι εξεταστικές περίοδοι και η γενική καθημερινή πίεση χρόνου.

Στο ίδιο πλαίσιο, τα θετικά αισθήματα των ευημερούντων εκπαιδευτικών στον περιβάλλοντα χώρο εργασίας τους έχουν άμεσο αντίκρισμα και στη διδακτική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι είναι ικανοποιημένοι και χαρούμενοι στη δουλειά τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και μέσω της ποιότητας της διδασκαλίας τους. Ως εκ τούτου, αισθάνονται πλήρεις και επαρκείς να καλύψουν τις απαιτήσεις των μαθητών και να παράγουν πλούσιο εκπαιδευτικό έργο. Συνεπώς, καθίστανται καλύτεροι και πιο συνεπείς επαγγελματίες και αυτό ανιχνεύεται εύκολα και στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Η ενέργεια που αντλούν από την εργασία τους εξωτερικεύεται και διαχέεται στον

περιβάλλοντα χώρο, με αποτέλεσμα να την εισπράττουν οι μαθητές και να την αξιοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Klassen & Chiu, 2010).

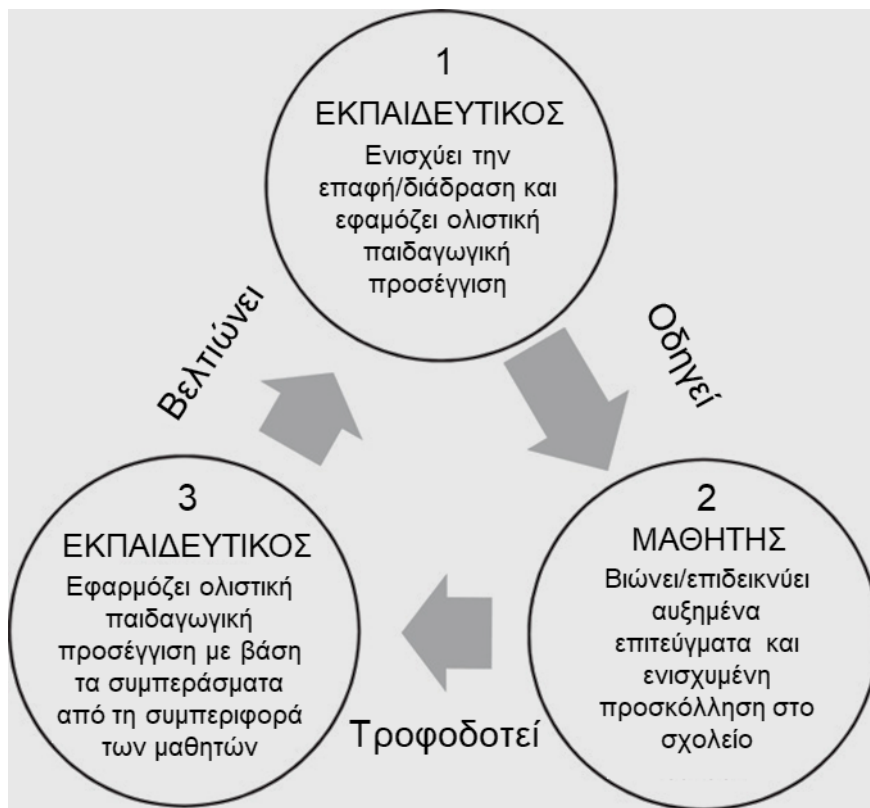
Σύμφωνα με μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2010, επιβεβαιώθηκε η παραπάνω διαπίστωση, αφού βρέθηκε ότι οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο αποτελεσματικοί επαγγελματίες. Συγκεκριμένα, όταν λειτουργούν με ενθουσιώδη διάθεση και αυτάρκεια, η διδασκαλία στους μαθητές γίνεται με πιο θετικό και προσοδοφόρο τρόπο. Στον αντίποδα, όταν υπάρχει επαγγελματική δυσαρέσκεια, μεταβάλλεται η θετική διάθεση σε αρνητική από την πλευρά των εκπαιδευτικών και οι μαθητές χάνουν τα ισχυρά τους κίνητρα και δεν ανταποκρίνονται επιτυχώς στη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών ταυτίζονται και δεν μπορούν να αποκοπούν ούτε να υφίσταται η μία χωρίς την άλλη (Moè et al., 2010).

Συμπερασματικά, οι ανωτέρω μελέτες προχώρησαν σε άμεση συσχέτιση της σημασίας της ευημερίας των εκπαιδευτικών με την επίδοση των μαθητών, καθώς κρίθηκε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αναβαθμιζόταν σε ευθεία αναλογία με τα επίπεδα ευημερίας των καθηγητών. Εκπαιδευτικοί, των οποίων η ζωή διέπεται από ικανοποίηση, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, τείνουν να είναι αυτοί που μεταλαμπαδεύουν τη γνώση πιο ολιστικά, αλλά και να λειτουργούν ως φάροι αισιοδοξίας, θετικής ενέργειας και ενθάρρυνσης προς τους μαθητές τους. Φυσικό αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας μεταξύ των μαθητών, και ως εκ τούτου να συνδέεται άμεσα η ευημερία των εκπαιδευτικών με τη συνολική πρόοδο των μαθητών τους, και σε επίπεδο απόδοσης αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς και τρόπων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Εκτός, όμως, από τους μαθητές, επωφελούνται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς η διαδικασία αυτή οδηγεί με τη σειρά της στην προσήλωση των εκπαιδευτικών στο λειτούργημά τους, αλλά και στην, εν τέλει, παροχή κάθε είδους υποστήριξης προς τους μαθητές τους.

Από την εργασία των Amitay και Rahav (2018), στο Σχήμα 2 με απόδοση στα ελληνικά, εμφανίζεται ο ρόλος τόσο του εκπαιδευτικού στην ευημερία των μαθητών, όσο και η ανταπόδοση της ευημερίας των μαθητών στη συνολική ευημερία των εκπαιδευτικών μέσω ενός «ανταποδοτικού» σχήματος μεταξύ τους διασύνδεσης. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές της παρούσας εργασίας, μέσα από σειρά συνεντεύξεων, κατέληξαν στη δημιουργία του εξής συνεχόμενου κύκλου θετικής ανάδρασης τριών σταδίων.

Ειδικότερα, η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ενισχύθηκε μέσα από έναν κύκλο συνεχούς ανατροφοδότησης, όπως αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα. Το πρώτο στάδιο καταδεικνύει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν ορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες να προάγουν την ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση και την ουσιαστική επαφή με τους μαθητές. Στο δεύτερο στάδιο απεικονίζεται η βελτίωση των μαθητών μέσω των πρακτικών αυτών που χρησιμοποιήθηκαν. Αυτό επιβεβαιώνεται από τις υψηλότερες επιδόσεις τους στα μαθησιακά αντικείμενα και παράλληλα φαίνεται ότι αρχίζουν και οι μαθητές από την πλευρά τους να επιδιώκουν μεγαλύτερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς, επειδή αισθάνονται τη βελτίωσή τους και αρχίζουν να αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και θέληση για ενεργή εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο οι σχέσεις εκπαιδευτή και μαθητεύομένου είναι φανερά βελτιωμένες και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για αναβάθμιση των υπαρχουσών πρακτικών και εύρεση νέων. Μάλιστα, φροντίζουν να τις κάνουν πιο στοχευμένες και να εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών τους στον μέγιστο δυνατό βαθμό, μελετώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και την επίδοσή τους στις εξετάσεις. Συμπερασματικά, από τα τρία στάδια είναι πασιφανές ότι η σχέση τους ανέρχεται σε ένα πιο ανεβασμένο επίπεδο και αποκτά ποιοτικά χαρακτηριστικά, που θα εξασφαλίσουν την επιτυχία των μαθητών και θα συνδεθεί το σχολείο με την έννοια της επιτυχίας. Κυρίως το σχήμα καθρεπτίζει έναν αποτελεσματικό τρόπο μείωσης της αποξένωσης και των αποστασιοποιημένων σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη σύσφιξη των σχέσεων και θετική αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση.





**Σχήμα 2.** Σχηματική ολιστική προσέγγιση στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (Amitay & Rahav, 2018, σελ. 1245)

Καταληκτικά, στο παρόν κεφάλαιο συσχετίστηκε η ευημερία με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και εξετάστηκαν κάποιοι από τους παράγοντες που ασκούν άμεση επίδραση στα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα επιχειρηθεί μία πρώτη θεωρητική προσέγγιση του όρου του ηγέτη και θα δοθούν τα κύρια χαρακτηριστικά του. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν τα μοντέλα ηγεσίας και θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα μείζονα δεδομένα του κάθε μοντέλου.

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Η έννοια του ηγέτη**

### **3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ηγέτης**

Η έννοια του ηγέτη είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις, και ο ρόλος του είναι καθοριστικός για την ομαλή λειτουργία, τη διεξαγωγή των απαραίτητων διεργασιών και την απρόσκοπτη ανάπτυξη του κάθε οργανισμού. Για πολλούς ερευνητές η ηγεσία είναι στενά συνδεδεμένη με τη διοίκηση, γι' αυτόν τον λόγο τείνουν να δηλώνουν στις μελέτες τους ότι είναι έννοιες συμπληρωματικές (Κατσαρός, 2008α; Μπουραντάς, 2002).

Πριν την περαιτέρω ανάλυση του όρου, είναι σκόπιμο να αναζητηθεί η ετυμολογία της λέξης ηγεσία, ώστε να κατανοηθεί εκτενέστερα η σημασία της. Προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «άγω», που σημαίνει οδηγώ, άρχω και προπορεύομαι μιας ομάδας (Μπαμπινιώτης, 2008). Συνεπώς, ο ηγέτης λειτουργεί ως οδηγός και εμπνευστής μιας ομάδας ανθρώπων. Από την ομηρική περίοδο κιόλας, ο άρχων επιδιώκει οι πολίτες να ενστερνιστούν τις απόψεις του και δρα ως καθοδηγητής του πλήθους (Σεϊτανίδου, 2010).

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζεται πληθώρα ορισμών, οι οποίοι επιχειρούν να αποκωδικοποιήσουν και να παραθέσουν τα δομικά συστατικά του όρου. Ο Terry (1960) ορίζει την ηγεσία ως «μία ενέργεια για παρακίνηση των υφισταμένων να αγωνίζονται με τη θέλησή τους για την επιτυχία των στόχων του οργανισμού». Ένας άλλος ορισμός έχει διατυπωθεί από τους Katz & Kahn (1978), όπου ως ηγεσία «ορίζεται η μηχανιστική συμμόρφωση των υπαλλήλων στις απαιτήσεις του οργανισμού». Επιπλέον, σύμφωνα με τον Stogdill (1948) «η Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δραστηριοτήτων μιας οργανωμένης ομάδας για την επιτυχία στόχων». Στο ίδιο πλαίσιο, για τον Χυτήρη (2017) η ηγεσία είναι «η ικανότητα και συμπεριφορά κάποιων να «οδηγούν» μπροστά, αλλάζοντας την υφιστάμενη κατάσταση μέσω της επιρροής τους στους άλλους (υφισταμένους, συνεργάτες, οπαδούς, λαό).

Ο Μπουραντάς (2005) επιχειρήσε, στηριζόμενος στη δική του έρευνα, να διασαφηνίσει τα βασικά συστατικά της ηγεσίας διατυπώνοντας ότι είναι «η μέθοδος επιρροής της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη - leader), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον

καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον».

Βασικοί πυλώνες του παραπάνω ορισμού είναι η επιρροή, αλλά και η παρακίνηση των εργαζομένων από την πλευρά του ηγέτη για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Ακόμα, ο καθοδηγητικός ρόλος, αλλά και η οικοδόμηση μιας σχέσης που θα βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, θα οδηγήσει με λογική αλληλουχία στην ενεργοποίηση και δράση των εργαζομένων με αλτρουισμό και αυταπάρνηση, θέτοντας ως προτεραιότητα το κοινό όφελος και την ομαλή διεκπεραίωση των στόχων του οργανισμού (Kim et al., 2018). Στην καλλιέργεια μιας υγιούς σχέσης, η οποία θα διαπνέεται από το αίσθημα ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών ενός οργανισμού συνηγορούν και οι Koochang et al. (2017).

Η ηγεσία δεσπόζει στη λειτουργία ενός σύγχρονου οργανισμού και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το θεωρητικό υπόβαθρο της Επιστήμης της Διοίκησης. Όμως διαχωρίζεται από αυτή καθώς η επιρροή που ασκείται από τον ηγέτη παρουσιάζει μία κοινωνική διάσταση και πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει κάποιες ικανότητες, οι οποίες θα τον χαρακτηρίζουν σε όλα τα στάδια της πορείας του. Αρχικά, ακρογωνιαίος λίθος για έναν επιτυχημένο ηγέτη είναι η συνεργασία με όλα τα μέλη της ομάδας του. Είναι αναγκαίο να προνοεί απέναντι σε ενδεχόμενες δυσκολίες, που μπορούν να προκύψουν και να βλάψουν την ηρεμία του εργασιακού περιβάλλοντος. Επίσης, θα πρέπει να διαθέτει στη φαρέτρα των δεξιοτήτων του την ανοχή, την υπομονή και τη θετική στάση απέναντι σε όλες τις αντιξοότητες. Η αντικειμενικότητα και η ουδετερότητα θα συμβάλουν στην ίση αντιμετώπιση όλων των μελών του οργανισμού.

Παράλληλα, ο ηγέτης θα πρέπει να διέπεται από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά. Το αίσθημα ευθύνης και η αυτογνωσία όσον αφορά τις υποχρεώσεις του είναι απαραίτητες αρετές σε συνδυασμό με την επαρκή επιστημονική του κατάρτιση, ώστε να υπάρξει σφαιρική εποπτεία όλου του οργανισμού. Ο ηγέτης δεν παύει να εντάσσεται στο προσωπικό του οργανισμού και θα πρέπει να εργάζεται σκληρά, να εξελίσσει διαρκώς τις γνώσεις του και να διευρύνει το επιστημονικό του πεδίο. Βασικός στόχος δεν είναι η άσκηση εξουσίας, αλλά η ενεργητικότητα, η παρατηρητικότητα και η φαντασία, ώστε να επιτευχθεί η αξιολόγηση των υπαρχόντων μέσων και η ένταξη νέων μεθόδων στο βαθμό που κρίνεται αναγκαίο (Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, ο ηγέτης θα πρέπει να καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας του, να ασκεί τον έλεγχο, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, σύμφωνα με τις τρέχουσες εξελίξεις, να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να υλοποιεί καινοτομίες, όπου κρίνει ότι είναι απαραίτητο, και να βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα, ώστε να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του, ακόμα και σε αντίξοες συνθήκες. Φυσικά, είναι δεδομένη και η αλληλεπίδραση με όλα τα άτομα της ομάδας εργασίας και καθιστά φανερό ότι δεν αρκούν μόνο τα ατομικά χαρίσματα, αλλά είναι σκόπιμο ο ηγέτης να κατέχει και ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, προκειμένου να αντεπεξέλθει στον σκόπελο των διαφορετικών προσωπικοτήτων, με τις οποίες θα έρχεται αντιμέτωπος και καλείται να διαχειριστεί αποτελεσματικά (Μπερελής, 2015).

Ένας ηγέτης επιδιώκει τη θετική ενίσχυση και ενδυνάμωση των συνεργατών του, έχοντας ως απώτερο στόχο να δημιουργήσει ισχυρά κίνητρα και έντονο ενδιαφέρον για την καλύτερη δυνατή διεκπεραίωση των αρμοδιοτήτων τους. Η καθημερινή διεξαγωγή των εργασιών από όλο το ανθρώπινο δυναμικό θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα το κοινό συμφέρον και ο ηγέτης να βρίσκεται στο πλευρό των εργαζομένων, έτοιμος να βρει αποτελεσματικές λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν. Επίσης, είναι πολύ σημαντική η αναγνώριση της αξίας και της προσφοράς όλων ανεξαιρέτως των εργαζομένων για την ορθή λειτουργία της μονάδας (Πασιαρδής, 2004).

Επιπρόσθετα, η ηγεσία δε θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους, αλλά ενδιαφέρεται για ριζικές μεταβολές με μακρόπνοα αποτελέσματα στον τρόπο σκέψης και δράσης του οργανισμού. Αυτός είναι ο λόγος που ο ηγέτης δημιουργεί ένα μακροπρόθεσμο πλάνο, για την υλοποίηση του οποίου θα πρέπει να εμψυχήσει στους εργαζομένους ένα πνεύμα δημιουργικότητας και παράλληλα να τους εμποτίσει με την επιθυμία να συμβάλουν στην πραγμάτωση του οράματός του (Piccolo & Buengeler, 2013).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η αποτελεσματική ηγεσία συνεπάγεται την ανίχνευση ευκαιριών και την καλύτερη δυνατή αξιοποίησή τους. Ο ηγέτης οραματίζεται το μέλλον και, ενδυναμώνοντας τα μέλη της ομάδας του, τους δημιουργεί την πεποίθηση ότι μπορούν να βασίζονται σε αυτόν και διαμορφώνει τις συνθήκες, ώστε να μπορούν να πραγματοποιούν αναγκαίες και ευνοϊκές μεταβολές για την ανάπτυξη του εκάστοτε οργανισμού (Kotter, 2013).

### 3.2. Τα διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας

#### Γενικά στοιχεία

Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει ένας ηγέτης να διαχειριστεί τις αρμοδιότητές του, αλλά και τη στάση που επιλέγει να έχει απέναντι τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές, προέκυψαν τα διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που απορρέουν από τη μελέτη στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας η πιο διαδεδομένη κατάταξη όσον αφορά τα μοντέλα ηγεσίας έχει τις απαρχές της στις πρώτες δεκαετίες του 1990. Πρώτοι επιχειρήσαν τον διαχωρισμό αυτό οι Leithwood & Duke (1999), οι οποίοι ανέλυσαν έξι (6) διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας:

- i. Εκπαιδευτική (*instructional*)
- ii. Διοικητική ή διαχειριστική (*managerial*)
- iii. Συμμετοχική (*participative*)
- iv. Μετασχηματιστική (*transformational*)
- v. Ηθική (*moral*)
- vi. Ενδεχόμενη (*contigent*)

Η κατηγοριοποίηση αυτή έγκειται στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ήταν αποτέλεσμα εμπειριστατωμένης μελέτης και συγκέντρωσης στοιχείων και δεδομένων από 121 δημοσιευμένα άρθρα σε διακεκριμένα επιστημονικά αγγλόφωνα περιοδικά, των οποίων η θεματολογία και το αντικείμενο μελέτης άπτονταν της διοίκησης της εκπαίδευσης. Η έρευνά τους διεξήχθη κατά τη δεκαετία 1988-1998.

Σε αυτήν την ταξιμόμηση βασίστηκαν οι Bush & Glover (2003), οι οποίοι μετά από δική τους επιστημονική αναζήτηση προσέθεσαν άλλα δύο μοντέλα:

- vii. Διαπροσωπική (*interpersonal*)
- viii. Συναλλακτική (*transactional*)

Λίγο αργότερα ο Bush ήρθε να προσθέσει άλλο ένα μοντέλο ηγεσίας (Κατσαρός, 2008α):

- ix. Μεταμοντέρνα (*postmodern*)

Τέλος, ο Woods (2003) ολοκλήρωσε τη μοντελοποίηση με τις επόμενες δύο κατηγορίες ηγεσίας, ανεβάζοντας τον συνολικό τους αριθμό στις έντεκα (11), ως εξής:

- x. Ηθικά μετασχηματίζουσα (*ethically transforming*)
- xi. Δημοκρατική (*democratic*)

#### *Εκπαιδευτικό Μοντέλο*

Το εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο επικεντρώνεται στη βελτίωση των πρακτικών για τη διδακτική πράξη, ώστε να υλοποιηθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής ενδιαφέρεται ενεργά για τη διδασκαλία των μαθητών και αναζητά νέους τρόπους για τη μετάδοση της γνώσης, χωρίς να εφησυχάζει και να μένει επαναπαυμένος στις ήδη υπάρχουσες πρακτικές. Οι ίδιοι οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο, καθώς τόσο η διοικητική μονάδα του σχολείου, όσο και η εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βρουν τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας, εξασφαλίζοντας (Κατσαρός, 2008β). Κάποιοι ερευνητές μάλιστα έχουν διατυπώσει την άποψη ότι το συγκεκριμένο μοντέλο δεν ανταποκρίνεται στις αρχές της διοίκησης, αφού εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

#### *Διοικητικό Μοντέλο Ηγεσίας*

Το διοικητικό μοντέλο ηγεσίας, όπως αποκρυπτογραφείται και από την ονομασία του, στηρίζεται στην ορθή διοικητική λειτουργία του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του ηγέτη είναι πιο διεκπεραιωτικός και εμμένει στις υποχρεώσεις με τις οποίες επιβαρύνεται ο διευθυντής και θα πρέπει να φέρει εις πέρας, αλλά και στις υποχρεώσεις όλων των εργαζομένων της εκπαιδευτικής μονάδας. Σε αυτό το μοντέλο, η ιεραρχία υφίσταται και η άσκηση της εξουσίας γίνεται από το ανώτατο διοικητικό μέλος του σχολείου, δηλαδή από τον διευθυντή (Leithwood et al., 1999). Αυτό το μοντέλο ηγεσίας έχει δεχθεί κριτική, καθώς απουσιάζει από αυτό μία ρηξικέλευθη και καινοτόμα προσέγγιση όπως επίσης και η διαμόρφωση ενός οράματος, που συνήθως είναι κύρια ζητούμενα των ηγετικών μοντέλων. Η βαρύτητα δίνεται στη διοικητική λειτουργία και όχι στη βελτίωση και ανέλιξη της σχολικής μονάδας (Dressler, 2001).

#### *Συμμετοχικό Μοντέλο Ηγεσίας*

Το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας πρεσβεύει τη θετική επίδραση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Ως θεμέλιο λίθο έχει τις δημοκρατικές αρχές, που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας του. Ακόμα, κύριο συστατικό όλων των διαδικασιών είναι η τήρηση των

δημοκρατικών θεσμών. Επίσης, αποφάσεις καλούνται να παίρνουν όλα τα μέλη του συλλόγου εκπαιδευτικών, χωρίς να είναι απαραίτητο κάποιος να κατέχει ιεραρχικά ανώτερη θέση. Παράλληλα, τη δράση όλων διέπει η σύμπνοια, η συνεργασία και η εμπιστοσύνη, που έχει αναπτυχθεί. Τέλος, ο ηγέτης πρέπει να αξιοποιεί την εμπειρία του, για να εμπυχώνει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς (Leithwood & Duke, 1999).

#### *Μοντέλο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας*

Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελεί μία διαφορετική προσέγγιση από τις υπόλοιπες, καθώς εστιάζει περισσότερο στον μετασχηματισμό της συμπεριφοράς των μελών. Σε αυτό το μοντέλο υπάρχει η συνεχής προσπάθεια για πνευματική παρακίνηση των μελών. Επίσης, το κάθε μέλος θα πρέπει να έχει τη δική του καθοδήγηση και να μπορεί να αντλεί ορθά πρότυπα και υψηλές αξίες από το εργασιακό του περιβάλλον (Leithwood, 1994). Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει μία εξατομικευμένη προσέγγιση σε κάθε μέλος της σχολικής μονάδας, καθώς επιδιώκει να προσφέρει στον κάθε εργαζόμενο ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο δράσης (Green, 2013). Παράλληλα, θα πρέπει να καλλιεργηθούν οι προσδοκίες και να διαμορφωθούν οι συνθήκες και οι διαδικασίες, ώστε όλα τα μέλη να μπορούν να έχουν ενεργό δράση και να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων (Leithwood, 1994). Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ενός οράματος, στη συναισθηματική κατάσταση των ανθρώπων, στη θέσπιση μακροχρόνιων στόχων, στις αξίες και στον παρακινητικό ρόλο του ηγέτη. Κορωνίδα αυτού του μοντέλου αποτελεί μία μεταβολή που προκύπτει από την επίτευξη του οράματος. Ο ηγέτης θα πρέπει να βρει τρόπους να εμπνεύσει τους εργαζομένους και να τους εμπνεύσει την ιδέα του οράματός του. Τα μέλη της ομάδας δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς, επιδιώκοντας το κοινό καλό και απαγκιστρώνονται από την ανάγκη ικανοποίησης ιδιοτελών συμφερόντων (Hoy & Miskel, 2008).

#### *Ηθικό Μοντέλο Ηγεσίας*

Το ηθικό μοντέλο ηγεσίας βασίζεται στη διάπλαση του ήθους του ηγέτη και στη διαμόρφωση του αξιακού του κώδικα. Χαρακτηριστικές αρχές αυτού του μοντέλου είναι η διαφάνεια και η δικαιοσύνη. Ο ηγέτης είναι σταθερός, συνεπής και επιδοκιμάζει τις ηθικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Επίσης, αρέσκεται να καλλιεργεί σχέσεις, οι οποίες βασίζονται στην αλήθεια και τη διαφάνεια και παραχωρεί μέρος της λήψης των αποφάσεων, όταν το κρίνει απαραίτητο (De Hoogh & Den Hartog, 2008). Παράλληλα, οι ηθικοί ηγέτες τηρούν την πρόβλεψη δεοντολογία και δεν αποδέχονται τις ανήθικες

συμπεριφορές, ενώ επικροτούν την ηθική και καταβάλλουν προσπάθεια να ωθούν την ομάδα τους σε ηθικές συμπεριφορές. Θεωρούν πως ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να επωμίζεται το βάρος των πράξεών του και να είναι έτοιμος να δεχθεί τις συνέπειες της ηθικής ή της ανήθικης συμπεριφοράς του (Yukl, 2006).

#### *Μοντέλο Ενδεχόμενης Ηγεσίας*

Το μοντέλο ενδεχόμενης ηγεσίας προβάλλει ως αίτημα την προσαρμογή της ηγεσίας κατά περίπτωση. Αναλυτικότερα, τονίζεται ότι το κάθε σχολικό περιβάλλον είναι διαφορετικό και απαρτίζεται από διαφορετικές προσωπικότητες. Ως εκ τούτου, θα έχει διαφορετικές ανάγκες και θα πρέπει να τεθούν διαφορετικές προτεραιότητες. Για τον λόγο αυτό, ο κάθε ηγέτης θα πρέπει να είναι διαλλακτικός και ευέλικτος, προκειμένου να βρει τον ιδανικό τύπο ηγεσίας για τη δική του σχολική μονάδα (Bush & Glover, 2003). Είναι πασιφανές ότι κανένας τρόπος ηγεσίας, αν εφαρμοστεί με απόλυτο τρόπο, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός, αν δε ληφθούν υπόψη οι διαφοροποιήσεις και οι ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολείου (Κατσαρός, 2008α).

#### *Διαπροσωπικό Μοντέλο Ηγεσίας*

Το διαπροσωπικό μοντέλο ηγεσίας είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένο με την ενσυναίσθηση. Σε αυτή την περίπτωση, ο ηγέτης διαθέτει την ικανότητα να διαισθάνεται τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών και να προσπαθεί να επικοινωνήσει σε ένα βαθύτερο επίπεδο με τους ανθρώπους γύρω του, καλλιεργώντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Goleman, 2000). Επιπλέον, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τα συναισθήματα και τις προθέσεις των συναδέλφων του. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να σχεδιάζει τις δικές του κινήσεις και να επιτύχει μία γόνιμη επικοινωνία (West-Burnham, 2001).

#### *Μοντέλο Συναλλακτικής Ηγεσίας*

Το μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας βασίζεται σε μία σχέση ανταλλαγών μεταξύ Ηγέτη και εκπαιδευτικού. Ο ηγέτης γνωρίζει σε βάθος τις ανάγκες των εργαζομένων της σχολικής μονάδας και, ως αντάλλαγμα στις επιδόσεις τους, προσπαθεί να τους ικανοποιήσει με διαφορετικούς τρόπους (Miller & Miller, 2001). Η βάση αυτού του μοντέλου βρίσκεται στην ανάθεση καθηκόντων από τον ηγέτη, με σκοπό την επιτυχή διεκπεραίωσή τους από την πλευρά του προσωπικού, στοχεύοντας στις απολαβές που θα αποκομίσει. Για να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία, θα πρέπει ο ηγέτης να είναι σε θέση να



αναγνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και, παράλληλα, να διαμορφωθεί ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, ώστε τα μέλη να καταβάλλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια (Harris, 2004).

#### *Μοντέλο Μεταμοντέρνας Ηγεσίας*

Το μοντέλο της μεταμοντέρνας ηγεσίας θεμελιώνεται με την αποδοχή των απόψεων όλων των μελών για το μέλλον της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης δίνει το περιθώριο να διαμορφώσει κάθε μέλος του εκπαιδευτικού συλλόγου ένα ατομικό όραμα και στη συνέχεια να επιχειρήσει την πραγμάτωσή του. Δε θεωρείται πανάκεια να υπάρχει μόνο ένα μακρόπνοο πρόγραμμα του ηγέτη, για το οποίο να συνεργάζονται όλοι και να στοχεύουν στην υλοποίησή του. Συνεπώς, δίνεται ο χρόνος και ο χώρος σε όλα τα μέλη της ομάδας να εκφράσουν τις ιδέες τους και να βρεθούν τρόποι για τον συγκερασμό αυτών των οραμάτων (Mitchell & Sackney, 2001).

#### *Μοντέλο Ηθικά Μετασχηματίζουσας Ηγεσίας*

Το μοντέλο της ηθικά μετασχηματίζουσας ηγεσίας αναζητά ανθρώπους που επιθυμούν να βελτιωθούν σε ηθικό επίπεδο και να συνεργαστούν για την υιοθέτηση περισσότερων ηθικών αξιών. Επίσης, υπάρχει συνεχής επιρροή και ενδυνάμωση μεταξύ ηγέτη και εκπαιδευτικών και, μέσα από τη συνεργασία και την αναβάθμιση των αξιών τους, επιδιώκουν την επίλυση όλων των καθημερινών προβλημάτων της σχολικής μονάδας (Woods, 2003).

#### *Μοντέλο Δημοκρατικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας*

Το μοντέλο δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας συνδέεται με δημοκρατικές αρχές, όπως ο αλληλοσεβασμός, η δικαιοσύνη, η ελευθερία και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Στα θεμέλια αυτού του μοντέλου βρίσκεται η προσπάθεια όλων, ώστε να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι. Όσον αφορά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, επικροτείται η απουσία κανόνων, προγραμμάτων, καθώς και γραπτών δοκιμασιών για τους μαθητές. Ωστόσο, επιδιώκεται η απόκτηση από όλα τα μέλη μιας δημοκρατικής κουλτούρας και η δράση μέσα σε ένα ελεύθερο, δημοκρατικό περιβάλλον (Ylimaki et al., 2011).

### 3.3. Διάκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης

Είναι σκόπιμο σε αυτό το σημείο να διερευνηθεί η διάκριση ηγεσίας και διοίκησης, καθώς είναι δύο έννοιες που πολλές φορές ταυτίζονται και για κάποιους μελετητές, όπως προαναφέρθηκε, είναι αλληλοσυμπληρωματικές. Αυτό προκύπτει από έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες και οι διευθυντές προσδιορίζονται από διαφορετικές δεξιότητες, που, όταν ενεργούν ταυτόχρονα, προκύπτει ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα οργάνωσης (Drath & Palus, 1994). Ωστόσο, κατά τη γνώμη πολλών ερευνητών παρουσιάζουν και ουσιαστικές διαφοροποιήσεις, για αυτό είναι ωφέλιμη η περαιτέρω ανάλυση των κύριων χαρακτηριστικών τους.

Από τη μία πλευρά, η ηγεσία έχει ως θεμέλιο λίθο την επιρροή, την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση, με σκοπό την επίτευξη στόχων και τη βελτίωση του οργανισμού. Ο ηγέτης παρουσιάζεται ως ένας χαρισματικός άνθρωπος με επικοινωνιακές δεξιότητες, που είναι ικανός να εμπνεύσει τους άλλους και να τους δώσει το κίνητρο, ώστε να τον ακολουθήσουν στο όραμά του και να καταβάλουν τη μέγιστη προσπάθεια σαν να πρόκειται για δικό τους όραμα. Επίσης, ο ηγέτης μπορεί να διαμορφώσει ένα κλίμα δημιουργίας, ανάπτυξης και καινοτομίας.

Η ηγεσία διαμορφώνει τη στάση και τα συναισθήματα της ομάδας των εργαζομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εργαζόμενοι να συμμετέχουν εθελοντικά σε οποιαδήποτε εργασία είναι αναγκαία για την πρόοδο του συνόλου. Παράλληλα, ασκεί μία θετική επιρροή και επιδιώκει την καλύτερη δυνατή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη, τα οποία έχουν πεισθεί ότι πρέπει να υλοποιηθούν οι στόχοι για ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005). Οι στόχοι είναι κοινοί, όμως, μέσω αυτών οι εργαζόμενοι καταφέρνουν να επιτύχουν την προσωπική ανέλιξη και να αισθανθούν αυτόνομοι και ανεξάρτητοι (Bennis, 2009).

Σύμφωνα με την Παπαλόη (2012), η ηγεσία επιχειρεί τις συνεχείς μεταβολές, τη θέσπιση συγκριμένων στόχων και τον σχεδιασμό υλοποίησης προγραμμάτων. Ταυτόχρονα, ο ηγέτης διακατέχεται από δεξιότητες, τις οποίες εξελίσσει συνεχώς και θεμελιώνει στη σκέψη των εργαζομένων προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, με βάση τις οποίες ενεργούν. Επίσης, η ηγεσία μπορεί να συμπληρωθεί από την έννοια του μάνατζμεντ, καθώς και οι δύο έννοιες στοχεύουν σε οργανωτικές ενέργειες, που θα κατευθύνουν τον οργανισμό να κινηθεί πιο δυναμικά και αποτελεσματικά. Από αυτά γίνεται κατανοητό πως οι ηγέτες κάνουν επίκληση στο συναίσθημα των εργαζομένων, ώστε να τους

εμφυσήσουν την όρεξη για ανάπτυξη και να τους δημιουργήσουν όλες τις προϋποθέσεις, για να εργαστούν σκληρά και να παράγουν αποτελέσματα.

Ο Fullan (2001), συμφωνεί στα βασικά γνωρίσματα της ηγεσίας και αναφέρει ως κύρια την ενδυνάμωση των εργαζομένων από τον ηγέτη, ώστε όλα τα μέλη να αισθάνονται ψυχικό σθένος, για να προχωρούν μπροστά. Έπειτα, επισημαίνει τον σχεδιασμό μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων προγραμμάτων, που θα οδηγήσουν στην πραγμάτωση όλων των στόχων. Τέλος, τονίζει και τη σημασία της αξιολόγησης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ώστε να διορθωθεί και να τροποποιηθεί ό,τι κρίνεται αναγκαίο.

Επιπλέον, η ηγεσία αποτελεί μέρος της ανθρώπινης φύσης, αφού κάποιες βασικές αρχές της εφαρμόζονται σε ποικίλους κοινωνικούς τομείς. Η ηγεσία είναι συνδεδεμένη και με τη σύγχρονη προσέγγιση της λειτουργίας των οργανισμών. Συνδέεται μάλιστα και με την εκπαίδευση και την παιδεία, αφού θεωρείται βασικό κεφάλαιο στην Επιστήμη της Διοίκησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ως αντικείμενο μελέτης της ηγεσίας τίθεται η συμπεριφορά του ηγέτη ως προς τις οργανωτικές του ικανότητες, αποσκοπώντας όμως πάντα στην ανανεωμένη οπτική και στην όξυνση της αντίληψής του. Όσο εξελίσσεται η ηγεσία τροποποιείται και ο τρόπος αντιμετώπισης προς τους ηγέτες, καθώς αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός ηγέτη σε κάθε οργανισμό, για να είναι βιώσιμος (Northouse, 2018).

Από την άλλη πλευρά, η διοίκηση έχει οργανωτική δράση και σχετίζεται περισσότερο με διαδικαστικά και διαχειριστικά ζητήματα. Ως συνώνυμο πάει πλέον να είναι η επιρροή και κυριαρχεί η έννοια της εξουσίας (Παπαλόη, 2012). Η διοίκηση (*management*), αφορά άμεσα τη διεκπεραίωση όλων των υποχρεώσεων σε καθημερινή βάση, καθώς και την επιτήρηση της ορθής λειτουργίας του οργανισμού. Η λειτουργία αφορά κυρίως την εξέλιξη των απαραίτητων ενεργειών, ώστε να τακτοποιηθούν και να προωθηθούν όλες οι γραφειοκρατικές διαδικασίες επιτυχώς (Πασιαρδής, 2004).

Οι άνθρωποι που εργάζονται στο κομμάτι της διοίκησης αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν και να διαχειριστούν τους υλικούς πόρους, καθώς και να συντονίσουν το ανθρώπινο δυναμικό. Φροντίζουν για τον εξοπλισμό και όλα τα απαραίτητα μέσα, ώστε οι υπάλληλοι να μπορούν να πραγματοποιούν απερίσπαστοι τις εργασίες τους, χωρίς τεχνικά και πρακτικά εμπόδια και ως εκ τούτου να υπάρχει συνεχής ανάπτυξη του οργανισμού και επίτευξη των στόχων (Bennis, 2009). Επίσης, μέσω των διοικητικών

παρεμβάσεων επιτυγχάνεται ο προγραμματισμός και η ιεραρχία των δραστηριοτήτων, ώστε να επέλθουν τα βέλτιστα αποτελέσματα. Συνεπώς, ο σχεδιασμός, ο έλεγχος και η οργάνωση αποτελούν κύρια συστατικά της ορθής διοίκησης (Robbins & Coulter, 2014).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ηγεσία και η διοίκηση είναι εξίσου σημαντικές. Είναι, λοιπόν, σκόπιμη η διάκριση μεταξύ τους για την ορθή λειτουργία και τη σταθερότητα του εκάστοτε οργανισμού. Οι ηγετικές και διοικητικές ικανότητες εκφύονται συνήθως σε διαφορετικούς ανθρώπους, ανάλογα με το προφίλ και το χαρακτήρα τους. Όμως είναι αναγκαίο να υπάρχει συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, προκειμένου να διασφαλιστούν οι στόχοι του σχολείου και να υπάρξει απρόσκοπτη ανάπτυξη (Kotter, 1990). Η πλειονότητα των ερευνών προσυπογράφει στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία επικεντρώνεται στην καθοδήγηση και τις κατευθυντήριες γραμμές για υλοποίηση ενός οράματος, ενώ η διοίκηση στη λήψη κρίσιμων αποφάσεων για την οργάνωση και τη διαχείριση των πόρων ενός οργανισμού (DeCenzo & Robbins, 2007).

Ωστόσο, παρά τις διαφοροποιήσεις που έχουν εντοπιστεί, όσον αφορά τους ρόλους και τις υποχρεώσεις με τις οποίες επιβαρύνεται ο καθένας, υπάρχουν και ορισμένες κοινές συνιστώσες. Και στις δύο περιπτώσεις τα άτομα που αναλαμβάνουν αυτούς τους ρόλους πρέπει να διαθέτουν αρετές όπως η αποφασιστικότητα, η ανάληψη ευθυνών, οι επικοινωνιακές και οι ηγετικές ικανότητες (Kotter, 1990).

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι διερευνήθηκε η έννοια του ηγέτη, καθώς και τα διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήθηκε η διάκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης και παρατέθηκαν απόψεις μελετητών σχετικά με τις δύο αυτές έννοιες. Στο επόμενο κεφάλαιο θα μελετηθεί ο ηγέτης στην εκπαίδευση και η μεγάλη σημασία που έχει στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ακόμα, θα συνδεθεί η συμβολή του με την ανέλιξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στο τέλος θα δοθούν ορισμένοι τρόποι ενίσχυσης της ευημερίας τους.

### **3.4. Η σημασία του ρόλου του ηγέτη στην ομαλή λειτουργία του σχολείου**

Ο ηγέτης αποτελεί τον ρυθμιστή και συντονιστή όλων των καθημερινών ζητημάτων σε μια σχολική μονάδα. Αυτό τον καθιστά κρίσιμο πυλώνα λειτουργίας του σχολείου, καθώς είναι εκείνος που πρέπει να θέτει τους στόχους και να διαμορφώνει το πλάνο για την επίτευξή τους. Επιπρόσθετα, εντός των αρμοδιοτήτων του είναι και η συνεχής επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου. Θα πρέπει, λοιπόν, να είναι σε θέση να διαχειρίζεται και να επικοινωνεί ορθά όλα τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές, αλλά και προς άλλους εξωτερικούς φορείς, όπως οι τοπικές αρχές. Επίσης, ο ηγέτης εντοπίζει όλες τις ελλείψεις και τις ανάγκες του σχολείου και οφείλει να βρίσκεται σε ετοιμότητα, ώστε να προτείνει λύσεις και να βρει τρόπους για την αντικατάσταση οποιουδήποτε ελλείματος. Απώτερος στόχος της δράσης του είναι το σχολείο, του οποίου ηγείται, να μπορέσει να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να εξάγει άριστους μαθητές.

Στο ίδιο πλαίσιο έχει διαπιστωθεί ότι ο ηγέτης θα πρέπει να διακατέχεται από δύο κύριες δεξιότητες, που θα ενισχύσουν τη θέση του και θα ορίσουν τη δράση του: Την ικανότητα ορθολογικής διαχείρισης και την ηθική προσηλωτικότητα. Από τη μία πλευρά, η ικανότητα ορθολογικής διαχείρισης αφορά το ρόλο του ηγέτη ως βασικού διαχειριστή του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και των υλικών πόρων. Από τη άλλη πλευρά, η ηθική προσήλωση, σχετίζεται με τον καθοδηγητικό ρόλο του ηγέτη προς τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ασκήσουν ορθά το εκπαιδευτικό τους έργο (Sergiovanni, 1990).

Η ηγεσία αποτελεί έναν καίριο παράγοντα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των στόχων του. Ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες που να του επιτρέπουν να επηρεάζει θετικά τους συνεργάτες του και να καθοδηγεί την ομάδα του στην επίτευξη κοινών στόχων. Σύμφωνα με την έρευνα του (Leithwood, 2004), οι ηγέτες που επιτυγχάνουν την καλύτερη απόδοση του σχολείου είναι εκείνοι που διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως η ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά, η ικανότητα να δημιουργούν και να διατηρούν θετικές σχέσεις με το προσωπικό και η ικανότητα να οργανώνουν και να διοικούν την ομάδα τους με στόχο την επίτευξη κοινών στόχων.

Ο ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει επιστημονική κατάρτιση, που θα συμβάλει στην απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τομείς όπως η Ψυχολογία, η Διδακτική και η Παιδαγωγική θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στη δόμηση της ομάδας εργασίας και

στην κατανομή αρμοδιοτήτων. Παράλληλα, κρίνεται μείζονος σημασίας το να λαμβάνει ο ηγέτης πρωτοβουλίες την κατάλληλη στιγμή, να είναι ευγενικός, υπομονετικός, δοτικός και να διακρίνεται από αισιοδοξία και ενθουσιασμό για το επάγγελμά του. Όλες οι δράσεις του θα πρέπει να στρέφονται προς την πρόοδο των μαθητών και κάθε του ενέργεια να φανερώνει την αγάπη και την αφοσίωση για τα παιδιά (Ames, 1993).

Ως ανώτατη αρχή του σχολείου, ο ηγέτης οφείλει να διαμορφώσει ένα κλίμα συνεργασίας, όπου όλοι οι εργαζόμενοι θα αισθάνονται μέρος μιας ομάδας και δε θα δρουν μεμονωμένα, με γνώμονα τα ατομιστικά τους οφέλη. Επίσης, είναι αυτός που θα δημιουργήσει ένα χώρο, όπου οι εργαζόμενοι θα μπορούν να αναπτύσσονται παράλληλα με τη σχολική μονάδα και θα έχουν αλληλοσυμπληρωματικές επιδιώξεις. Η ομαλή λειτουργία είναι αυτή που θα ορίσει τα επίπεδα ποιότητας και αποτελεσματικότητας ως προς το διδακτικό περιεχόμενο (Σαϊτης, 2005).

### **3.5. Η ηγεσία ως μέσο επιρροής των εκπαιδευτικών**

Η ύπαρξη ηγεσίας στην εκπαίδευση έχει πληθώρα πλεονεκτημάτων στην πρόοδο της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Συμβάλλει, λοιπόν, αποφασιστικά στην επίτευξη στόχων καθώς και στην ανεμπόδιστη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ηγεσία επηρεάζει όλα τα μέλη του σχολείου, αφού τα αποτελέσματά της διαφαίνονται τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές.

Η ηγεσία αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για την αναβάθμιση της ποιότητας και της υλοποίησης στόχων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μελέτες αποδεικνύουν σύνδεση στον τρόπο διδασκαλίας και στα μαθησιακά αποτελέσματα με την ηγεσία. Επιπλέον, έχει φανεί ότι σε ένα κλίμα καθοδήγησης, που ο ηγέτης παρέχει υποστηρικτικό και παρακινητικό ρόλο, υπάρχει άμεσο αντίκρισμα στον ποιοτικό έλεγχο του σχολείου (Robinson et al., 2007). Η κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για να θεωρηθεί επιτυχημένο ένα σχολείο, καθώς στα σχολεία που παρατηρούνται υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα καθοδηγούνται σχεδόν πάντα από ισχυρούς και ικανούς ηγέτες (Leithwood et al., 2008).

Με τη συμβολή της ηγεσίας μπορεί να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον εργασίας που θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινότητά τους και θα συμβάλλει στην όξυνση της αντίληψης, αλλά και στην ψυχική τους ενδυνάμωση (Spreitzer & Doneson, 2005). Όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διακατέχονται από υψηλά ιδανικά και να είναι αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους. Επιπλέον, πρέπει να

καλλιεργούν συνεχώς τις δεξιότητές τους ως διδακτικό προσωπικό και αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να φτάσουν στο βέλτιστο δυνατό σημείο (Hasibuan, 2009).

Οι επιτυχημένοι ηγέτες επικεντρώνονται στην καλλιέργεια υγιούς σχέσης με τους εκπαιδευτικούς και ενδιαφέρονται για τα κίνητρά τους, χωρίς να επαναπαύονται (Fullan, 2008). Αυτό θα έχει άμεση θετική επίδραση και στους μαθητές, καθώς ένας ικανοποιημένος εκπαιδευτικός μεριμνά για την ευημερία των μαθητών, κάτι που θεωρείται από τους βασικούς παράγοντες ενίσχυσης της δυναμικής και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Σε αυτό μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο το ασφαλές περιβάλλον που θα παρέχει ο ηγέτης, η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, η βοήθεια από την πλευρά των γονέων και οι υλικοί πόροι που θα διατίθενται για τη σχολική μονάδα (Darling-Hammond, 2003).

Υπάρχουν συγκεκριμένες διαστάσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην επιρροή του ηγέτη στους εκπαιδευτικούς. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, η συνεχής ανατροφοδότηση και η αυτονομία στη δράση τους, που επιδρούν καταλυτικά στην ψυχολογία τους. Πιο αναλυτικά, εντείνεται η σημασία της εργασίας, το αίσθημα ευθύνης, αλλά και η επιθυμία για επίγνωση των αποτελεσμάτων της δράσης τους. Άλλωστε, έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες ότι η ψυχολογία των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα αποτελέσματα που έχουν στην εργασία τους (Renn & Vandenberg, 1995).

Επίσης, σε ένα δημιουργικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αποτελεσματικοί και δίνουν μεγαλύτερη σημασία και αξία στο περιεχόμενο της εργασίας τους. Μάλιστα, σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να πραγματοποιήσουν και αλλαγές στο διδακτικό τους στυλ, για να βελτιώσουν τη διαδικασία της μάθησης. Αντίθετα, αν δεν υφίσταται ένα κλίμα διευκόλυνσης, με καλές συνθήκες εργασίας, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται αποξενωμένοι από την εργασία τους και να μη διακατέχονται από αφοσίωση και παραγωγικότητα (Hattie, 2003).

Στο ίδιο πλαίσιο, έχει επιβεβαιωθεί ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξήσει το αίσθημα αυτονομίας, ενεργοποίησης και συμμετοχής σε ομάδες εργασίας. Η αυτονομία, επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι δρα θετικά στη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Η ενδυνάμωση από την πλευρά της ηγεσίας μπορεί να ωθήσει στη δημιουργία νέων θέσεων ευθύνης, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο εμπιστοσύνη στους υφισταμένους και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εργαστούν σκληρά, ώστε να φέρουν

θετικά αποτελέσματα. Επίσης, δημιουργείται ένας διάυλος επικοινωνίας μεταξύ ηγέτη και εκπαιδευτικών, όπου μπορεί να μεταδοθεί η σημασία της εργασίας και να υπάρξει μεγαλύτερη ενεργοποίηση και εμπλοκή στις δραστηριότητες του σχολείου (Crant, 2000).

Ο ηγέτης απαιτείται να είναι σε θέση να καθορίζει την κατεύθυνση της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού οργανισμού, να συμβάλει αποφασιστικά στην εναρμόνιση των σχέσεων και να αυξάνει τα κίνητρα των εργαζομένων. Ακόμα, επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε χαμηλά ή υψηλά ποσοστά, αφού, όπως έχει επισημανθεί πολλάκις στη διεθνή βιβλιογραφία, η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηγετική φυσιογνωμία (Fattah, 2019). Επιπρόσθετα, ένας ηγέτης μπορεί να διεγείρει συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς, ώστε να τους δημιουργήσει ζήλο για εργασία και ως εκ τούτου να απαγκιστρωθούν από το αίσθημα του εξαναγκασμού. Με αυτόν τον τρόπο δε θα αισθάνονται επιβάρυνση και καταπίεση, ούτε θα υποκινούνται από φόβο, αλλά από εσωτερική ανάγκη για παραγωγικότητα.

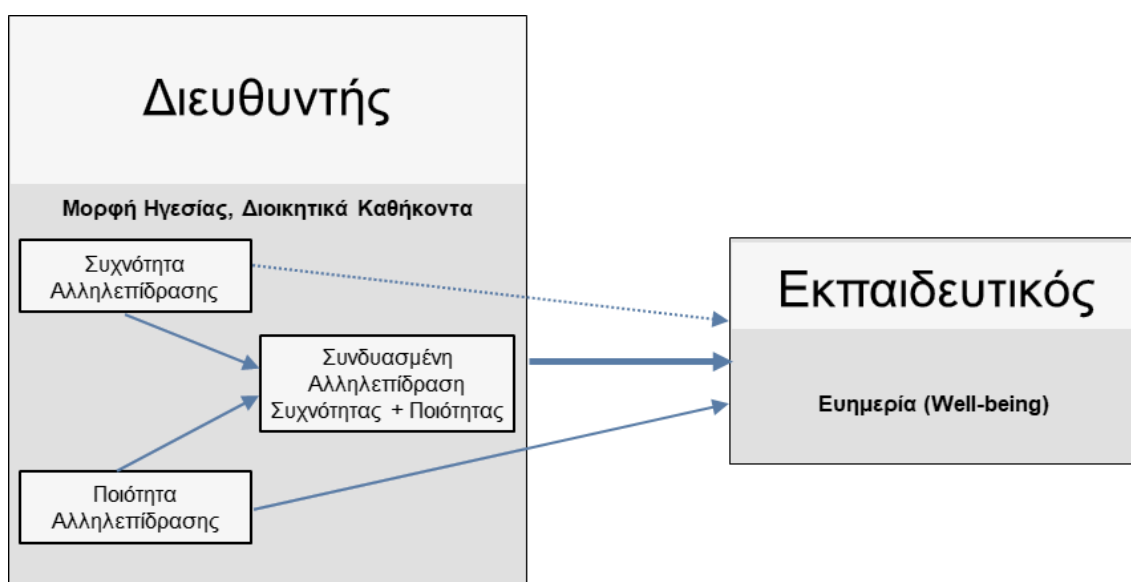
Βάσει όλων των παραπάνω, κύρια χαρακτηριστικά του ηγέτη θα πρέπει να είναι η ειλικρίνεια, η υπευθυνότητα, η αυτοπεποίθηση, η πρόληψη πιθανών κινδύνων, αλλά και το να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για όλα τα μέλη της ομάδας. Είναι αυτός που χαράσσει την πολιτική του σχολείου, καθιερώνοντας συγκεκριμένες μεθόδους, με στόχο την υλοποίηση γενικών και ειδικών στόχων. Η ηγεσία, όπως προαναφέρθηκε, θα πρέπει να είναι μια διαδικασία που διεξάγεται, με σκοπό να ασκήσει επιρροή, να ενθαρρύνει, να κινητοποιήσει και να οργανώσει άτομα και ομάδες ανθρώπων εντός του σχολείου. Η ορθή κρίση και η συνέπεια σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες ενός ηγέτη δημιουργούν το υπόβαθρο για ορθές αποφάσεις και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα σχολεία (Fattah, 2019).

Στη διδακτορική διατριβή του Reckmeyer (2020), που αναλύεται στο Σχήμα 3 σε απόδοση στα ελληνικά, ο ερευνητής κατέληξε στο παρακάτω εννοιολογικό πλαίσιο για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εφαρμοστούν ορισμένα μέτρα και να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα, ώστε να επέλθει η ανάπτυξη και η ευεξία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές της ευημερίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά και τις εξαρτημένες μεταβλητές. Αρχικά, ο κάθε διευθυντής διακρίνεται από ένα προσωπικό στυλ ηγεσίας και έχει κάποια ατομικά χαρακτηριστικά, που τον διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους. Όποιο όμως στυλ ηγεσίας κι αν έχει υιοθετήσει ο εκάστοτε διευθυντής, είναι δεδομένη η αλληλεπίδραση και η επιρροή προς τους υφισταμένους του. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής έχει άμεση επίδραση



στην ευημερία του εκπαιδευτικού. Αυτό διαφαίνεται στο παρακάτω Σχήμα 3, όπου εξετάζονται τρεις διαφορετικοί τύποι αλληλεπίδρασης, δηλαδή η συχνότητα, η ποιότητα και ο συνδυασμός συχνότητας και ποιότητας. Όσα καταγράφονται στο συγκεκριμένο σχήμα δεν επηρεάζουν το στιλ ηγεσίας, ούτε στοχεύουν να αλλάξουν το είδος ηγεσίας που έχει επιλέξει κάποιος, αλλά μπορούν να αποτελέσουν μια βάση και τα δεδομένα του να αξιοποιηθούν και να προσαρμοστούν θετικά στο εκάστοτε διευθυντικό στιλ.

Όπως διαφαίνεται η συχνότητα από μόνη της δεν μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην αύξηση των επιπέδων ευημερίας των εκπαιδευτικών, καθώς η προσοχή επικεντρώνεται στο περιεχόμενο και την ποιότητα αυτής της συχνής συναναστροφής. Ακολουθώντας, η ποιότητα μπορεί να προσφέρει ενίσχυση της ευημερίας των εκπαιδευτικών, αλλά και πάλι η μεμονωμένη δράση της δε θα επιφέρει τον μέγιστο βαθμό των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Από την άλλη πλευρά, η συνδυαστική δράση συχνότητας και ποιότητας φαίνεται να μεγιστοποιεί την ευημερία των εκπαιδευτικών και να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται και ως ιδανική κατάσταση για τους ίδιους τους διευθυντές των σχολείων. Η σχέση εκπαιδευτικών και διευθυντών θα γίνει πιο ποιοτική, με λιγότερες προστριβές και εντάσεις. Μόλις επιτευχθεί αυτός ο στόχος θα υπάρχει ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα, δίνοντας πρωταρχική έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα ο διευθυντής θα έχει το μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ευημερία τους. Η έμφαση και στις δύο παραμέτρους (συχνότητα και ποιότητα) με δευτερεύουσα εστίαση στη συχνότητα αλληλεπίδρασης, θα επέτρεπε στους διευθυντές να μεγιστοποιήσουν την ευημερία των εκπαιδευτικών τους και, επομένως, οποιαδήποτε έμμεσα αποτελέσματα σχετίζονται με την ευημερία.



**Σχήμα 3.** Αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού με στόχο την ευημερία (Reckmeyer, 2020, σελ. 121)

### 3.6. Η σημασία του ηγέτη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Όπως έγινε αντιληπτό, για την ομαλή λειτουργία και ανέλιξη του κάθε διοικητικού οργανισμού είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός ηγέτη. Αντίστοιχα, και σε μία σχολική μονάδα για να επιτευχθεί η ορθή λειτουργία της θα πρέπει να καθοδηγείται από ικανά στελέχη στο Τμήμα Διοίκησης και Ηγεσίας της. Οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές της μονάδας οφείλουν να είναι επαρκώς καταρτισμένοι και να κατέχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά και να εμφορούνται από την κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά (Bezzina, 2000). Η ηγετική αυτή συμπεριφορά συνδέεται με την ισχύ, καθώς περικλείει τη δύναμη της επιρροής των σκέψεων και κατά συνέπεια των πράξεων ορισμένων ατόμων. Αυτό είναι φυσικό να εγκυμονεί ορισμένους κινδύνους, καθώς ένα άτομο συγκεντρώνει εξουσία και είναι πιθανό να παρασυρθεί. Γι' αυτό θα πρέπει να τηρούνται κάποιες αρχές και ο ηγέτης να διέπεται από την πρέπουσα δεοντολογία (Τεκτονοπούλου, 2015).

Οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι ποικίλες, καθώς πρόκειται για τον ρυθμιστή και συντονιστή της σχολικής καθημερινότητας. Αρχικά, θα πρέπει να τηρεί τους νόμους, σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να είναι ενήμερος σχετικά με τις νέες διατάξεις και τους νόμους που θεσπίζονται. Επίσης, η επίλυση ζητημάτων της καθημερινότητας, όπως η κάλυψη των κενών και η οργάνωση των θεμάτων για τους συλλόγους διδασκόντων είναι κομμάτι των αρμοδιοτήτων του. Παράλληλα, προβλέπεται η επίβλεψη των εκπαιδευτικών για την ορθή άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων, αλλά και η ενημέρωση και συμπλήρωση των υπηρεσιακών βιβλίων σχετικά με τις δραστηριότητες του σχολείου. Φυσικά, ο διευθυντής

είναι αυτός που θα παρέχει υποστήριξη σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ζήτημα προκύψει, όπως η καθοδήγηση ενός νέου μέλους του δυναμικού των εκπαιδευτικών. Εξίσου σημαντικό ρόλο θα έχει και στη διαχείριση του εξοπλισμού, ώστε το σχολείο να μπορεί να λειτουργήσει αδιάσπαστα, όπως να εξασφαλίζεται η επάρκεια σε εποπτικά μέσα. Τέλος, ο διευθυντής είναι ο διάυλος επικοινωνίας με τον έξω κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, είναι ο εκπρόσωπος του σχολείου απέναντι σε γονείς και κηδεμόνες, αλλά και απέναντι στις κοινωνικές και πολιτικές αρχές της χώρας (Σαΐτης, 2008).

Ανάμεσα στον όγκο των υποχρεώσεων που θα πρέπει να διαχειριστεί ο διευθυντής είναι η διαμόρφωση του προγράμματος, η οργάνωση των μελών της σχολικής κοινότητας σε ομάδες εργασίας, η ανάθεση, η στήριξη, ο έλεγχος και η αξιολόγηση όλων των σχολικών έργων. Η συμβολή του είναι καθοριστική, καθώς με τις κατάλληλες κινήσεις θα οδηγήσει το σχολείο στην επόμενη μέρα, διαμορφώνοντας μία νέα κουλτούρα με επικαιροποιημένα μέσα μάθησης και διδασκαλίας, ορθή διαχείριση όλων των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων, αλλά και τη γόνιμη συνεργασία μεταξύ σχολικής μονάδας και κοινωνικών και πολιτικών φορέων (Μπάκας, 2007).

Λόγω του πολυδιάστατου και απαιτητικού ρόλου που καλείται να αναλάβει ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να διακρίνεται από δεξιότητες και χαρίσματα, που θα τον ξεχωρίζουν και θα του χαράσσουν την πορεία για μία ορθή ηγετική συμπεριφορά (Hay, 2006). Στη σύγχρονη, λοιπόν, κοινωνία είναι μείζονος σημασίας η εκπαίδευση να αποτελείται από διευθυντές-ηγέτες που δε διακατέχονται μόνο από μία μακρόπνοη ιδέα, αλλά μπορούν να μεταδώσουν την επιθυμία υλοποίησής της και στους υπολοίπους συναδέλφους τους. Η έμπνευση, το πάθος, η ευελιξία, η τόλμη, η επινοητικότητα και η δημιουργικότητα θα παρέχουν τη δυνατότητα για αλλαγή και βελτίωση και θα δομήσουν υγιείς σχέσεις με όλους τους εξωτερικούς συνεργάτες, όπως είναι η πολιτεία και οι γονείς (Κορωνάκης, 2016).

Ο σύγχρονος ηγέτης ενός σχολείου είναι ο διευθυντής, ο οποίος επωμίζεται πολλές ευθύνες και καλείται να αντιμετωπίσει πληθώρα προκλήσεων. Ο ρόλος του δεν είναι μονοδιάστατος, αλλά διαχωρίζεται σε δύο εξίσου σημαντικά μέρη. Από τη μία πλευρά, θα πρέπει να διεκπεραιώνει επιτυχώς όλες τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις και να υπηρετεί με υπευθυνότητα το διοικητικό του ρόλο ως επικεφαλής του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να καταβάλλει εφάμιλλη προσπάθεια, ώστε να διαχειρίζεται όλα τα μέλη του σχολείου, αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον

τρόπο ένα ευνοϊκό και φιλικό περιβάλλον συνύπαρξης και καλλιέργειας υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Σαΐτης, 2000).

Μία παγίδα της σύγχρονης πραγματικότητας, που εγκυμονεί κινδύνους για τον διττό ρόλο του διευθυντή, είναι το γεγονός ότι οι διευθυντές στα σύγχρονα σχολεία εστιάζουν μονομερώς στα γραφειοκρατικά τους καθήκοντα, με αποτέλεσμα να χάνουν την ανάθεση στόχων και τη δημιουργία οραμάτων (Κατσαρός, 2008β). Αυτό έγκειται στο συγκεντρωτικό σύστημα στον εκπαιδευτικό τομέα της ελληνικής πραγματικότητας και είναι κάτι που ενέχει περιθώρια βελτίωσης (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005).

Παράλληλα, ο διευθυντής είναι σκόπιμο να επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και διατύπωση της προσωπικής άποψης όλων των μελών κατά τη διάρκεια λήψης μιας απόφασης. Εξίσου σημαντική είναι η παρέμβασή του, ώστε να αναπτύσσονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών. Όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να υλοποιούνται από ένα διευθυντή, ο οποίος διαπνέεται από αμεροληψία και δικαιοσύνη (Κορωνάκης, 2016).

Ακόμα, βάσει της εξέλιξης, τα σχολεία σήμερα έχουν μία πολυπολιτισμική έκφραση, καθώς συνευρίσκονται παιδιά μεταναστών ή προσφύγων με διαφορετική πολιτιστική ταυτότητα και καταβολές. Αυτό εντείνει την ανάγκη για την ύπαρξη ενός διευθυντή, ο οποίος προωθεί την ισότητα και τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Άλλωστε, εκείνος θα αποτελέσει το παράδειγμα προς μίμηση και ως ηγέτης θα διαμορφώσει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας απέναντι στο διαφορετικό (Zembylas & Iasonos, 2017).

Επομένως, ο ηγέτης θα πρέπει να έχει οικοδομήσει ένα αξιακό σύστημα με σταθερές βάσεις. Όταν ενεργεί έχοντας ως βάση συγκεκριμένες ηθικές αξίες και πεποιθήσεις, το σχολείο μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στα μέλη του και να λειτουργεί με γνώμονα την κοινωνική δικαιοσύνη (Bogotch, 2002). Έχοντας ως δεδομένο ένα σχολικό περιβάλλον συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης, είναι βέβαιο ότι οι πολίτες που θα προαχθούν από αυτό θα έχουν γαλουχηθεί με παρόμοιες αξίες και θα ενεργούν με δημοκρατικό και δίκαιο πνεύμα (Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

Μία ακόμα πτυχή του ηγέτη αποτελεί η άμεση επίδραση που έχει η συμπεριφορά και η δράση του στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι, όταν υπάρχει ένας ικανός ηγέτης σε μία σχολική μονάδα, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά

πιο ολοκληρωμένη μορφή και αυτό αντικατοπτρίζεται στους μαθητές, μέσα από τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα (Bush, 2010).

Στο παρόν κεφάλαιο μελετήθηκε ο ρόλος του ηγέτη στην εκπαίδευση και η συμβολή του στην επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τονίστηκε η συνεισφορά του στην ομαλή διεξαγωγή όλων των ζητημάτων του σχολικού οργανισμού. Ακολούθως, στο επόμενο κεφάλαιο θα αποκωδικοποιηθεί το βασικό ζητούμενο της παρούσας έρευνας, δηλαδή ο ρόλος του ηγέτη στην ευημερία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, θα απαριθμηθούν και τρόποι ενίσχυσης της ευημερίας των εκπαιδευτικών από την πλευρά της ηγεσίας και θα αναλυθεί το νομοθετικό πλαίσιο, που ορίζει τον ρόλο του ηγέτη στην Ελλάδα. Στο τέλος του κεφαλαίου, βρίσκεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας.

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Ο ρόλος του ηγέτη στην ευημερία των εκπαιδευτικών**

### **4.1. Η συμβολή του ηγέτη**

Η λέξη «κίνητρο» είναι αρχαιοελληνική, καθώς προέρχεται από την ελληνική λέξη κινέω-κινώ, που έχει τη σημασία του να προχωράει κάποιος μπροστά και να ενθαρρύνεται, ώστε να νιώθει σίγουρος για τον εαυτό του. Το εργασιακό κίνητρο ενός εκπαιδευτικού μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες, το εσωτερικό και το εξωτερικό. Από τη μία πλευρά, το εσωτερικό κίνητρο πηγάζει μέσα από τη συνείδηση του εκπαιδευτικού και συνδέεται με την κατανόηση της αξίας της δουλειάς του. Επίσης, αντιμετωπίζει την εργασία ως μία ευκαιρία αυτοπραγμάτωσης και πνευματικής ολοκλήρωσης. Από την άλλη πλευρά, το εξωτερικό κίνητρο συνδέεται με παράγοντες που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η περιρρέουσα ατμόσφαιρα και το κλίμα του σχολείου επηρεάζουν την αύξηση του κινήτρου, καθώς εξαρτάται από το αν μπορούν να προσφέρουν παρακίνηση και καθοδήγηση στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ώστε να επιτευχθούν οι προσωπικοί και επαγγελματικοί του στόχοι (Hasibuan, 2009).

Παράλληλα, υπάρχει και μία δεύτερη διάκριση, που διαχωρίζει τα κίνητρα σε θετικά και αρνητικά. Τα θετικά κίνητρα στηρίζονται στη θετική επιρροή και την ελεύθερη βούληση σχετικά με τη δράση τους και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εργαζόμενοι επιθυμούν να λειτουργούν στο χώρο εργασίας τους. Τα αρνητικά κίνητρα είναι η διαδικασία επιρροής που υποκινείται από τη δύναμη της εξουσίας και τον φόβο. Έτσι, οι υφιστάμενοι αναγκάζονται να εκτελούν τα καθήκοντά τους σε ένα κλίμα τρομοκρατίας (Ismail, 2017).

Ο διευθυντής λειτουργεί ως καθρέπτης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και δρα καταλυτικά όσον αφορά τη διαμόρφωση κουλτούρας και κλίματος στο σχολείου. Η σχέση που επιλέγει να έχει με τους εκπαιδευτικούς αντικατοπτρίζεται σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας. Πιο συγκεκριμένα, αν η σχέση τους βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, την εμπιστοσύνη και την αλληλοεκτίμηση αυτό μεταφέρεται αυτόματα και στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αντιστρόφως, αν η σχέση ηγέτη και υφισταμένων στηρίζεται στην έλλειψη ειλικρίνειας, στην ιδιοτέλεια και την καχυποψία, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο θα δομούνται και όλες οι υπόλοιπες σχέσεις εντός της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, σε αυτήν την περίπτωση, θα παρατηρείται έλλειμμα στη συνεργασία και στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος μεταξύ των συναδέλφων, αλλά και στο πλαίσιο της μαθητικής κοινότητας (Day, 2000).

Ο διευθυντής ενός σχολείου καλείται να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην έκφραση νέων ιδεών, που θα συμβάλουν στη σχολική ομαλότητα. Επίσης, η ανάθεση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων θα πρέπει να γίνεται, λαμβάνοντας υπόψη τα τυπικά προσόντα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχει ο καθένας. Η διαδικασία κατανομής αρμοδιοτήτων θα πρέπει να γίνεται βάσει των δημοκρατικών αρχών και διαδικασιών και να συνυπολογίζεται η ισότητα ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις απέναντι στον σχολικό οργανισμό (Σαΐτης, 2005).

Η συνεργασία που καλλιεργεί ο ηγέτης αποτελεί το θεμέλιο για την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι είναι μέρος ενός ευρύτερου συνόλου. Η αίσθηση αυτή δημιουργεί την συλλογική ευθύνη στη λήψη των αποφάσεων και την ενεργή συμμετοχή τους σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου. Παράλληλα, η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διεκπεραίωση των εργασιών του σχολείου τους προσφέρει ικανοποίηση για την προσφορά τους σε ένα κοινό όραμα, ενώ ταυτόχρονα τους δεσμεύει ψυχικά, ώστε να επιδιώκουν την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο (Fernandez, 2000). Σε αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να τους ωθήσει ο ηγέτης του σχολείου, αναζητώντας τρόπους, ώστε όλοι να εκφράζουν την άποψή τους, αλλά και διοργανώνοντας συνεδριάσεις εκπαιδευτικών για να λαμβάνονται όλες οι κρίσιμες αποφάσεις και να προχωράνε τα διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα του σχολείου (Καμπουρίδης, 2002).

Πιο αναλυτικά, όταν ο ηγέτης βρίσκεται μπροστά σε επιτεύγματα των εκπαιδευτικών, εκφράζει την απεριόριστη εκτίμηση και την υπερηφάνεια του. Ακόμα, εξωτερικεύει την ικανοποίησή του, επισημαίνοντας την αξία του κάθε εργαζόμενου για την πρόοδο του οργανισμού και παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη και ανατροφοδότηση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμπνευστούν, να λάβουν την κατάλληλη καθοδήγηση και να αισθανθούν μέρος μίας ομάδας, που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι αφοσιωμένοι στην εργασία τους, επιδιώκοντας τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Lipsitz, 1984). Από την άλλη, όταν ο ηγέτης βρίσκεται αντιμέτωπος με μια δυσκολία που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να δείξει κατανόηση και να τον προσεγγίσει με διακριτικότητα και σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι καλός ακροατής και να προσφέρει τα εχέγγυα, ώστε να ανακάμψει και να επανέλθει ανανεωμένος στην εργασία του (Σαΐτης & Μιχόπουλος, 2005).

Μία από τις διαστάσεις της επιτυχημένης και αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή-ηγέτη. Αν διαθέτει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, θα είναι σε θέση να εμπνέει και να κρατά σε διαρκή πνευματική εγρήγορση τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θα διακατέχεται από ενσυναίσθηση και θα μπορεί να τους ασκεί συνεχή επιρροή, αλλά και να τους ωθεί για περαιτέρω προσωπική ανέλιξη και ενδυνάμωση των δεξιοτήτων τους. Τα παραπάνω θα έχουν ως αποτέλεσμα οι ηγέτες να αντιλαμβάνονται τη φυσιογνωμία του κάθε εργαζομένου και να γνωρίζουν τα γνωστικά και συναισθηματικά του χαρακτηριστικά. Αυτό το είδος ηγέτη μπορεί να πρωτοστατήσει σε μεταβολές και να παρουσιάσει καινοτόμες ιδέες, που θα κατευθύνουν το σχολείο σε ένα ελπιδοφόρο μέλλον (Πλατσίδου, 2010).

Η ενδυνάμωση σε επαγγελματικό επίπεδο θα πρέπει να προσφέρεται σε όλους τους παιδαγωγούς από την εκπαιδευτική ηγεσία. Η έννοια της ενδυνάμωσης έχει ερμηνευθεί και αναλυθεί με διαφορετικούς τρόπους. Συγκεκριμένα, ένας πρώτος τρόπος είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για όλα τα κρίσιμα ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας την εποπτεία και τη γνώση για όλα τα δρώμενα στον χώρο εργασίας τους θα αισθάνονται πιο ασφαλείς και δυνατοί να συνεισφέρουν στην εξέλιξη όλων των διαδικασιών. Ακολούθως, ένας ακόμα τρόπος είναι η αυτονομία των εκπαιδευτικών, αλλά και η γνώση των περιθωρίων δράσης τους. Με αυτό ως δεδομένο, έχουν επίγνωση του χώρου στον οποίο μπορούν να δραστηριοποιηθούν και αισθάνονται ελεύθεροι να ανθίσουν, χωρίς να ξεπεράσουν τα επιθυμητά όρια και να οδηγηθούν στην αυθαιρεσία και τον ατομικισμό. Τέλος, η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας είναι βασικό συστατικό της ενδυνάμωσης. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την αίσθηση του ανήκειν και εντείνεται το κίνητρό τους για παραπάνω προσπάθεια σε ένα παρακινητικό περιβάλλον εργασίας.

Σε περίπτωση που ένας σχολικός φορέας καταφέρει να απαρτίζεται από ενδυναμωμένο προσωπικό, θα έχει σημαντικά πλεονεκτήματα ως προς την αντιμετώπισή τους απέναντι στο σχολείο. Οι ίδιοι θα επιθυμούν να παράγουν και να προτείνουν καινοτόμες ιδέες, τις οποίες θα επεξεργάζονται δημιουργικά και θα τις παρέχουν για την καλύτερευση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, θα διέπονται από υπευθυνότητα και ηθική δέσμευση απέναντι στο σχολείο, μην μπορώντας να αδιαφορούν για τις ανάγκες και τα προβλήματά του. Παράλληλα, ένα άτομο που δεν αισθάνεται απειλή και πίεση στο εργασιακό του περιβάλλον είναι ανοιχτό στην εποικοδομητική κριτική, προσαρμόζεται ευκολά και γρήγορα στις αλλαγές και προσπαθεί για τη συνεχή βελτίωσή του και τη διόρθωση των σφαλμάτων του. Άλλο ένα μείζον πλεονέκτημα της ενδυνάμωσης είναι η τόνωση της



αυτοπεποίθησης και η εξωστρέφεια, που οδηγεί στη συνεργασία και την ομαδική δράση (Μπουραντάς, 2005).

Καταληκτικά, ένας αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης διαθέτει το χάρισμα της ανιδιοτέλειας. Δεν επιδιώκει μόνο την προσωπική του ανέλιξη και την ικανοποίηση των συμφερόντων του, αλλά στοχεύει στην επαγγελματική πρόοδο και την πνευματική ανάταση όλων των μελών της ομάδας του με τη δική του συμβολή. Επίσης, δεν εφησυχάζει, αλλά εμπλουτίζει συνεχώς τις γνώσεις του, ώστε να μπορεί να πραγματοποιεί καίριες μεταβολές, δίνοντας ευκαιρίες για συμμετοχή σε επιμορφώσεις και διαμορφώνοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, που προσφέρει τον εκσυγχρονισμό και την καινοτομία στην ομάδα (Maeroff, 1993).

#### **4.2. Τρόποι ενίσχυσης της ευημερίας των εκπαιδευτικών**

Από τα προηγούμενα γίνεται αντιληπτός ο μείζων ρόλος της ευημερίας στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα μάλιστα εντοπίζονται όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο οργανισμού, αφού επιτυγχάνεται ποιοτική αναβάθμιση σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης. Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να ενισχυθεί η ευημερία ποικίλλουν και είναι αναγκαία η ύπαρξή τους σε κάθε σχολικό οργανισμό. Με αυτόν τον τρόπο θα παρέχονται οι απαιτούμενες γνώσεις στους μαθητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και θα εξασφαλίζεται η ορθή λειτουργία όλων των επιμέρους διδακτικών τομέων. Δε θα πρέπει να παραλειφθεί εύρος των αρμοδιοτήτων που έχουν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί σε καθημερινή βάση, με αποτέλεσμα πολλές φορές αυτό να καθρεφτίζεται στη σωματική και ψυχική τους υγεία και να αυξάνει την ανάγκη για ένα ήρεμο περιβάλλον εργασίας.

Οι τρόποι ενίσχυσης καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα παροχών στον εργασιακό χώρο, που μπορεί να αφορά τις συνθήκες υγιεινής, την επαγγελματική ανέλιξη και κατάρτιση, τον υποστηρικτικό ρόλο της ηγεσίας και την ύπαρξη θετικού κλίματος. Επιπλέον, εντός του φάσματος αυτού βρίσκονται και τα περιθώρια που δίνονται στον εκπαιδευτικό να αφιερώσει χρόνο στον εαυτό του και την οικογένειά του, ώστε να νιώθει ολοκληρωμένος και ψυχικά ενδυναμωμένος.

Αρχικά, ένας τρόπος είναι η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η σχολική μονάδα θα πρέπει να παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα συμμετοχής σε σεμινάρια και επιμορφώσεις, ώστε να αποκτήσει στη φαρέτρα του νέες γνώσεις και να καλλιεργήσει δεξιότητες, που θα αναβαθμίσουν τον ίδιο, αλλά παράλληλα και τη διαδικασία της

μάθησης (Johnson et al., 2014). Μέσω της περαιτέρω κατάρτισης και πνευματικής ανάπτυξης, ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να αντεπεξέλθει πιο αποτελεσματικά σε κάθε νέο εμπόδιο στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Η παροχή ευκαιριών για κατάρτιση και ανάπτυξη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις προκλήσεις στην εργασία τους και να αισθανθούν εξειδικευμένοι και αποτελεσματικοί στον ρόλο τους (Johnson et al., 2014)

Στο ίδιο πλαίσιο, απαραίτητη είναι και η αναγνώριση των εκπαιδευτικών από την διοίκηση, αλλά και από τους ίδιους τους συναδέλφους τους για τα αποτελέσματα της δουλειάς τους, καθώς και την ευρύτερη προσφορά τους στη σχολική μονάδα. Επίσης, η αναγνώριση μπορεί να επέλθει και μέσα από την ενθάρρυνση για συμμετοχή σε διαγωνισμούς και την επιβράβευση σε περιπτώσεις διάκρισης κάποιου μέλους του συλλόγου καθηγητών.

Ακολουθώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίζουν για την υγεία τους. Σε αυτό θα συμβάλει η σωματική άσκηση και η υγιεινή διατροφή, με τροφές πλούσιες σε βιταμίνες. Έτσι, θα αισθάνονται δύναμη και ευεξία. Επιπλέον, θα πρέπει να μάθουν τεχνικές διαχείρισης του άγχους, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν σε κάθε δύσκολη συνθήκη και να ξεπερνούν όλα τα εμπόδια (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Η διαχείριση του στρες προϋποθέτει και την υγεία σε πνευματικό επίπεδο. Η πνευματική ενδυνάμωση μπορεί να συμβάλει δραστικά στην ηρεμία και στη διαχείριση κρίσεων. Ο διαλογισμός, η συγκέντρωση και οργάνωση της σκέψης και η σωματική υγεία είναι κάποιες μέθοδοι, που θα συμβάλουν στην ισορροπία και την πνευματική υγεία του εκπαιδευτικού (Cohen-Katz et al., 2005).

Στα παραπάνω εμπόδια η σχολική μονάδα οφείλει να εξασφαλίσει τους πόρους ώστε να μπορεί να παρέχεται η στήριξη που χρειάζεται κάθε εκπαιδευτικός (Cohen-Katz et al., 2005). Θα πρέπει, λοιπόν, να δίνεται η κατάλληλη υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου. Ενώ ταυτόχρονα, αναγκαία καθίσταται και η ένταξη των εκπαιδευτικών σε μια ομάδα συναδέλφων, στην οποία θα αισθάνονται αποδοχή και υποστήριξη, θα μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες, αλλά και να πραγματοποιούν γόνιμους διαλόγους (Johnson et al., 2014). Μελέτες επιβεβαιώνουν τη σκοπιμότητα της διαχείρισης του άγχους και ευρύτερα των συναισθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση, για να ανακαλύψουν χρηστικούς τρόπους που οι ίδιοι μπορούν να ελέγχουν, για να ρυθμίζουν τις συναισθηματικές τους μεταπτώσεις. Σε αυτό μπορεί να συνεισφέρει τόσο η ηγεσία, όσο και κάποιοι εξωτερικοί συνεργάτες, όπως είναι οι

σύμβουλοι ψυχικής υγείας, οι οποίοι είναι αναγκαίο να συνεργάζονται με το σχολείο (Cohen-Katz et al., 2005).

Σε περίπτωση που επιτύχουν την παραπάνω πρόκληση και κατορθώσουν να βρίσκονται σε συναισθηματική ισορροπία, χωρίς εξάρσεις άγχους και κρίσεις πανικού θα αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους. Επίσης, θα αισθάνονται πιο σίγουροι και ισχυροί να διαχειριστούν και να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους, έχοντας ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Ως επιπλέον τρόπος ενίσχυσης της ευημερίας των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης με τους μαθητές μπορεί επίσης να παίξει καθοριστικό ρόλο. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους είναι λιγότερο επιρρεπείς σε στρες και κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών τους (Pekrun et al., 2017). Επιπλέον, η ανάπτυξη μίας θετικής σχέσης με τους μαθητές μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη αυτοεκτίμηση, περισσότερη ενέργεια και ενθουσιασμό για τη διδασκαλία και μείωση του αποθαρρυντικού αποτελέσματος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Pekrun et al., 2017).

Στο ίδιο πλαίσιο, η αυτογνωσία και η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει την ευημερία των εκπαιδευτικών. Έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να εφαρμόσουν την παραπάνω μέθοδο διαμορφώνουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους και αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και θετικά συναισθήματα. Επίσης, πλεονεκτήματα εντοπίζονται και στην απόδοση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Η αυτοαξιολόγηση και η αυτοαναφορά του εκάστοτε εκπαιδευτικού μπορεί να ενταθεί μέσα από μία διαδικασία επαγγελματικής εκπαίδευσης και ενδυνάμωσης, που μπορεί να τονώσει το ηθικό του ως επαγγελματία και να τον ενθαρρύνει για περαιτέρω βελτίωση (Johnson et al., 2014).

#### ***4.3. Το νομοθετικό πλαίσιο του ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο***

Όπως αναφέρθηκε ήδη στα προηγούμενα κεφάλαια, ο ρόλος του ηγέτη είναι σημαντικός και αναγκαίος για την κάθε σχολική μονάδα, καθώς συμβάλει στην ομαλή και ανεμπόδιστη λειτουργία της. Όμως, στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και το νομικό πλαίσιο που ορίζει τις αρμοδιότητες και τα περιθώρια δράσης του διευθυντή-ηγέτη των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βάσει των νομοθετημάτων, ο σχολικός ηγέτης περιορίζεται όσον αφορά τις αρμοδιότητες

και τις αποφάσεις που μπορεί να λάβει, καθώς το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο καθορίζει το πεδίο δράσης του σε μεγάλο βαθμό. Είναι μείζονος σημασίας να επισημανθεί ότι η Ελλάδα λειτουργεί σύμφωνα με το κεντροευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δίνει περιορισμένες ελευθερίες στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, σε αντίθεση με το αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καθιστά τον διευθυντή, υπό όρους λογοδοσίας, το κύριο όργανο άσκησης της εξουσίας, τόσο στη λήψη όλων των κρίσιμων αποφάσεων, όσο και στην εφαρμογή και υλοποίηση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων προγραμμάτων (Ιορδανίδης, 2002: 2· Λαϊνας, 2000· Χατζηπαναγιώτου, 2003: 39 κ.εξ.).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών (αριθμ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/08-10-2002 Υ.Α., ΦΕΚ 1340 Β'/16-10-2002), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εμφανώς δε χαρακτηρίζεται από ελευθερία στη λήψη αποφάσεων, αλλά φαίνεται ότι όλες οι κρίσιμες αποφάσεις της σχολικής μονάδας λαμβάνονται από τον σύλλογο διδασκόντων. Είναι εμφανές ότι οι αρμοδιότητες του είναι περιορισμένες και κρίνεται απαραίτητη η επικύρωση μιας απόφασης από τον σύλλογο διδασκόντων, προκειμένου ο διευθυντής να προχωρήσει στην υλοποίησή της. Στις λίγες αποφασιστικές αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής συμπεριλαμβάνεται η ευθύνη π.χ. για τις εγγραφές των μαθητών. Ωστόσο, ο διευθυντής τουλάχιστον έως προ τινος αδυνατούσε να προβεί μόνος του σε άλλες ενέργειες, που αφορούν τη σχολική μονάδα (π.χ. ανάθεση διδασκαλίας στις τάξεις και στα τμήματα, ανάθεση υπερωριών, διοργάνωση δράσεων, πραγματοποίηση εκδρομών και μετακινήσεων, υλοποίηση προγραμμάτων κ.ά.), χωρίς πρώτα να γίνει η επεξεργασία και επικύρωσή τους από τον σύλλογο διδασκόντων. Σε αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο ο ηγέτης περιοριζόταν και δεν είχε την ευκαιρία να διαμορφώσει ο ίδιος τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, ούτε και να καθορίσει τη δράση των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, δεν είχε ούτε και τώρα διαθέτει αρμοδιότητα όσον αφορά την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (π.χ. προσλήψεις, μισθοδοσία εκπαιδευτικού προσωπικού κ.ά.).

Επειδή η έλλειψη από τον διευθυντή ουσιαστικής αποφασιστικής αρμοδιότητας είχε ως συνέπεια να προκαλούνται προβλήματα στη σχολική μονάδα σε θεμελιώδεις λειτουργίες της (π.χ. στην ανάθεση υπερωριών) ή/και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. διαδικασίες συλλογικού προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης- αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας), λόγω άρνησης σε πολλές των περιπτώσεων του συλλόγου διδασκόντων να λάβει τις αποφάσεις που όφειλε, βάσει του θεσμικού του

πλαίσιου, με τον Ν. 4823/2021 ενισχύθηκαν οι αποφασιστικές αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με απόφασή του ορίζει πλέον τους ενδοσχολικούς συντονιστές τάξεων και γνωστικών πεδίων (άρθρο 92, εφαρμοστική Υ.Α. η αριθμ. Φ12/102913/ΓΔ4/24-08-2022, ΦΕΚ 4509 Β΄/25-08-2022), τον παιδαγωγικό σύμβουλο-μέντορα (άρθρο 93, εφαρμοστική Υ.Α. η αριθμ. 102919/ΓΔ4/24-08-2022, ΦΕΚ 4509 Β΄/25-08-2022), τον υπεύθυνο διασύνδεσης με τη μαθητεία στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (άρθρο 94) και αποφασίζει για την υλοποίηση, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, επιμορφωτικών σεμιναρίων, συνολικής διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) ωρών ανά σχολικό έτος (άρθρο 95). Επιπλέον, εάν, κατά τη διάρκεια ενός συγκεκριμένου σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων δεν συγκληθεί ή δεν συνεδριάσει ή για οποιοδήποτε λόγο δεν προβεί γενικότερα στις ενέργειες αρμοδιότητάς του που αφορούν την κατάρτιση και υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού της σχολικής μονάδας και την εσωτερική της αξιολόγηση, τις σχετικές αποφάσεις λαμβάνει ο διευθυντής (άρθρο 95). Άλλες ενέργειες στις οποίες ο διευθυντής υποκαθιστά τον σύλλογο διδασκόντων στη λήψη απόφασης, εφόσον το συλλογικό αυτό όργανο δεν λάβει τις αποφάσεις αρμοδιότητάς του, είναι η ανάθεση διδασκαλίας στις τάξεις και στα τμήματα (άρθρο 100), η ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών (άρθρο 101) και ο ορισμός υπευθύνων τμημάτων και μαθητικών κοινοτήτων (άρθρο 102).

Η άσκηση των επιπλέον αρμοδιοτήτων που προαναφέρθηκαν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας δεν γίνεται σε πολλές των περιπτώσεων απρόσκοπτα, γιατί συμβαίνει να είναι σθεναρή η άρνηση των εκπαιδευτικών ή του συλλόγου διδασκόντων στην υλοποίηση των αποφάσεων του διευθυντή (π.χ. άρνηση ενδοσχολικών συντονιστών να ασκήσουν τις αρμοδιότητές τους ή εκπαιδευτικών να καταρτίσουν και να υλοποιήσουν σχέδια δράσης στο πλαίσιο του συλλογικού προγραμματισμού της σχολικής μονάδας κ.ά.). Στις περιπτώσεις αυτές συμβαίνει ο ίδιος ο διευθυντής να αναπληρώνει μόνος του το έργο εκπαιδευτικών που αρνούνται να υλοποιήσουν τις αποφάσεις του.

Είναι, λοιπόν, αξιοσημείωτο το ότι ο διευθυντής-ηγέτης στην Ελλάδα διαφέρει από τους διευθυντές άλλων σχολείων του εξωτερικού, καθώς το νομοθετικό πλαίσιο είναι αρκετά αυστηρό και περιοριστικό ως προς τον τρόπο δράσης του. Άλλωστε, στην ελληνική σχολική διοίκηση ο διευθυντής σχολικής μονάδας, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας, έχει αρμοδιότητες μόνο διοικητικού προϋσταμένου και στερείται πειθαρχικών αρμοδιοτήτων. Ως εκ τούτου, δεν έχει τη διοικητική ισχύ να επιβάλλει τις αποφάσεις του. Βέβαια, την

απειθαρχία των εκπαιδευτικών μπορεί να την αναφέρει στην προϊσταμένη του διοικητική αρχή, δηλαδή τον διευθυντή εκπαίδευσης. Αλλά οι διαδικασίες του είδους αυτού αφενός είναι χρονοβόρες, αφετέρου ενδέχεται να δημιουργήσουν άλλου είδους προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου, καθόσον προκαλούν αντιδράσεις από το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, ή στον ίδιο τον διευθυντή, λόγω αντιδράσεων του συνδικαλιστικού οργάνου.

#### **4.4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας γύρω από την εκπαίδευση έχει επικεντρωθεί στη σχετική έρευνα είτε μέσω ερωτηματολογίων είτε συνεντεύξεων. Στην παρούσα εργασία, πραγματοποιήθηκε εκτενής έρευνα με χρήση των διαδικτυακών εργαλείων Google Scholar, ResearchGate, Scopus και Science Direct, τα οποία αποτελούν τις κύριες ιστοσελίδες στις οποίες συγκεντρώνεται η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία, καλύπτοντας ένα μεγάλο εύρος επιστημονικών τομέων.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η επιλογή ενός αξιόπιστου και πλήρους ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε όσο το δυνατόν πιο συναφείς έρευνες, ωστόσο, ενώ υπήρχε πληθώρα σχετικών ερευνών στον τομέα της εκπαίδευσης, ελάχιστες εστίαζαν στον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στην ευημερία εκπαιδευτικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέτοιες έρευνες περιλαμβάνουν εργασίες τόσο υπό μορφή ερωτηματολογίων, όσο και μέσω συνεντεύξεων, καταλήγοντας σε κάθε περίπτωση σε πολύ χρήσιμα και κρίσιμα συμπεράσματα. Ορισμένες εξ αυτών, με μία πολύ επιγραμματική αναφορά στο περιεχόμενό τους, ήταν οι εξής:

Στην εργασία των Pagán-Castaño et al. (2021), καταρτίστηκε στοχευμένο ερωτηματολόγιο σχετικά με την ευημερία (*well-being*) των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της Ισπανίας. Η εργασία αυτή μελέτησε τη συσχέτιση ανάμεσα στη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων και την ευημερία και απόδοση των εκπαιδευτικών, εντάσσοντας παράλληλα ως παραμέτρους τόσο το ρόλο της ηγεσίας του σχολείου, όσο και την επιρροή που είχε η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών. Το δείγμα που μελετήθηκε αφορούσε 315 εκπαιδευτικούς, και επιγραμματικά κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η υποδειγματική ηγεσία, σε συνδυασμό με εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, οδήγησε στην ποιοτική βελτίωση τόσο της απόδοσης όσο και της συνολικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Στην εργασία της P. Skott (2022), διερευνήθηκε ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου γύρω από την υγεία και ευημερία του προσωπικού, σε σχολικές μονάδες της Σουηδίας.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην εργασία προέρχονται τόσο από διαφορετικά έργα, όσο και μέσα από συνεντεύξεις με διευθυντές, μέλη σχολικών ομάδων υγιεινής όσο και από εκπαιδευτικούς. Η εργασία υποστηρίζει ότι ένας επιτυχημένος σχολικός διευθυντής-ηγέτης είναι ζωτικής σημασίας για την εγκαθίδρυση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης, με στόχο τη συνολική βελτίωση των συνθηκών του σχολείου, ιδιαίτερα στον τομέα της υγείας στα σχολεία. Η μελέτη προσδιορίζει τέσσερις πτυχές συντονισμού που πρέπει να εφαρμόζονται ταυτόχρονα με στόχο την προαγωγή της σχολικής υγείας. Μία πέμπτη πτυχή που προσδιορίστηκε, ορίζει ότι η συνολική προσέγγιση δεν πρέπει να περιλαμβάνει μόνο ένα σχολείο, αλλά όλο το σχολικό πλαίσιο, το οποίο θα μεταφραζόταν μέσα από συντονισμό όλης της κοινότητας ή της περιοχής με στόχο τον ολιστικό συντονισμό διαφορετικών επιπέδων.

Τέλος, σε εργασία των Van der Vyver et al. (2020), που έρχεται από τη Νότια Αφρική, μελετήθηκε η απευθείας επιρροή της ηγεσίας του σχολείου στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη εργασία αποτελείτο από ποσοτική ανάλυση δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων, με χρήση συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων σε 20 σχολεία στη Βορειοδυτική Νότια Αφρική. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά της ηγεσίας και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Οι τύποι της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας συντελούν θετικά στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, καθώς ανέφεραν θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία με τη σειρά της τους επηρεάζει θετικά, ώστε να θέλουν να παραμείνουν και να προσφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερο μέσα από την εργασία τους.

ΜΕΡΟΣ Β΄  
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Διάρθρωση έρευνας

### 5.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία και η στρατηγική που ακολουθήθηκε, προκειμένου να προετοιμαστεί το ερωτηματολόγιο και να είναι σε θέση να προσφέρει την απαραίτητη πληροφορία ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα γύρω από τον ρόλο του ηγέτη στην ευημερία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Καθώς υπάρχει πληθώρα ερωτηματολογίων που επικεντρώνονται γενικά στον τομέα της εκπαίδευσης, τα οποία και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση, πραγματοποιήθηκε προσεκτική αναζήτηση και ανάγνωση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκειμένου να καταρτιστεί ένα όσο το δυνατόν πιο στοχευμένο και περιεκτικό ερωτηματολόγιο, το οποίο θα προσέφερε στη βιβλιογραφία ένα ακόμα εργαλείο περαιτέρω ερμηνείας του αντίκτυπου που έχει ένας εκπαιδευτικός-ηγέτης στους συναδέλφους του. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε μέχρι την τελική επιλογή του ερωτηματολογίου αυτού περιελάμβανε την αναζήτηση μίας όσο το δυνατόν πιο ολιστικής προσέγγισης στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ορισμένες λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν περιελάμβαναν μεταξύ άλλων τους όρους «ευημερία», «εκπαιδευτική ηγεσία», «*well-being*», «*educational leadership*», «*school principal role*» κ.ά., αναζητώντας παράλληλα τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που υλοποιήθηκε και παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο, το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε και μεταφράστηκε, με ορισμένες παραλλαγές για την προσαρμογή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, βασιζόταν στην εργασία των Pagán-Castaño et al. (2021). Για λόγους τήρησης των κανόνων εκμετάλλευσης πνευματικής ιδιοκτησίας στην έρευνα, ζητήθηκε και χορηγήθηκε κατόπιν σχετικής επικοινωνίας, γραπτή άδεια από την κύρια συγγραφέα της εργασίας (Dr. Esther Pagán-Castaño). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε, γιατί αφενός οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα μέσα από μία ιδιαίτερα περιεκτική και στοχευμένη προσέγγιση, ενώ και η έρευνα υλοποιήθηκε σε μία χώρα με παρόμοια ποιοτικά χαρακτηριστικά με την Ελλάδα, όπως είναι η Ισπανία.

Σχετικά με τον ερευνητικό τομέα της παρούσας μελέτης, εμπίπτει στην κατηγορία της οργανωσιακής ψυχολογίας και πιο συγκεκριμένα στον τομέα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Ορισμένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την υλοποίηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, περιλαμβάνουν τους εξής προβληματισμούς:

- Ποια είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και πώς σχετίζεται αυτό με την ευημερία τους;
- Ποια είναι η σύνδεση μεταξύ μυικής/σωματικής καταπόνησης ή/και εξουθένωσης και ευημερίας;
- Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στη συνολική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους και στη συνεπακόλουθη ευημερία τους;
- Τι ρόλο παίζει ο διευθυντής/ντρια του σχολείου και πώς αυτός συνδέεται με την ευημερία των εκπαιδευτικών;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, είδος θέσης στο σχολείο) και ευημερίας;

## **5.2. Ερωτηματολόγια και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων**

### **5.2.1. Ερωτηματολόγια**

Ως κεντρική στρατηγική για την επιτυχή διεκπεραίωση του ερευνητικού μέρους της διπλωματικής εργασίας, επιλέχθηκε η διαδικτυακή διανομή ερωτηματολογίων, καθώς αποτελεί την κατ' εξοχήν τεχνική που ακολουθείται, όταν πρόκειται να γίνει μελέτη εθνογραφικών, δημογραφικών ή άλλων ερευνών σύνθετου τύπου. Για να επιτευχθεί ο στόχος της έρευνας μέσω της συλλογής πληροφοριών, υπάρχουν ορισμένοι τύποι ερωτηματολογίων, οι οποίοι μεταξύ άλλων περιέχουν ερωτήσεις είτε κλειστού είτε ανοιχτού τύπου, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν συνοπτικά με λίγες προτάσεις (Marsden & Wright, 2010). Τα ερωτηματολόγια, όμως, έχουν και εγγενή πλεονεκτήματα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις:

- Απαιτείται μεγάλος αριθμός απαντήσεων.
- Απαιτείται η ανωνυμία των απαντήσεων.
- Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται σε σύντομο χρονικό διάστημα ως απαντήσεις σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, οδηγώντας σε ευκολότερη επεξεργασία τους.
- Δεν υπάρχουν περιθώρια, κυρίως χρονικά ή προσβασιμότητας, για την υλοποίηση είτε συζητήσεων είτε συνεντεύξεων.
- Προτιμώνται οι γραπτές απαντήσεις έναντι των προφορικών.

Τα παραπάνω στοιχεία είναι μόνο μερικοί παράγοντες που αναδεικνύουν τα ερωτηματολόγια ως τα προτιμώμενα μέσα για την υλοποίηση ερευνών, ενώ ως

παράμετροι ισχύουν με μικρές διαφοροποιήσεις σε κάθε επιστημονικό τομέα (Lavrakas, 2008).

Το παρόν ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από ορισμένα (ανώνυμα) δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια από 12 κατηγορίες και συνολικά 53 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση την κλίμακα Likert, δηλαδή από 1 (ποτέ/καθόλου) έως 5 (πάντοτε/πάρα πολύ), ενώ για τη συμπλήρωσή του απαιτούνταν περίπου 7 λεπτά. Με αυτά τα δεδομένα, εξασφαλίστηκε ότι θα προσελκύσει όσο το δυνατόν περισσότερους συμμετέχοντες, σε σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς οι συμμετέχοντες να χρονοτριβήσουν. Παράλληλα, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, προκειμένου να μπορέσουν να εκφράσουν τη γνώμη τους αβίαστα και χωρίς περιορισμό.

Τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν, ήταν από την Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας (Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης), και πιο συγκεκριμένα από τη Μητροπολιτική Περιοχή της Θεσσαλονίκης. Τα επιλεγθέντα σχολεία αποτελούν μεγάλες δημόσιες και ιδιωτικές μονάδες, τόσο σε επίπεδο Γυμνασίου όσο και Λυκείου, ενώ η περίοδος διενέργειας της έρευνας ήταν εντός της Άνοιξης του 2023.

Ορισμένοι προφανείς περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση ερωτηματολογίων σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, αφορούν σε συμπερίληψη ποιοτικών χαρακτηριστικών περιορισμένης έκτασης, ωστόσο στην περίπτωση του παρόντος ερωτηματολογίου δεν εντοπίζεται τέτοιο ζήτημα. Ο λόγος είναι ότι η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη λήψη δεδομένων από καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό έχουν συναφή ποιοτικά χαρακτηριστικά με συναδέλφους τους από όλη την Ελλάδα.

Τα ερωτηματολόγια ετοιμάστηκαν με χρήση του εργαλείου Google Forms, που αποτελεί πλέον τον κυρίαρχο τρόπο διαμοιρασμού ερωτηματολογίων και επεξεργασίας των αποτελεσμάτων τους. Κατόπιν συνεννόησης με τους υπεύθυνους διαχείρισης της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας των σχολείων, στάλθηκαν στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων και στη συνέχεια προωθήθηκαν προς απάντηση στους εκπαιδευτικούς. Εκτιμάται ότι η συνολική δύναμη εκπαιδευτικών, που έλαβαν το ανάλογο μήνυμα στο ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο, ήταν περίπου 150, εκ των οποίων ανταποκρίθηκαν και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο οι 106, ποσοστό λίγο πάνω από 70%.

### **5.2.2. Τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων**

Προχωρώντας από τα γενικά στοιχεία για το ερωτηματολόγιο, αυτό που έπεται είναι η ορθή ανάλυση των δεδομένων που πρόκειται να συλλεχθούν. Οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων αυτών αποτελούν τον κρισιμότερο παράγοντα για την εξαγωγή ασφαλών και εμπειριστατωμένων συμπερασμάτων, όπως αυτονόητα προκύπτει και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Bernard, 2011). Ασφαλώς, η πλέον ενδεικνυόμενη μεθοδολογία περιλαμβάνει τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης, σε συνάρτηση πάντα με το είδος και το περιεχόμενο των δεδομένων (Miles & Huberman, 1994), ώστε να εξάγονται όσο το δυνατόν πιο ορθά και ασφαλή συμπεράσματα. Στην παρούσα διπλωματική εργασία, ανάλογα με το εξεταζόμενο κεφάλαιο, επιλέχθηκαν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μέθοδοι ανάλυσης. Επί παραδείγματι, στο θεωρητικό μέρος και βάσει βιβλιογραφικής έρευνας στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, επελέγησαν ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης, ώστε να αποτελέσουν εν τέλει συγκριτικές τεχνικές. Εν συνεχεία, στο ερευνητικό κομμάτι, όπως θα παρουσιαστεί και στις επόμενες σελίδες, επελέγη κατά κύριο λόγο η ποσοτική ανάλυση, καθώς τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από περίπου 100 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αναλύθηκαν ποσοτικά μέσω των σχετικών γραφημάτων και γνωστών στατιστικών εργαλείων, ενώ η ερμηνεία των αποτελεσμάτων απαιτεί, παράλληλα, και μικρής έκτασης ποιοτική ανάλυση. Συνεπώς, η κύρια ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε μέσω της ποσοτικής ανάλυσης των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Όπως περιγράφηκε από την Σαραφίδου (2011), σε τέτοιες ερευνητικές προσεγγίσεις περιγράφονται τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού, καθώς και οι συσχετίσεις τους μέσα από μία σειρά από ερωτήματα που τίθενται από το ερωτηματολόγιο.

Τέλος, όσον αφορά την καταγραφή και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, είναι απαραίτητο τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα να γνωρίζουν ότι διατηρείται η ανωνυμία τους. Επιπλέον, θα πρέπει το άτομο που διεξάγει την έρευνα να παρέχει όλες τις απαραίτητες διευκρινίσεις και να λύσει τυχόν απορίες των συμμετεχόντων. Τέλος, αναγκαία είναι η καταγραφή των απαντήσεων σε υπολογιστικά φύλλα, ώστε να δοθούν πιο συγκεκριμένα αριθμητικά αποτελέσματα και να δηλωθούν οι σχέσεις μεταξύ των δεδομένων της έρευνας.

### **5.3. Περιορισμοί της έρευνας**

Η δεδομένη έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Πρώτον, το δείγμα της έρευνας περιορίζεται σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και συμμετέχουν καθηγητές από κάποια σχολεία από αυτό το

γεωγραφικό εύρος, δηλαδή τις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες αντιπροσωπεύουν μόνο ένα συγκεκριμένο τμήμα του πληθυσμού και αυτό πρόβλημα στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ένας άλλος περιορισμός είναι η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, όπου οι απαντήσεις εξαρτώνται από τις υποκειμενικές απόψεις των συμμετεχόντων. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την αντικειμενικότητα και την ικανότητα αμερόληπτης γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Για την αντιμετώπιση αυτών των περιορισμών, μπορούν να γίνουν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Προτείνεται η σχεδίαση μελλοντικών ερευνών που θα εξετάζουν την ευημερία σε πολλές διαφορετικές περιοχές, ίσως ακόμα και πανελλαδικά. Μία επέκταση της έρευνας σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης, όπως και η τριτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί επίσης να είναι εποικοδομητική και να δημιουργήσει το έδαφος για μία συγκριτική μελέτη μεταξύ διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης.

Επιπλέον, μία πρόταση θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση όλων των παραγόντων που επηρεάζουν την ευημερία μέσα στις σχολικές μονάδες. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, προσφέροντας έναν πολυδιάστατο αναλυτικό προσανατολισμό. Μία συνεργασία μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών μπορεί να προωθήσει μία ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση στη μελλοντική έρευνα. Ταυτόχρονα, η συνεργασία μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών θα προωθούσε την ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων, συμβάλλοντας στην ποιοτική και ποσοτική ανάπτυξη της μελλοντικής έρευνας. Μία ακόμα λύση για την άμβλυση του βασικού περιορισμών της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να είναι η εξέταση και η εφαρμογή ποικίλων μεθόδων έρευνας, όπως η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις και οι φυσικές μετρήσεις, προκειμένου να προσφερθούν περαιτέρω πληροφορίες και περισσότερες διαστάσεις στην έρευνα για την ευημερία.

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό και αναγκαίο να αναγνωριστούν και να γίνουν κατανοητοί οι περιορισμοί της τρέχουσας έρευνας. Αυτό θα αποτελέσει τη βάση για να γίνει μία εκ νέου κριτική προσέγγιση του θέματος και να πραγματοποιηθεί ανοιχτή συζήτηση για τους περιορισμούς και την ύπαρξη πιθανών βελτιώσεων σε μελλοντικές έρευνες στον τομέα της ευημερίας στην εκπαίδευση.

#### **5.4. Το ερωτηματολόγιο και η οργάνωση της έρευνας**

Το πρώτο στάδιο μιας έρευνας είναι ο σαφής καθορισμός του πεδίου και των επιδιωκόμενων στόχων. Αυτό το βήμα είναι ιδιαίτερα κρίσιμο, καθώς επιτρέπει την επαγγελματική διεξαγωγή της έρευνας και διασφαλίζει ότι οι στόχοι είναι εφικτοί με τα διαθέσιμα μέσα. Επίσης, είναι προτιμότερο να περιορίζεται η έρευνα, και να επικεντρώνεται σε ένα ειδικό ζητούμενο, ενδεχομένως με μικρότερη φιλοδοξία, αλλά με αποτελέσματα που θα είναι σίγουρα χρήσιμα και εποικοδομητικά.

Το προτεινόμενο περιεχόμενο ενός ερωτηματολογίου για μία έρευνα πρέπει να απαρτίζεται από κάποια συγκεκριμένα μέρη. Αρχικά, μία σύντομη εισαγωγή, η οποία έχει σκοπό να εξηγήσει τον σκοπό της έρευνας και τη σημασία της υλοποίησής της. Βασικός στόχος είναι η βελτίωση συνθηκών και καταστάσεων. Αυτή η εισαγωγική ενότητα μπορεί να περιλαμβάνει απλές ερωτήσεις που βοηθούν να εξασφαλιστεί η εμπιστοσύνη των χρηστών.

Έπειτα, ακολουθούν τα κύρια θέματα του ερωτηματολογίου, τα οποία πρέπει να παρουσιάζονται υπό τίτλους ή κατηγορίες, αναλόγως του θέματος που εξετάζεται ή των επιμέρους πτυχών του. Οι ερωτήσεις πρέπει να επικεντρώνονται σε γενικά θέματα και να προχωρούν σε πιο συγκεκριμένες διαστάσεις του ζητούμενου. Ακολούθως, οι διάφορες κατηγορίες θεμάτων που επιλέγονται πρέπει να περιλαμβάνουν μία σειρά από ερωτήσεις που εναλλάσσουν γενικές και πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ο στόχος είναι να παρέχονται εύστοχες απαντήσεις από τους χρήστες και να επιτραπεί ο εντοπισμός των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών του εξεταζόμενου ζητήματος.

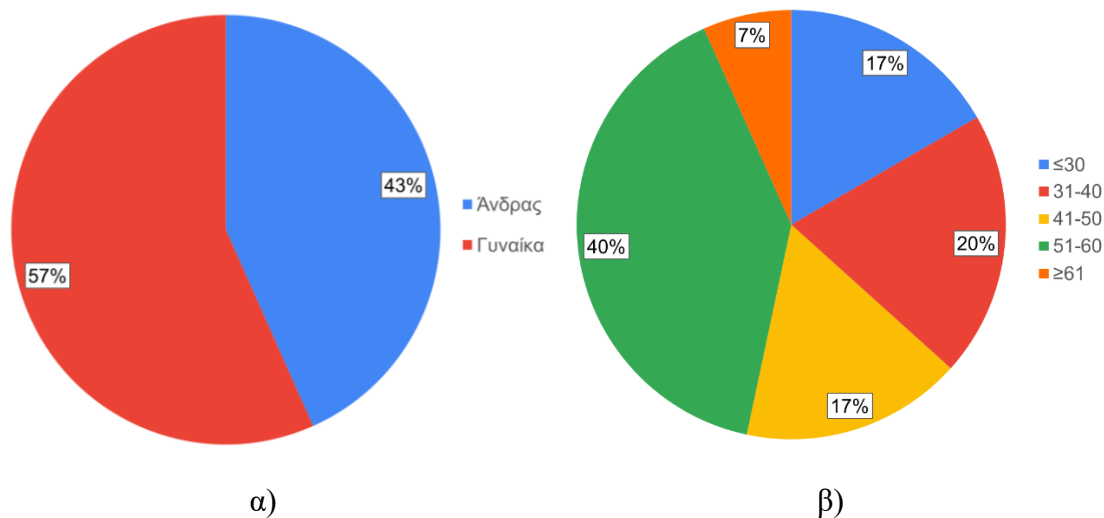
Για να επιτευχθεί αυτό, το ερωτηματολόγιο πρέπει να περιλαμβάνει κυρίως κλειστές, ερωτήσεις, που είναι εύκολες στην επεξεργασία και απαιτούν απλές απαντήσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να περιλαμβάνει και ανοιχτές ερωτήσεις, για να δοθεί η δυνατότητα στους χρήστες να εκφράσουν την προσωπική τους γνώμη για θέματα που θεωρούν σημαντικά και πιθανώς να μην έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης. Ωστόσο, ο αριθμός των ανοιχτών ερωτήσεων θα πρέπει να είναι πολύ περιορισμένος, καθώς είναι εύκολο να περιπλέξει την επεξεργασία των δεδομένων.

Παράλληλα, είναι σημαντικό η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο ερωτηματολόγιο να είναι σαφής και κατανοητή από όλους τους αποδέκτες. Αυτό σημαίνει ότι οι ερωτήσεις πρέπει να διατυπώνονται με σύντομες προτάσεις χωρίς αμφισημίες. Επίσης, η γλώσσα πρέπει να είναι ουδέτερη, αποφεύγοντας αρνητικές προτάσεις ή συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις. Αυτό επιτρέπει στους ερωτώμενους να απαντήσουν αντικειμενικά και να εκφράσουν τις απόψεις τους με ειλικρίνεια.

Συνοψίζοντας, ένα ερωτηματολόγιο που συνοδεύει μία έρευνα στην οποία το ζητούμενο είναι η εξωτερίκευση προσωπικών τοποθετήσεων πρέπει να περιλαμβάνει προκαταρκτική ειδοποίηση με τους στόχους της, καθώς και διασφάλιση της ανωνυμίας. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου θα πρέπει να επικεντρώνεται στην εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων και αποτελεσμάτων.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα έρευνας

### 6.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

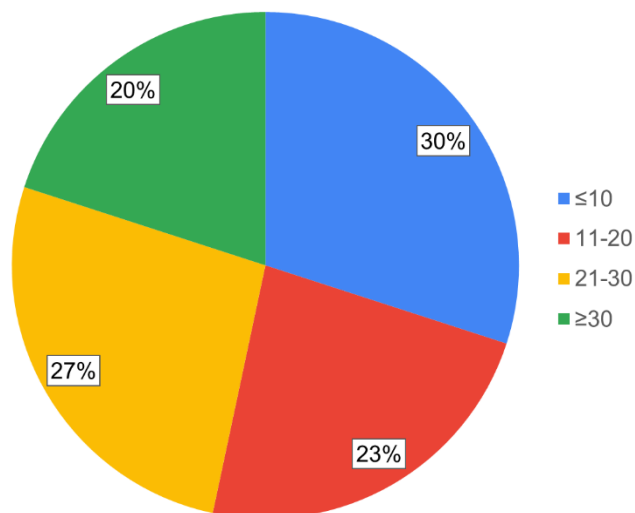


**Γράφημα 1.** α) Φύλο, β) Ηλικία

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 106 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε Γυμνάσια και Λύκεια στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς και συμπληρώθηκαν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απευθύνονται και στα δύο φύλα και σχετίζονται με την ευημερία τους στο εργασιακό περιβάλλον, ανεξαρτήτως ηλικίας. Οι απαντήσεις ήταν κατά προσέγγιση ισομερώς κατανομημένες και στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, το 57% των απαντήσεων προέρχονται από γυναίκες, ενώ το 43% από άντρες. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες που απάντησαν είναι περισσότερες από τους άνδρες, χωρίς όμως να παρατηρείται σημαντική απόκλιση μεταξύ τους, που θα ήταν ικανή να αλλοιώσει τα συμπεράσματα της έρευνας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κινούνται στο ηλικιακό φάσμα 51 μέχρι 60 ετών, σε ποσοστό 40%. Αυτό φανερώνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και γνωρίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δεύτερη ηλικιακή ομάδα κυμαίνεται από 31 έως 40 ετών (20%). Στη συνέχεια, ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες μέχρι 30 και 41-50 ετών αντίστοιχα, οι οποίες απάντησαν σε ποσοστό 17%. Τέλος, οι λιγότερες απαντήσεις δόθηκαν από άτομα ηλικίας 61 ετών και πάνω (7%). Αυτό ερμηνεύεται αφενός από τον μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών σε αυτό το ηλικιακό εύρος και αφετέρου από την ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου, καθώς τα άτομα αυτής της ηλικίας δεν είναι εξοικειωμένα με τις νέες

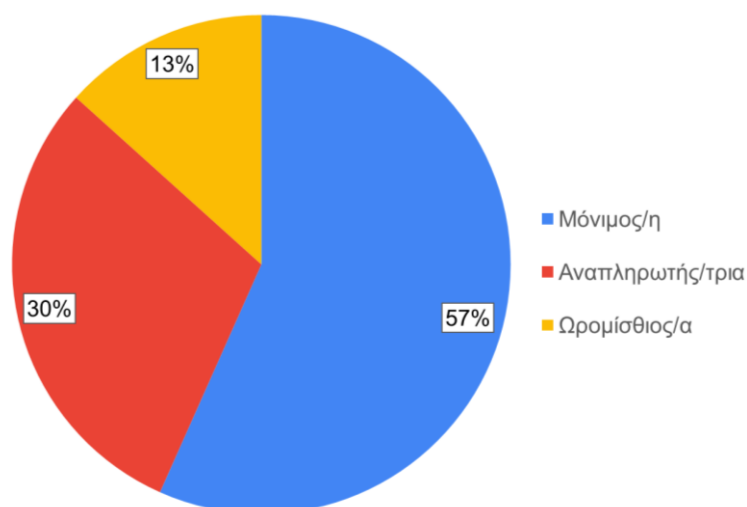


τεχνολογίες στον ίδιο βαθμό με νεότερους συναδέλφους τους, κάτι που μπορεί να αποτέλεσε αποτρεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.



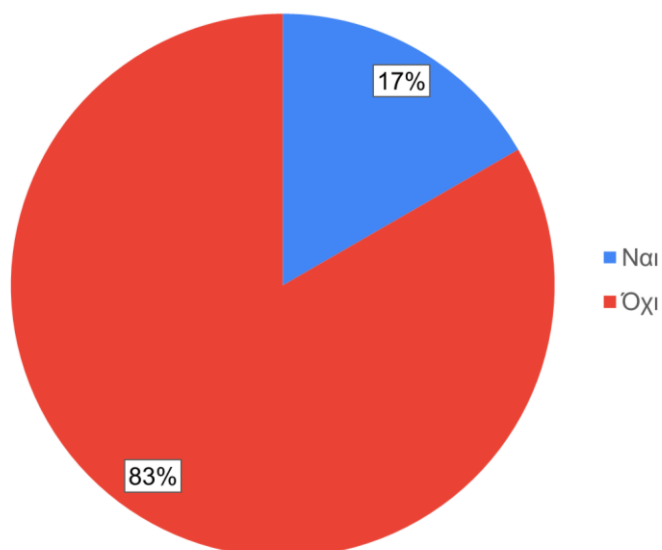
**Γράφημα 2.** Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας

Το δείγμα των εκπαιδευτικών που απάντησαν ποικίλλει όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας, καθώς και την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συναντάται σε εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας, σε ποσοστό 30%. Αυτό φανερώνει ότι ακόμα και άτομα μεγαλύτερης ηλικίας είναι πιθανό για ποικίλους λόγους να ξεκίνησαν την άσκηση του επαγγέλματος σε μεγαλύτερες ηλικίες και όχι αμέσως μετά την περάτωση των σπουδών τους. Στο ίδιο πλαίσιο, το μικρότερο ποσοστό είναι αυτό που παρουσιάζεται να κατέχει πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας, σε ποσοστό 20%. Τα υπόλοιπα άτομα κατέχουν από 11 έως 30 χρόνια προϋπηρεσίας.



**Γράφημα 3.** Είδος σχέσης εργασίας

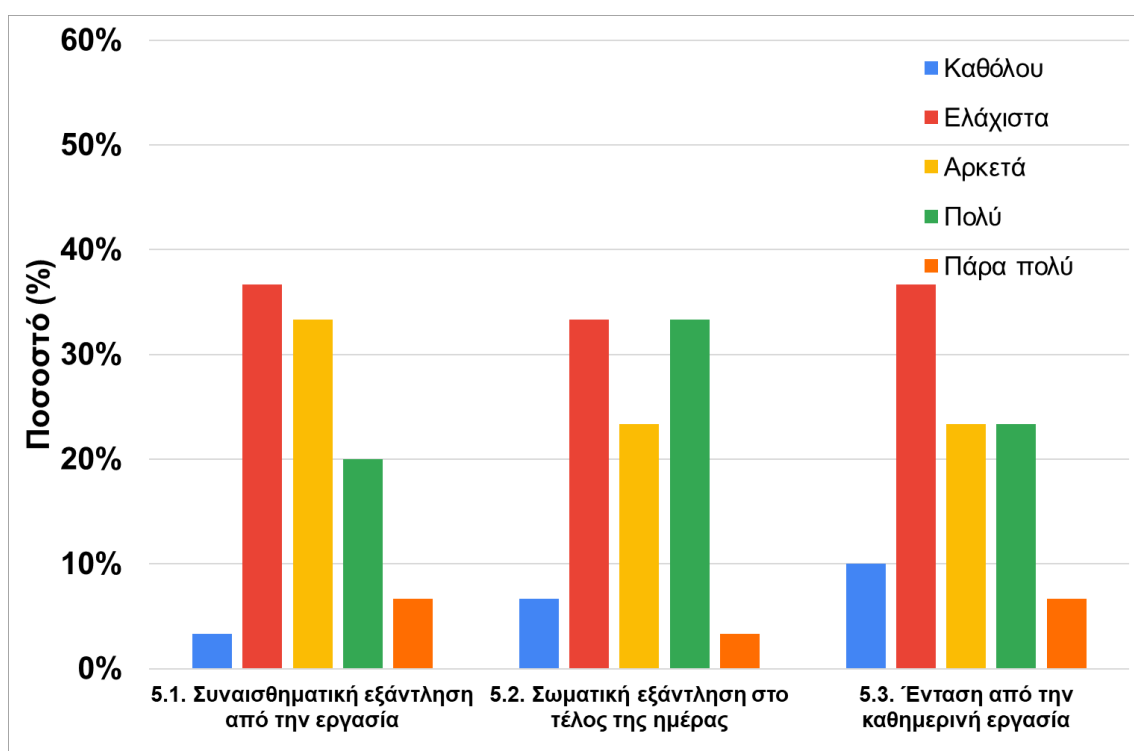
Όσον αφορά το είδος της εργασίας, πάνω από τους μισούς (57%) εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν διοριστεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κατέχουν μόνιμη θέση. Αρκετά μεγάλο συγκριτικά με το δείγμα είναι και το ποσοστό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, το οποίο ανέρχεται στο 30%, το οποίο σημαίνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί εργάζονται ως αναπληρωτές τόσο σε Γυμνάσια όσο και σε Λύκεια. Τέλος, μόλις το 13% δήλωσε ότι εργάζεται ως ωρομίσθιος και δεν κατέχει κάποια μόνιμη θέση.



**Γράφημα 4.** Κατοχή θέσης ευθύνης στο σχολείο (π.χ. διευθυντής, υποδιευθυντής, επικεφαλής τομέα κ.λπ.)

Η συγκριτική πλειονότητα από τα άτομα, που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσε ότι δεν κατέχει κάποια θέση ευθύνης στο σχολείο. Άρα το 83% είναι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν κάποιο μαθησιακό αντικείμενο και επιφορτίζονται με την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου και τη μετάδοση των γνώσεων στους μαθητές, χωρίς όμως να απασχολούνται με τα διοικητικά ζητήματα του σχολείου. Το 17% δήλωσε ότι κατέχει κάποια θέση ευθύνης στο σχολείο, όχι απαραίτητα διευθυντική, αλλά μπορεί να έχει οριστεί και ως επικεφαλής μίας ομάδας εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση, την οργάνωση και την καθοδήγηση μιας ομάδας και καλείται να λάβει αποφάσεις και να επιδείξει τις ηγετικές του ικανότητες.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις είναι ομαδοποιημένες ανά θεματική ενότητα, ξεκινώντας από τον αριθμό 5. (5.1., 5.2., 5.3. κ.ο.κ.) και φτάνοντας μέχρι τον αριθμό 16. (16.1., ..., 16.7.), με στόχο να καταστεί πιο εύκολη αφενός η απεικόνισή τους και αφετέρου η ερμηνεία τους.



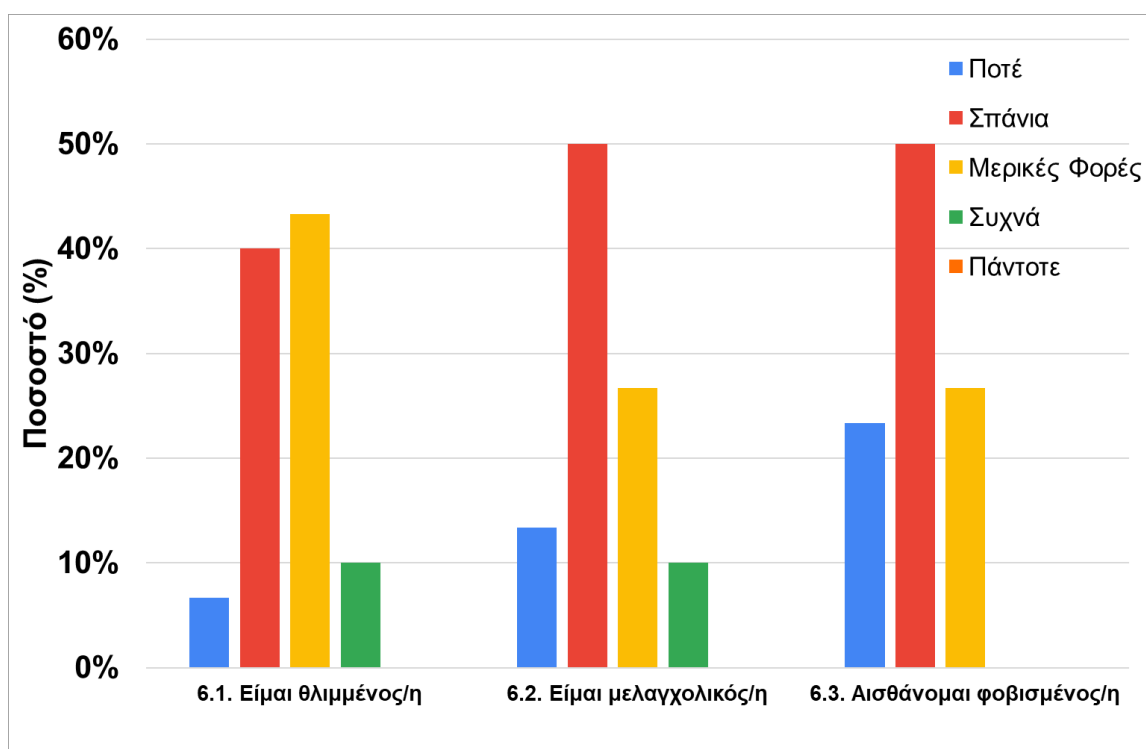
**Γράφημα 5.** Συναισθηματική κατάσταση στην εργασία

Οι επόμενες ερωτήσεις που εμπεριέχονται στην έρευνα προσανατολίζονται στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών μέσα στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζουν στις ψυχικές μεταπτώσεις και γίνονται μετρήσεις όσον αφορά την ψυχική τους κόπωση, που μπορεί να προκύπτει μέσα από τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Η κατανομή στις απαντήσεις φαίνεται να είναι κανονική, καθώς αποφεύγονται οι ακραίες θέσεις και φαίνεται να υπάρχει μία ροπή προς τις ενδιάμεσες απαντήσεις (ελάχιστα, αρκετά, πολύ). Στην πρώτη ερώτηση αυτής της ομάδας ερωτήσεων αφορά τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών στο τέλος της ημέρας, δηλαδή μετά την ολοκλήρωση του ημερήσιου προγράμματος των μαθημάτων. Αξίζει να αναφερθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δεν αισθάνεται συναισθηματική εξάντληση από την εργασία του στο τέλος της ημέρας κι αυτό εκφράζεται με ποσοστό σχεδόν 40%. Παράλληλα, περίπου το 30% απάντησε «αρκετά», ενώ το 20% «πολύ». Κάτω από το 10% δήλωσε ότι δεν αισθάνεται καμία συναισθηματική εξάντληση, ενώ το ίδιο περίπου ποσοστό δήλωσε ότι αισθάνεται πάρα πολύ μεγάλη συναισθηματική εξάντληση.

Στην επόμενη ερώτηση εξετάζεται η σωματική εξάντληση στο τέλος της ημέρας. Σε αυτή τα ποσοστά διαφοροποιούνται σχετικά με όσους δήλωσαν ότι αισθάνονται πολύ εξαντλημένοι σωματικά, το ποσοστό των οποίων ανέρχεται πάνω από το 30%. Στα ίδια επίπεδα κυμαίνεται και το ποσοστό αυτών που δήλωσαν ότι νιώθουν ελάχιστη σωματική

εξάντληση, ενώ λίγο πιο χαμηλό είναι το ποσοστό όσων επέλεξαν ως απάντηση το αρκετά. Οι ακραίες θέσεις βρίσκονται και πάλι χαμηλά, δηλαδή κάτω από το 10%.

Στην τρίτη και τελευταία ερώτηση αυτής της κατηγορίας ερωτήσεων αναζητείται η ένταση από την εργασία σε καθημερινή βάση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την απάντηση «ελάχιστα», με ποσοστό σχεδόν 40%. Περίπου το 25% απάντησε «αρκετά» και «πολύ». Τέλος, τα δύο άκρα, δηλαδή το «καθόλου» και το «πάρα πολύ» δεν ξεπέρασαν οι απαντήσεις το 10%. Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί με βάση και τις τρεις ερωτήσεις είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται σίγουρα συναισθηματικά από την εργασία τους και παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μεγάλο ποσοστό προς την υπερβολική ψυχική κόπωση δεν υφίσταται ούτε το αντίθετο. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης στην καθημερινή συναισθηματική υγεία των εκπαιδευτικών.



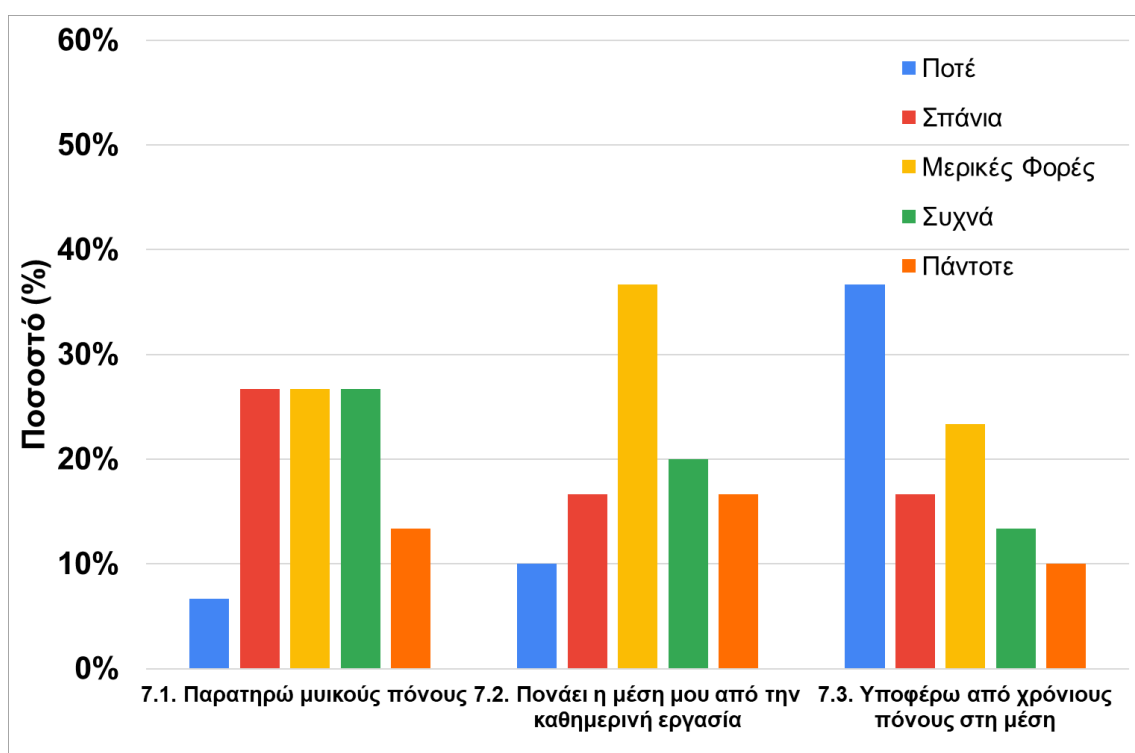
**Γράφημα 6.** Συχνότητα συναισθημάτων

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων εξετάζει κυρίως τα επαναλαμβανόμενα αρνητικά συναισθήματα στον χώρο εργασίας, τα οποία μπορεί να ταλανίζουν τους εκπαιδευτικούς και να τους αποσπών από το εκπαιδευτικό τους έργο. Το πιο αξιοσημείωτο και θετικό αποτέλεσμα σε αυτή την κατηγορία είναι ότι κανείς δεν επέλεξε την απάντηση «πάντοτε», για καμία από τις τρεις ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση εστιάζει στη συχνότητα του συναισθήματος της θλίψης στον εργασιακό χώρο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν «μερικές φορές», σε ποσοστό περίπου 45%. Αυτό σημαίνει ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει θλίψη στον επαγγελματικό τους χώρο και έχουν βρεθεί

σε τεταμένη ψυχολογική κατάσταση. Το 40% των εκπαιδευτικών επέλεξε την απάντηση «σπάνια», για να δηλώσει ότι δεν βιώνει συστηματική θλίψη, αλλά έχουν υπάρξει φορές που έχει βρεθεί σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση. Το 10% απάντησε «συχνά», καθώς φαίνεται να είναι ένα κυρίαρχο συναίσθημα στην καθημερινή του εργασιακή δραστηριότητα, ενώ λίγο πάνω από το 5% απάντησε «ποτέ», δηλώνοντας ότι η εργασία του δεν του έχει προκαλέσει ποτέ θλίψη.

Στη δεύτερη ερώτηση διερευνάται το συναίσθημα της μελαγχολίας στους εκπαιδευτικούς. Το 50% απάντησε ότι αισθάνεται τη μελαγχολία, αλλά σπάνια. Κοντά στο 30% απάντησε «μερικές φορές», λίγο πάνω από το 10% απάντησε ποτέ, ενώ το 10% έδωσε την απάντηση «συχνά». Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μελαγχολία όχι καθημερινά, αλλά το εργασιακό τους περιβάλλον τους καλλιεργεί κατά καιρούς αυτό το αρνητικό συναίσθημα.

Η τελευταία ερώτηση της σειράς του Γραφήματος 6, επιδιώκει να προσδιορίσει το συναίσθημα του φόβου στον επαγγελματικό χώρο του εκπαιδευτικού. Τα ποσοστά δεν διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τις δύο προηγούμενες ερωτήσεις. Η απάντηση «σπάνια» έχει δοθεί και πάλι από το 50% των εκπαιδευτικών, ενώ πάνω από 20% έδωσε την απάντηση «ποτέ». Αυτό είναι θετικό, καθώς φαίνεται αυτή η μερίδα εκπαιδευτικών να εργάζεται σε ένα ήρεμο περιβάλλον, απαλλαγμένο από απειλές. Κοντά στο 30% απάντησε μερικές φορές, κάτι που πρέπει να διεγείρει το ενδιαφέρον και να ανησυχήσει τους ειδικούς, αφού σημαίνει ότι αυτό το ποσοστό εργάζεται σε ένα ασταθές περιβάλλον που μερικές φορές λειτουργεί σαν μοχλός πίεσης και τρομοκρατίας και δημιουργεί φόβο στους εργαζομένους.



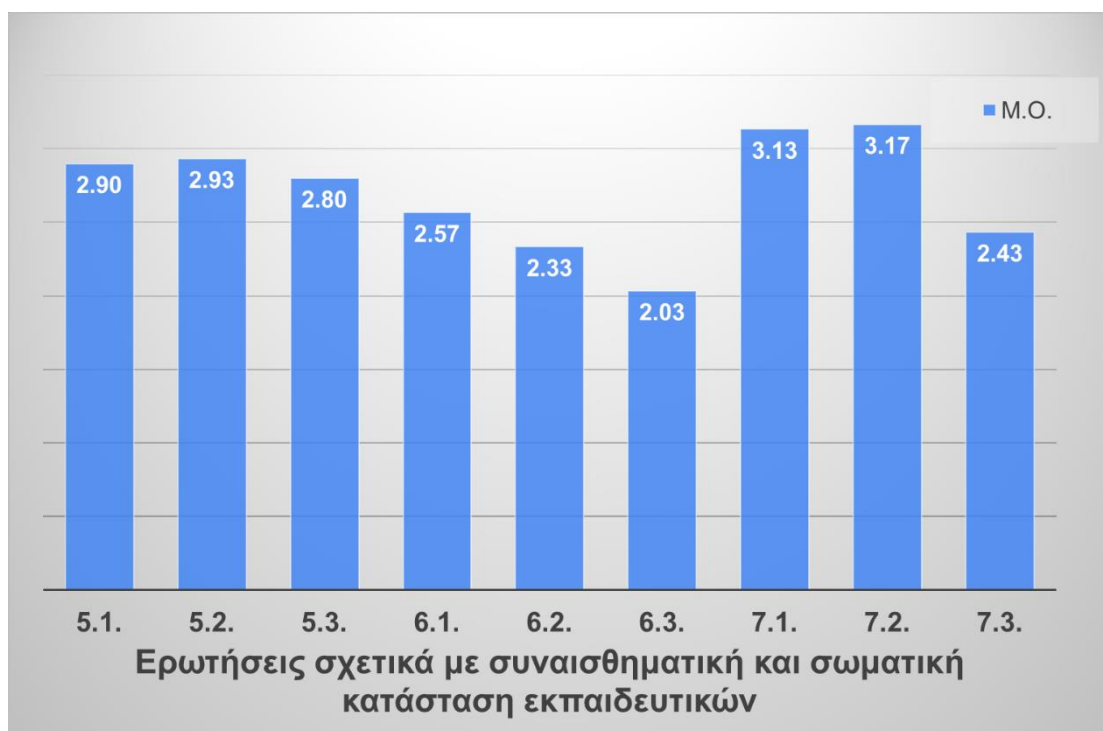
**Γράφημα 7.** Συχνότητα μυϊκών πόνων

Η παραπάνω ομάδα ερωτήσεων (Γράφημα 7) επικεντρώνεται στη σωματική υγεία και πιο συγκεκριμένα στους μυϊκούς πόνους που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους. Αυτοί οι πόνοι συσχετίζονται με το επάγγελμά τους και μάλιστα δημιουργείται μία σχέση υπαιτιότητας της εργασίας στην πρόκλησή τους. Η πρώτη ερώτηση αναφέρεται γενικά στους μυϊκούς πόνους και κατά πόσο τους αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους. Σε αυτήν την κατηγορία επιλέχθηκαν οι ενδιάμεσες απαντήσεις, σε ποσοστά λίγο κάτω από το 30% (συχνά, μερικές φορές και σπάνια), που σημαίνει ότι πάνω από το 80% βιώνει αυτούς τους πόνους στην καθημερινότητά του, αλλά όχι συστηματικά. Έπειτα, πάνω από το 10% δήλωσε ότι υποφέρει από μυϊκούς πόνους, οι οποίοι τους ταλαιπωρούν στις καθημερινές του δραστηριότητες και αυτό είναι ένα μόνιμο πρόβλημα, με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι και πρέπει να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί.

Η δεύτερη ερώτηση αναζητά το ποσοστό των ανθρώπων που υποφέρουν από πόνους στη μέση, λόγω της εργασίας τους. Σε αυτήν την ερώτηση σχεδόν το 40% απάντησε «μερικές φορές», ενώ σχεδόν το 20% απάντησε «πάντοτε». Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ταλαιπωρείται από μυοσκελετικά προβλήματα και ιδίως από πόνους στη μέση, καθώς είναι ένα επάγγελμα που συνδυάζει την ορθοστασία, αλλά και τις πολλές ώρες καθιστικής ζωής. Μόνο το 10% δήλωσε ότι δεν έχει προβλήματα με τη μέση στην επαγγελματική του καθημερινότητα.

Στην τρίτη ερώτηση η έρευνα εστιάζει στους χρόνιους πόνους από τη μέση, δηλαδή στα άτομα που δεν έχουν απλώς κάποιες ενοχλήσεις, αλλά ο πόνος έχει εξελιχθεί σε χρόνια πρόβλημα υγείας και τους δυσκολεύει στην κινητικότητα και στην ικανοποίηση βασικών καθημερινών αναγκών, δυσχεραίνοντας και την ανταπόκρισή τους στις καθημερινές απαιτήσεις της εργασίας τους. Σχεδόν το 40% απάντησε αρνητικά, ότι δεν πάσχει από κάποιο χρόνια πρόβλημα, που να σχετίζεται με τη μέση. Όμως οι υπόλοιποι, δηλαδή περίπου το 60% απάντησαν καταφατικά, υποστηρίζοντας ότι υποφέρουν από χρόνιους πόνους στη μέση, με το 10% των εκπαιδευτικών να επιλέγει ως απάντηση το «πάντοτε».

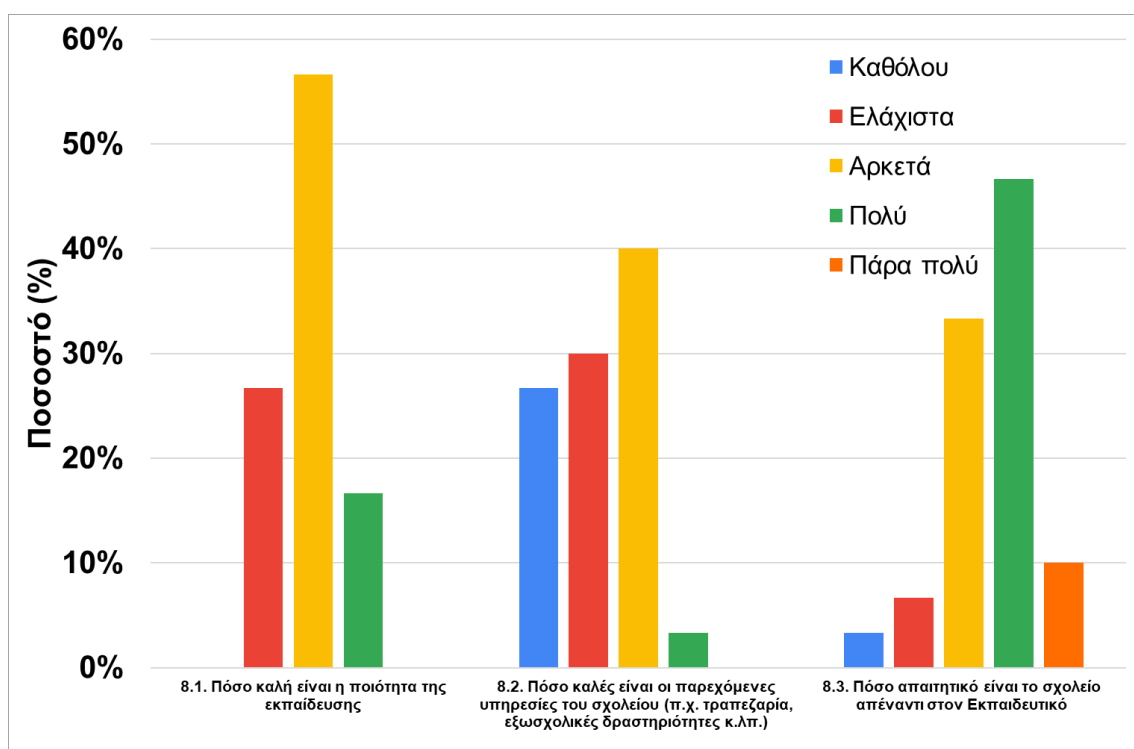
Το επόμενο σχήμα (Γράφημα 8), καθώς και τα όλα τα γραφήματα αυτής της μορφής σχολιάζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δίνοντας ένα μέσο όρο για όλες τις ομάδες ερωτήσεων. Ο Μ.Ο. κυμαίνεται από 1-5 (1 το λίγο, 5 το πολύ), αποτελώντας ένα ακόμη ποσοτικό εργαλείο στην προσπάθεια ερμηνείας των απαντήσεων των ερωτηματολογίων.



**Γράφημα 8.** Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης και τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς

Το παραπάνω γράφημα (Γράφημα 8) καταγράφει την τάση των εκπαιδευτικών ως προς τα ερωτήματα, που τους δόθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 5.1, 5.2 και 5.3 συνδέονται με τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Η στάση τους φαίνεται να είναι μετριοπαθής. Σίγουρα οι εκπαιδευτικοί υφίστανται μία συναισθηματική εξάντληση, όχι όμως μη διαχειρίσιμη. Ακολούθως, στις ερωτήσεις της ομάδας 6, οι οποίες αφορούν τη συχνότητα των συναισθημάτων διαφαίνεται μία τάση στον μέσο όρο. Εξαιρείται η απάντηση στο 6.3, με τιμή 2.03 που συσχετίζει τον φόβο με

την εργασία, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην έρχονται συχνά αντιμέτωποι με αυτό το συναίσθημα στον χώρο εργασίας τους. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν δυσάρεστα συναισθήματα, αλλά όχι σε καθημερινή βάση. Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων, με τον αριθμό 7, διαφαίνεται οι εκπαιδευτικοί να ξεπερνούν το μέσο και οι απαντήσεις τους να έχουν υψηλότερες τιμές, όπως το 3.17 στην ερώτηση 7.2 για το αν βιώνουν πόνους στη μέση και το 3.13 στην ερώτηση 7.1 για το αν υποφέρουν από μυϊκούς πόνους. Ειδικότερα, σε όλες τις ερωτήσεις της ομάδας αυτής αποκαλύπτουν πως υποφέρουν από μυϊκούς πόνους που σχετίζονται με την εργασία τους και έχουν μυοσκελετικά προβλήματα.



**Γράφημα 9.** Ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης και απαιτήσεις

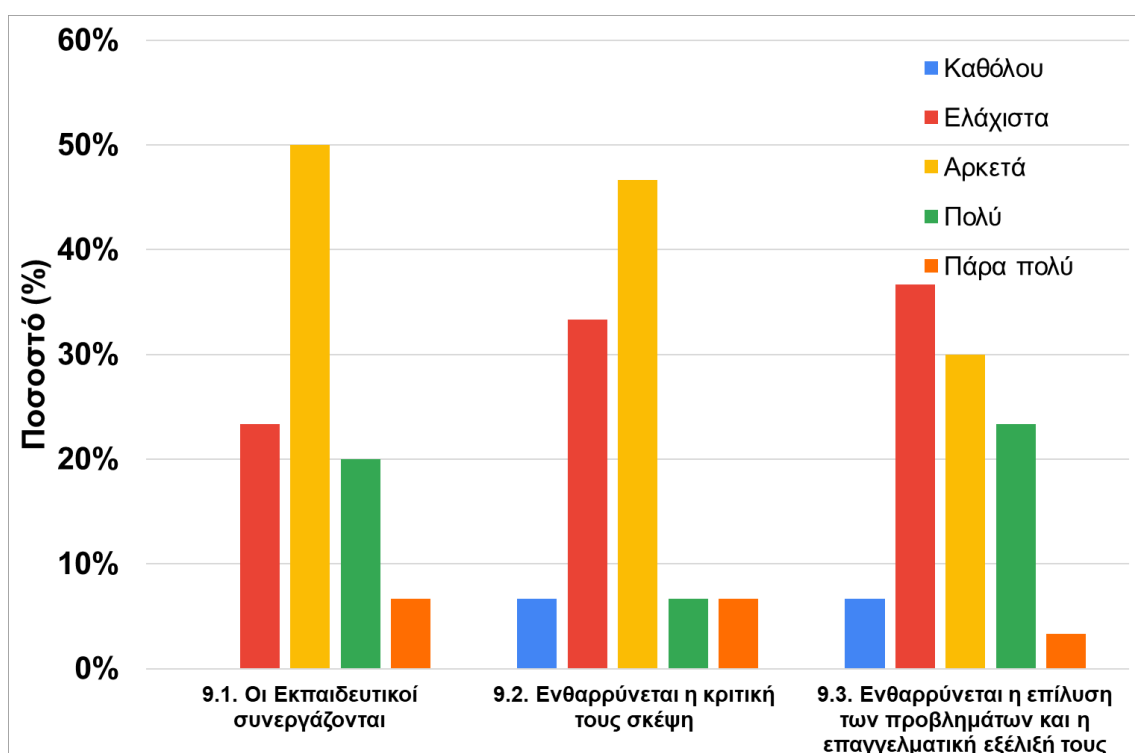
Η επόμενη κατηγορία ερωτήσεων εξετάζει τα επίπεδα ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις, που έχει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα από τον εκπαιδευτικό. Σε αυτήν την κατηγορία υπάρχει η πρόθεση να καταγραφούν οι παροχές στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν για όγκο των αρμοδιοτήτων, που αναθέτει το σχολείο σε αυτούς. Πιο αναλυτικά, η πρώτη ερώτηση διερωτάται για τα επίπεδα της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή περίπου το 60% τάχθηκε υπέρ της απάντησης «αρκετά». Αυτό σημαίνει ότι έχουν την πεποίθηση ότι υπάρχει ένα σχετικά υψηλό επίπεδο, το οποίο όμως έχει περιθώριο εξορθολογισμού και βελτίωσης. Στην ίδια ερώτηση πάνω από το 25% απάντησε «ελάχιστα», κρίνοντας ότι το επίπεδο είναι σχετικά χαμηλό, ενώ περίπου το 15% πιστεύει ότι η ποιότητα βρίσκεται σε



ικανοποιητικά επίπεδα, αν και μπορούν να γίνουν ακόμα κάποιες βελτιωτικές κινήσεις, για να φτάσει στο επιθυμητό σημείο. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση ότι σε αυτή την ερώτηση κανείς δεν απάντησε «καθόλου» και «πάρα πολύ», που σημαίνει ότι οι Εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι το επίπεδο της εκπαίδευσης είναι πολύ χαμηλό, ούτε όμως και πολύ υψηλό.

Η δεύτερη ερώτηση επιδιώκει να καταγράψει τις παρεχόμενες υπηρεσίες του σχολείου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αυτές οι υπηρεσίες αποτυπώνονται από κάποιες επιπλέον παροχές πέραν των βασικών, δηλαδή με το αν το εκάστοτε Σχολείο διαθέτει τραπεζαρία, βιβλιοθήκη και γενικά χώρους για εξωσχολικές δραστηριότητες, που προσφέρουν ένα πιο ευχάριστο και διαδραστικό περιβάλλον σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Σε αυτή την ερώτηση σχεδόν το 30% απάντησε «καθόλου», δηλαδή ότι οι χώροι που παρέχει το Σχολείο δεν είναι αρκετοί και περιορίζονται στην κάλυψη των απολύτως απαραίτητων αναγκών, όπως είναι οι αίθουσες των μαθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία αυτά θα πρέπει να μεριμνήσουν για το αν θα μπορούσαν να τροποποιήσουν κάποιους χώρους και να αυξήσουν τέτοιου είδους παροχές. Το 30% απάντησε «ελάχιστα», ενώ το 40% «αρκετά». Η απάντηση «πολύ» δόθηκε μόνο από το 5% των εκπαιδευτικών, ενώ δεν υπήρχε ούτε ένας εκπαιδευτικός, που να επέλεξε ως απάντηση το «πάρα πολύ». Από αυτά τα αποτελέσματα προκύπτει ότι μπορούν να γίνουν αρκετές βελτιωτικές κινήσεις όσον αφορά τις παρεχόμενες υπηρεσίες, καθώς οι παρούσες δεν ικανοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η τρίτη ερώτηση θέλει την αποτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απαιτήσεις του σχολείου από αυτούς. Αυτό περιλαμβάνει όλες τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες που θα πρέπει να αναλάβει ένας Εκπαιδευτικός σε επαγγελματικό πλαίσιο, για να μπορέσει να ανταποκριθεί επιτυχώς στις επαγγελματικές προκλήσεις. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί, δηλαδή σχεδόν το 50% επέλεξε ως απάντηση το «πολύ», για να δηλώσει ότι ο εκπαιδευτικός έχει ποικίλες αρμοδιότητες και εργάζεται σε ένα πολύ απαιτητικό περιβάλλον, που καλείται να ανταποκριθεί και να περατώσει όλα του τα καθήκοντα σε γρήγορους και απαιτητικούς ρυθμούς. Επίσης, το 10% απάντησε «πάρα πολύ», θέλοντας προφανώς να υπερτονίσει το απαιτητικό περιβάλλον, στο οποίο δραστηριοποιείται καθημερινά. Το 35% δήλωσε «αρκετά», ενώ οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν πιέζονται «καθόλου» ή πιέζονται ελάχιστα και δεν πιστεύουν ότι εργάζονται σε απαιτητικές συνθήκες ανέρχονται στο 10%.

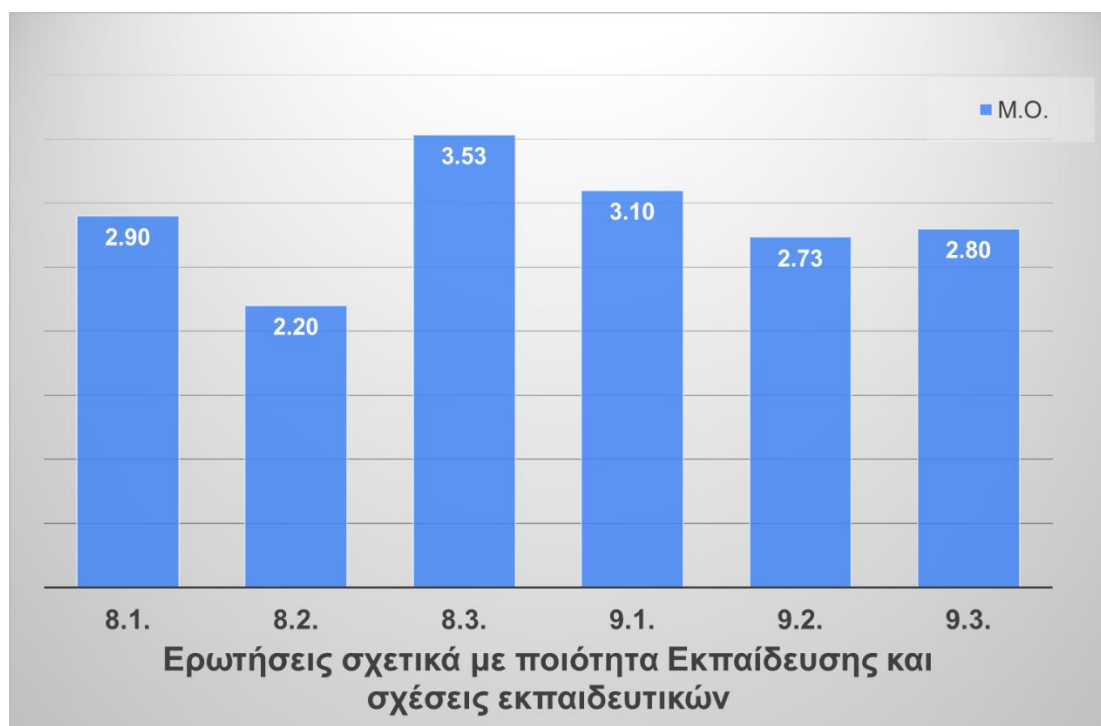


**Γράφημα 10.** Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί

Η επόμενη ομαδοποίηση ερωτήσεων αφορά τους εκπαιδευτικούς και τη δράση τους μέσα στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Ειδικότερα σε αυτό το σημείο οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων στο χώρο του σχολείου, τα κίνητρα για πνευματική και επαγγελματική ανέλιξη, αλλά και για τη στήριξη στα πιθανά προβλήματα, που μπορεί να εμφανιστούν σε ένα περιβάλλον εργασίας. Η πρώτη ερώτηση (9.1.) μελετά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και κατά πόσο οι Εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι υπάρχει ομαδικό πνεύμα και αλληλοβοήθεια στα σχολεία, όπου εργάζονται. Το 50% έδωσε την απάντηση «αρκετά», κρατώντας μετριοπαθή στάση και προβάλλοντας την ανάγκη για βελτίωση των επιπέδων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων. Το 20% δήλωσε «πολύ», ενώ κάτω από το 10% έδωσε ως απάντηση το «πάρα πολύ», παρουσιάζοντας ένα θετικό περιβάλλον, στο οποίο οι εργαζόμενοι λειτουργούν με γνώμονα το συλλογικό συμφέρον και δείχνουν ενδιαφέρον για να υπάρξει συνεργατικό πνεύμα και να προχωρούν ενωμένοι απέναντι στις επαγγελματικές προκλήσεις. Πάνω από το 20% δήλωσε ότι εισπράττουν «ελάχιστα» τη διάθεση για συνεργασία στο σχολείο, όπου εργάζονται, και προφανώς αισθάνονται αρκετά μόνοι και αποξενωμένοι σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Τέλος, θετικό αποτέλεσμα μπορεί να θεωρηθεί ότι κανείς δεν επέλεξε να απαντήσει «καθόλου», δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι υφίσταται, έστω και στοιχειωδώς, μία κοινή βάση επικοινωνίας.

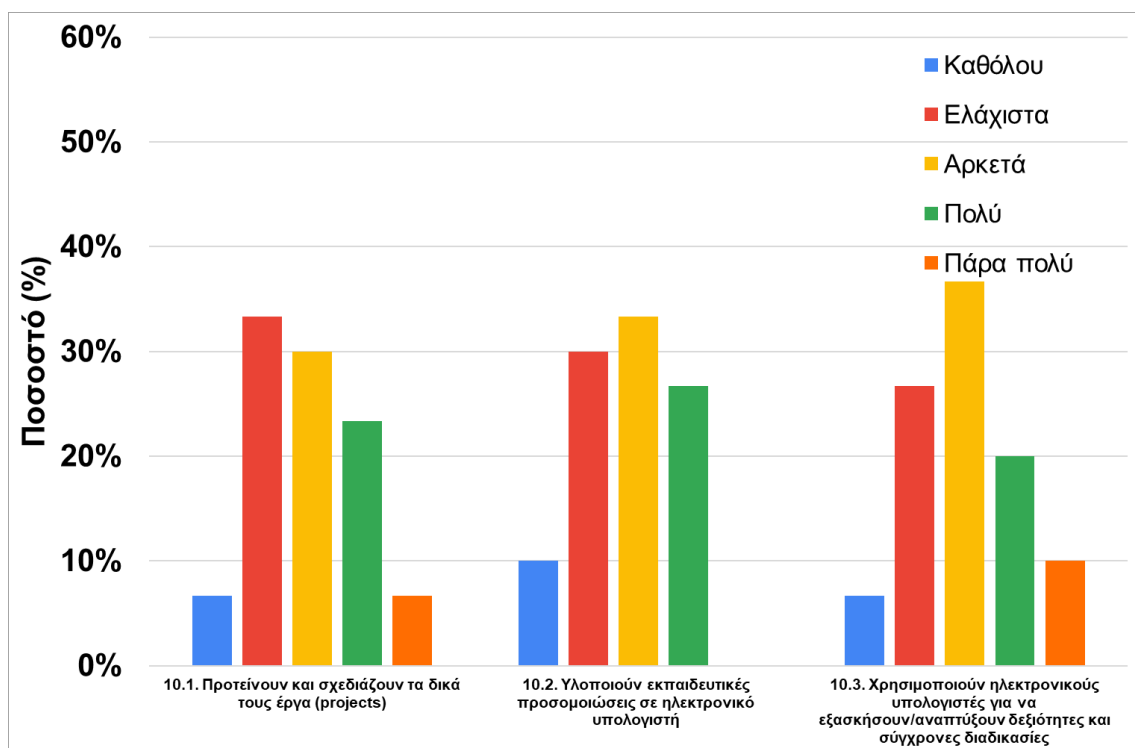
Η δεύτερη ερώτηση διερευνά την ενθάρρυνση σχετικά με την όξυνση της κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών μέσα στο επαγγελματικό τους περιβάλλον και κατά πόσο δίνονται ισχυρά κίνητρα για να επιτευχθεί η παραπάνω διαδικασία. Το 45% περίπου έδωσε την απάντηση «αρκετά», ενώ το 35% απάντησε «ελάχιστα», εκφράζοντας μία συγκρατημένη απογοήτευση σχετικά με την κινητήρια δύναμη στο χώρο του σχολείου για διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις «πολύ», «πάρα πολύ» και «καθόλου» κυμαίνονται όλες σε χαμηλά επίπεδα, με ποσοστά κάτω από 10%.

Η τρίτη ερώτηση έχει να κάνει με την ενθάρρυνση που δίνεται στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την επίλυση των επαγγελματικών τους προβλημάτων, αλλά και όσον αφορά τα κίνητρα για περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη. Σε αυτή την ερώτηση οι περισσότεροι επέλεξαν τις ενδιάμεσες απαντήσεις, με την πλειοψηφία να δίνει την απάντηση «ελάχιστα», σε ποσοστό λίγο κάτω από 40%, δείχνοντας ότι θα μπορούσε να ενισχυθεί τόσο η βοήθεια και η στήριξη στην επίλυση προβλημάτων από την πλευρά του σχολείου, όσο και η ενθάρρυνση για επαγγελματική ανέλιξη και προαγωγή στο χώρο εργασίας. Το 30% απάντησε «αρκετά», ενώ πάνω από το 20% απάντησε «πολύ». Μόνο το 3% απάντησε «πάρα πολύ», ενώ το 7% περίπου απάντησε «καθόλου», εκφράζοντας φανερή δυσαρέσκεια.



**Γράφημα 11.** Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης και τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς

Το παραπάνω γράφημα (Γράφημα 11) απεικονίζει την τάση των εκπαιδευτικών στις ομάδες ερωτήσεων 8 και 9. Αρχικά, οι ερωτήσεις της ομάδας 8 αναφέρονται στην ποιότητα και τις υπηρεσίες, που προσφέρει το εκάστοτε σχολείο και η γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό. Ακολούθως, οι ερωτήσεις της ομάδας 9 σχετίζονται με τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, αλλά και το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον για την όξυνση κριτικής σκέψης και την επίλυση προβλημάτων των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση 8.2, στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες του σχολείου, η τιμή είναι 2.20, κάνοντας αντιληπτή τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών και την έλλειψη βασικών υποδομών στα σύγχρονα σχολικά κτίρια. Σε αντίθεση έρχεται η ερώτηση 8.3 της ίδιας ομάδας ερωτήσεων, η οποία αναφέρεται στις απαιτήσεις του σχολείου από τον εκπαιδευτικό. Σε αυτή η τιμή είναι 3.53 ξεπερνώντας το μέσο και εξωτερικεύοντας την άποψη των εκπαιδευτικών ότι το σχολείο έχει πολύ υψηλές απαιτήσεις από τους εργαζομένους του.



**Γράφημα 12.** Εκπαίδευση και μαθητές

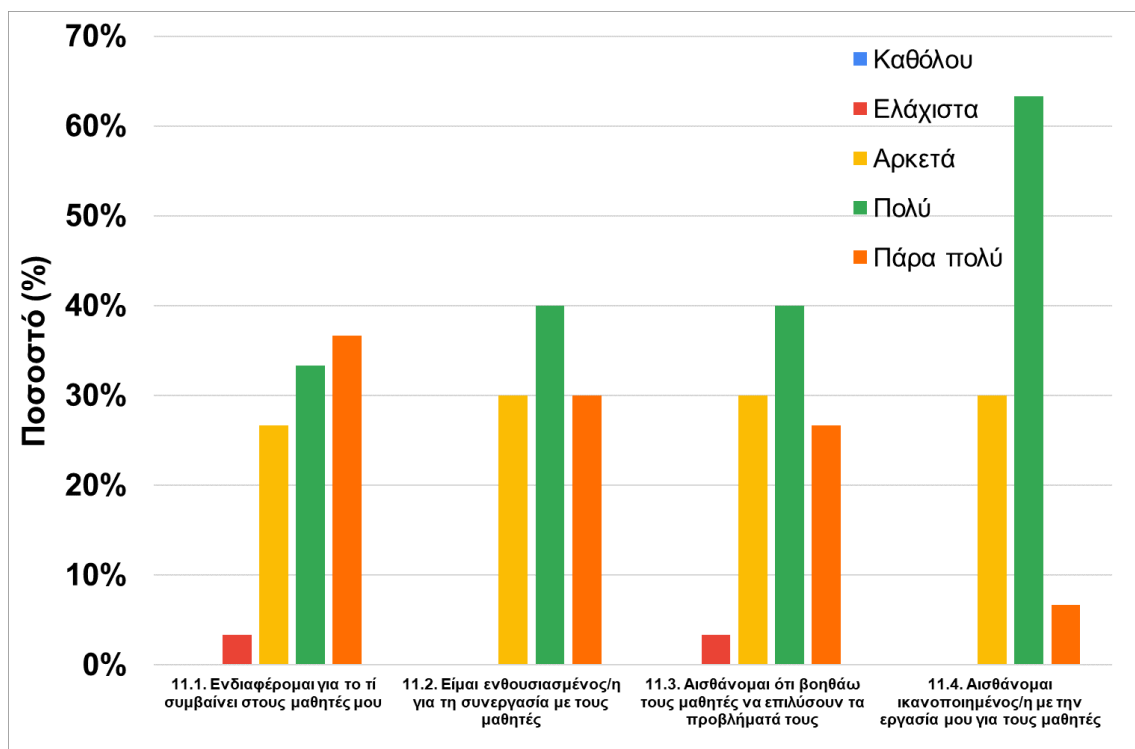
Η επόμενη σε σειρά κατηγορία, που αποτελείται από τρεις ερωτήσεις και πάλι, αφορά την οπτική των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τους τρόπους που πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η παρότρυνση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές για νέες ατομικές και ομαδικές εργασίες, για τη χρήση του υπολογιστή ως πηγή άντλησης πληροφοριών, καθώς και ως μέσο καλλιέργειας δεξιοτήτων και ταλέντων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Στο

πρώτο ερώτημα δίνονται απαντήσεις σχετικά με τις προτάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές για νέες δικές τους εργασίες, που θα τους κινητοποιούν να παράγουν νέα γνώση και θα τους δίνουν το έναυσμα για εφευρετικότητα και δημιουργική μάθηση. Λίγο πάνω από το 30% απάντησε «ελάχιστα», το 30% «αρκετά», ενώ λίγο πάνω από το 20% απάντησε «πολύ». Αυτό σημαίνει ότι αναθέτονται κάποιες εργασίες στους μαθητές, που απαιτούν δική του κρίση, αλλά όχι σε συστηματικό επίπεδο. Τα δύο άκρα («καθόλου», «πάρα πολύ») επέλεξε η μειοψηφία των εκπαιδευτικών, με ποσοστά κάτω από το 10%.

Στο δεύτερο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν για το αν πραγματοποιούν εκπαιδευτικές προσομοιώσεις σε ηλεκτρονικό υπολογιστή κι αν προτρέπουν τους μαθητές να αυτενεργούν, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Πάνω από το 30% απάντησε «μερικές φορές», που σημαίνει ότι το έχει επιχειρήσει, χωρίς όμως να αποτελεί την κύρια εκπαιδευτική μέθοδο που προτιμά αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών. Το 30% απάντησε «ελάχιστα», δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι δε χρησιμοποιεί γενικά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως εκπαιδευτικό εργαλείο, ενώ το 25% περίπου έδωσε ως απάντηση το «πολύ», κρατώντας θετική στάση και δηλώνοντας ότι είναι ένα από τα μέσα που χρησιμοποιεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και προτρέπει τους μαθητές να πραγματοποιούν εργασίες μέσω αυτού. Από την άλλη, το 10% απάντησε «καθόλου», δηλώνοντας ότι δεν έχει επιλέξει ποτέ τον υπολογιστή για κάποια εκπαιδευτική προσομοίωση και δεν το θεωρεί μέρος της διδασκαλίας. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι κανένας δεν επέλεξε ως απάντηση το «πάρα πολύ».

Στο τρίτο ερώτημα τίγεται το ζήτημα της ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών στους μαθητές. Ζητείται, λοιπόν, η άποψη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την επιρροή των υπολογιστών στην ανάπτυξη των μαθητών τους και αν κρίνουν ότι τους χρησιμοποιούν για ενημέρωση πάνω σε επίκαιρα ζητήματα και ανάπτυξη ικανοτήτων. Κοντά στο 40% απάντησαν «αρκετά», θεωρώντας ότι βοηθάει ως ένα σημείο, αλλά υπάρχει σίγουρα και αρνητική επιρροή. Το 20% θεωρεί ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής συμβάλλει θετικά στην εξέλιξη των μαθητών, ενώ το 10% απάντησε «πάρα πολύ» θεωρώντας ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έχει πληθώρα πλεονεκτημάτων και εκτοξεύει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και τους καθιστά ενημερωμένους στη σύγχρονη πραγματικότητα. Στον αντίποδα, πάνω από 35% δήλωσε ότι συμβάλλει ελάχιστα στην εξέλιξη των ικανοτήτων των μαθητών και λίγο

κάτω από 10% ότι δεν προκύπτει καμία ωφέλεια για τους μαθητές από την επαφή τους με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.



**Γράφημα 13.** Σχέση εκπαιδευτικών με μαθητές

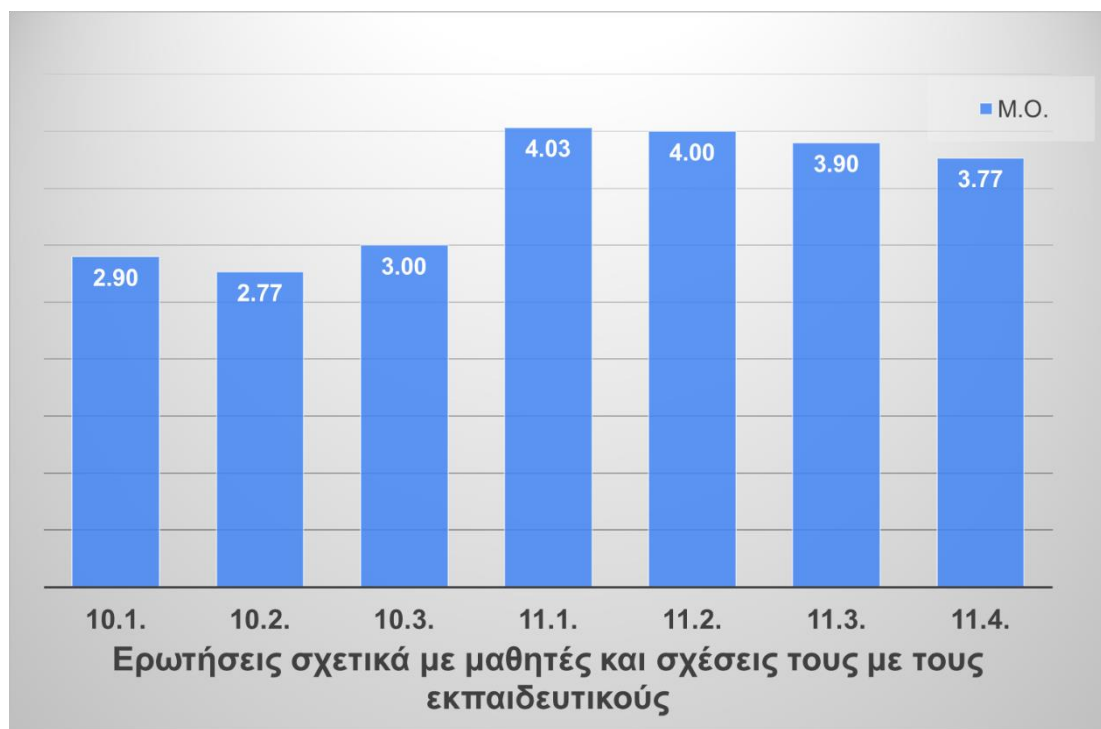
Το Γράφημα 13 απεικονίζει τα αποτελέσματα τεσσάρων ερωτήσεων, οι οποίες αφορούν τη σχέση που έχουν οικοδομήσει οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους. Σε αυτές διερευνάται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, η συνεργασία μεταξύ τους, η στήριξη και η βοήθεια που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές για την επίλυση των προβλημάτων τους, καθώς και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους για τους μαθητές. Στο σύνολο αυτών των ερωτήσεων δεν υπήρξε κάποιος εκπαιδευτικός που να έδωσε την απάντηση «καθόλου» κι αυτό είναι θετικό, καθώς σημαίνει ότι είτε σε μικρότερο είτε σε μεγαλύτερο βαθμό όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλλιεργούν μία καλή και υγιή σχέση με τους μαθητές τους. Στην ερώτηση 11.1. υπολογίζεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους. Αυτό μπορεί να σχετίζεται τόσο με τη σωματική, όσο και με την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών και εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί είναι παρατηρητικοί και στέκονται δίπλα στους μαθητές τους, όταν παρατηρήσουν κάτι ασυνήθιστο στην όψη τους ή στη συμπεριφορά τους. Κοντά στο 40%, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν «πάρα πολύ», φανερώνοντας το μεγάλο τους ενδιαφέρον και τη διαρκή ανησυχία για τους μαθητές τους, ως συνοδοιπόροι στη διαδρομή της εξέλιξής τους. Το

35% απάντησε «πολύ», ενώ περίπου το 25% απάντησε «αρκετά». Λίγο κάτω από το 5% απάντησε ότι ενδιαφέρεται «ελάχιστα» για τους μαθητές.

Η δεύτερη ερώτηση επικεντρώνεται στη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών και προσδιορίζει τον ζήλο των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτύχουν μία καλή σχέση συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Το 40% απάντησε «πολύ», το 30% «πάρα πολύ» και το υπόλοιπο 30% απάντησε «αρκετά», κρατώντας πιο ουδέτερη στάση συγκριτικά με τις δύο προηγούμενες ομάδες, που φαίνεται να παρουσιάζουν πιο ενεργό ενδιαφέρον προς τους μαθητές τους. Σε αυτήν την ερώτηση δεν υπήρχε ούτε το «ελάχιστα» ως απάντηση κι αυτό μπορεί να προσμετρηθεί στα θετικά αποτελέσματα της έρευνας.

Η τρίτη (11.3.) ερώτηση συνδέεται με τη βοήθεια που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές για την επίλυση προβλημάτων. Αυτό προϋποθέτει να υπάρχει ανοιχτός διάλογος επικοινωνίας μεταξύ τους και οι εκπαιδευτικοί να είναι διαθέσιμοι και να αφιερώνουν ικανό χρόνο, για να ακούνε τα προβλήματα των μαθητών τους και στη συνέχεια να τα επεξεργάζονται και να τους προτείνουν λύσεις. Το 40% των εκπαιδευτικών απάντησε «πολύ», ενώ το 30% «αρκετά». Ακολουθώς, πάνω από 25% απάντησε «πάρα πολύ», ενώ υπήρχε και ένα ποσοστό της τάξεως 5% που απάντησε ότι βοηθάει ελάχιστα στην επίλυση προβλημάτων.

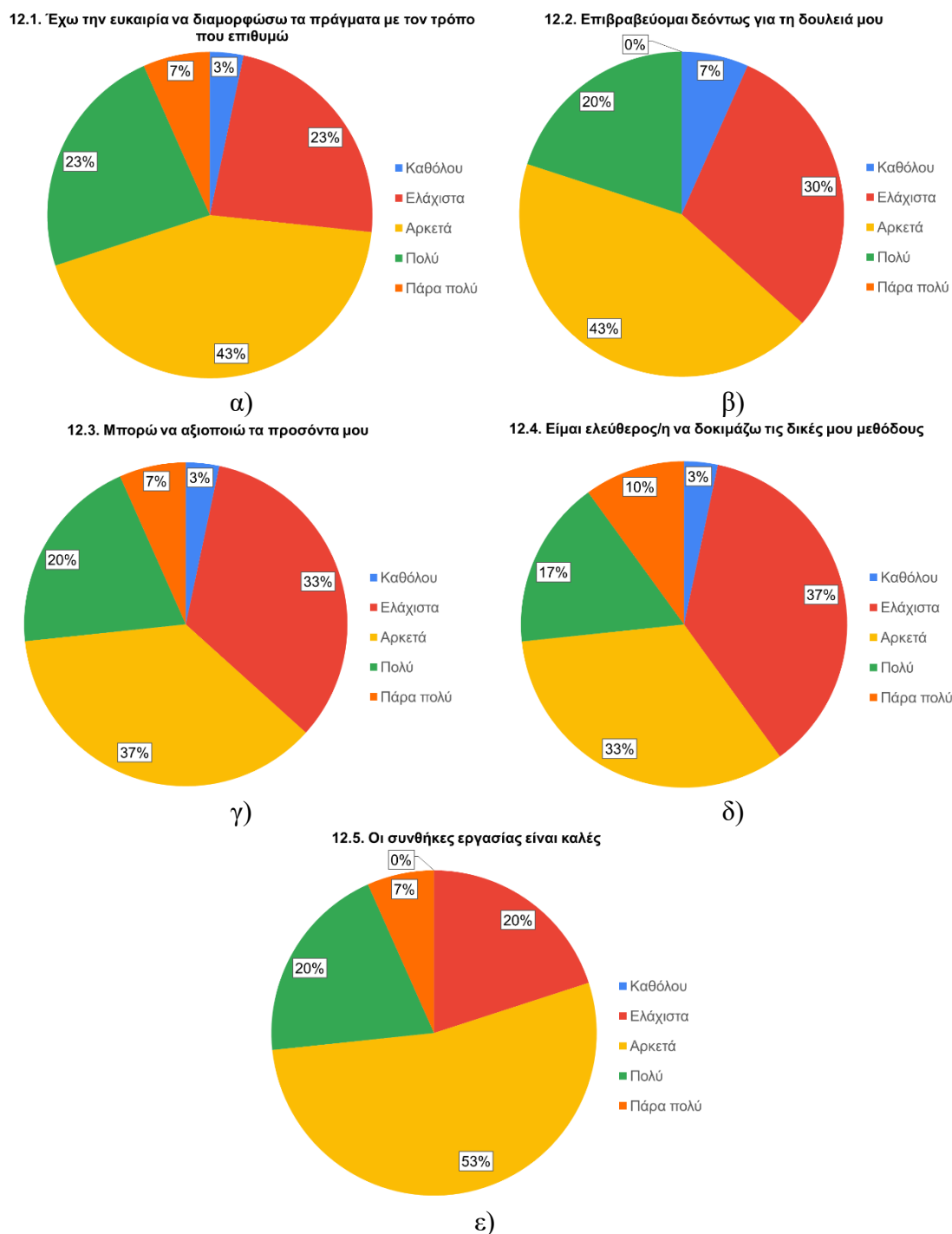
Η ερώτηση 11.4. αφορούσε την αίσθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσφορά τους προς τους μαθητές. Πιο αναλυτικά, υπολογίζει τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους σε σχέση με τους μαθητές. Η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή περίπου το 65% απάντησε «πολύ», για να εκφράσει την ικανοποίηση του από την εργασία του. Το 30% απάντησε «αρκετά», αφήνοντας να εννοηθεί ότι υπάρχει περιθώριο για επιπλέον άντληση ικανοποίησης, ενώ κάτω από 10% απάντησε «πάρα πολύ». Αυτό φανερώνει ότι ένα μικρό ποσοστό αισθάνεται απολύτως ικανοποιημένο από την προσφορά του προς τους μαθητές.



**Γράφημα 14.** Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με τους μαθητές και τις σχέσες τους με τους καθηγητές τους

Το παραπάνω γράφημα αναλύει την τάση των εκπαιδευτικών στις ομάδες ερωτήσεων 10 και 11. Πρωτίστως, όσον αφορά τις ερωτήσες της ομάδας 10 αναφέρονται στον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής πράξης και στα μέσα που έχουν στη διάθεση τους οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, οι ερωτήσες της ομάδας 11 σκιαγραφούν τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Στις ερωτήσες της ομάδας 10, οι τιμές κυμαίνονται κοντά στο 3, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετά τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά τους, αλλά υπάρχει περιθώριο να ενταχθούν και νέες μέθοδοι, ώστε το μάθημα να γίνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον. Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων, οι τιμές φτάνουν το 4 κι αυτό επιβεβαιώνει την υψηλή τάση των εκπαιδευτικών σε αυτή την κατηγορία. Η πιο υψηλή τιμή, δηλαδή η τιμή 4 παρατηρείται στην ερώτηση 11.2, η οποία μελετά το αν οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να επιλύσουν τα προβλήματά τους. Οι θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών κάνουν αισθητή την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία με τους μαθητές τους και το κλίμα που επικρατεί κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων.





**Γράφημα 15.** Ικανοποίηση στην εργασία

Η παραπάνω ομαδοποίηση ερωτήσεων σχετίζεται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις, που αλληλοσυμπληρώνονται και εξάγουν συμπεράσματα για τα επίπεδα ικανοποίησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η πρώτη ερώτηση δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να τοποθετηθούν σε σχέση με τη δυνατότητα που τους δίνεται να διαμορφώσουν κάποια ζητήματα στην εργασία τους με τρόπο που οι ίδιοι επιθυμούν. Αυτό μεταφράζεται σε ανάληψη πρωτοβουλιών, ενεργή συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου, παραγωγικότητα και καινοτόμες ιδέες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Το 43% απάντησε «αρκετά»,

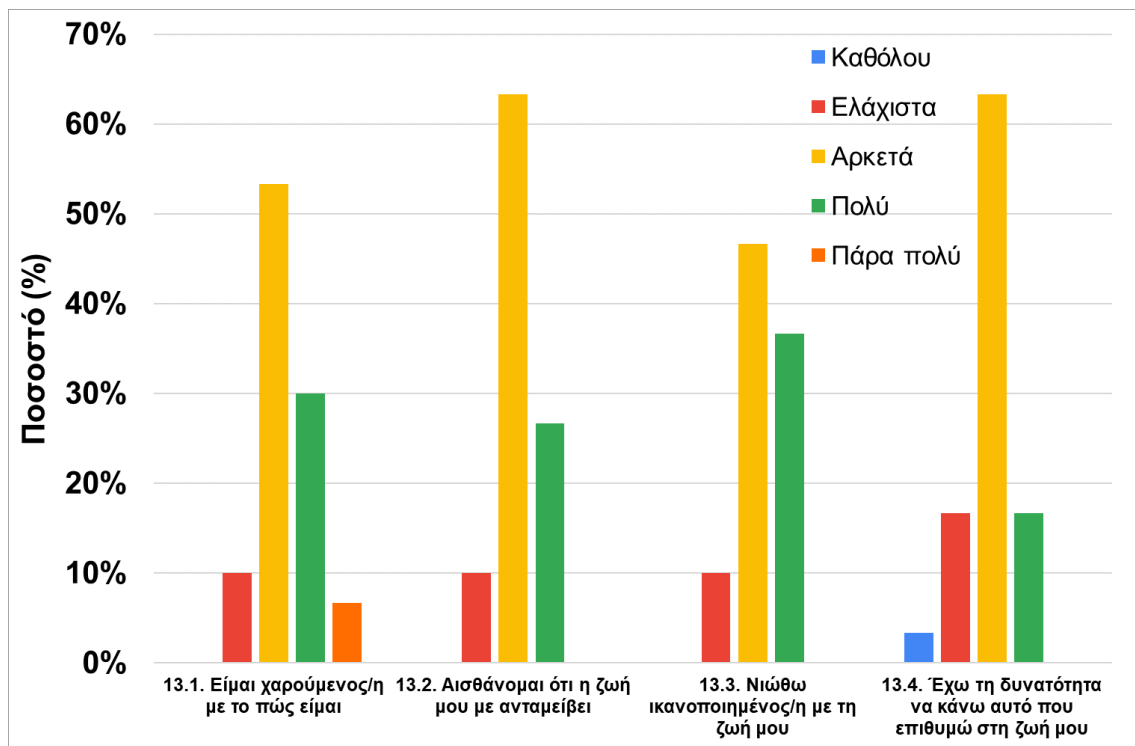
δημιουργώντας αμφιβολίες για την ικανοποίηση σχετικά με αυτό το ζήτημα. Το 23% απάντησε «πολύ» και υπήρξε ισοβαθμία με το 23% που απάντησε «ελάχιστα». Το 7% απάντησε «πάρα πολύ», εκφράζοντας την ικανοποίησή του, ενώ το 3% εξωτέρικευσε τη δυσαρέσκειά του με την απάντηση «καθόλου», που σημαίνει ότι δε δίνεται κανένα περιθώριο ελεύθερης βούλησης και δράσης στο χώρο εργασίας τους.

Η δεύτερη ερώτηση ταυτίζεται με την επιβράβευση και την αναγνώριση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο. Το 43% δήλωσε ότι εισπράττει «αρκετά» την επιβράβευση στην εργασία του και το 20% απάντησε «πολύ», που αντικατοπτρίζει την ικανοποίησή σε αυτό το επίπεδο, αφήνοντας όμως και περιθώριο βελτίωσης. Το 30% έδωσε αρνητική απάντηση με το «ελάχιστα», εκφράζοντας απογοήτευση από την επιβράβευση που λαμβάνει για το εκπαιδευτικό έργο στη σχολική μονάδα, όπου εργάζεται. Επίσης, το 7% δήλωσε ως απάντηση το «καθόλου» εκφράζοντας τα αρνητικά του συναισθήματα από την έλλειψη αναγνώρισης της προσπάθειας. Τέλος, κανείς δεν επέλεξε ως απάντηση το «πάρα πολύ», που αποτελεί την πιο θετική από τις διαθέσιμες απαντήσεις.

Η τρίτη ερώτηση ερευνά τον βαθμό αξιοποίησης των προσόντων των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το 37% απάντησε αρκετά, εκφράζοντας ότι μπορούν να αξιοποιούν ως ένα βαθμό τα προσόντα τους, ενώ το 30% απάντησε «ελάχιστα», δείχνοντας ότι δε δίνεται ο απαραίτητος χώρος για την αξιοποίηση των γνώσεων και των προσόντων, που έχουν κατακτήσει οι εκπαιδευτικοί στο πέρασμα του χρόνου. Το 23% απάντησε «πολύ» και το 7% πάρα πολύ φανερώνοντας ικανοποίηση στην ελευθερία που τους δίνεται. Το 3% απάντησε «καθόλου», καθώς μάλλον δε θα υπάρχει καμία συσχέτιση και εκμετάλλευση των προσόντων από την εργασία του.

Η τέταρτη ερώτηση διερευνά τις μεθόδους του εκάστοτε εκπαιδευτικού και κατά πόσο είναι ελεύθερος να τις δοκιμάσει και να τις εφαρμόσει σε καθημερινή βάση στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Το 33% απάντησε «αρκετά», το 17% «πολύ» και το 10% «πάρα πολύ». Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, καθώς θεωρούν ότι έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις μεθόδους τους και μπορούν να πειραματιστούν, ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Αντιθέτως, το 37% απάντησε «ελάχιστα» και το 3% «καθόλου», κρατώντας αρνητική στάση απέναντι στη δυνατότητα που τους δίνεται για εφαρμογή των προσωπικών τους μεθόδων.

Η πέμπτη ερώτηση εστιάζει στις συνθήκες, που επικρατούν στο επαγγελματικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, δηλαδή στις σχολικές μονάδες. Το 53% αποκαλύπτει ότι οι συνθήκες είναι αρκετά καλές, το 20% πολύ καλές και το 7% πάρα πολύ καλές. Στην αντίθετη όψη, το 20% απάντησε «ελάχιστα» και άρα υποστηρίζει ότι οι συνθήκες δεν είναι ικανοποιητικές και πολλές φορές μπορεί να γίνονται αντίξοες για τους εκπαιδευτικούς.



**Γράφημα 16.** Ατομική ευημερία

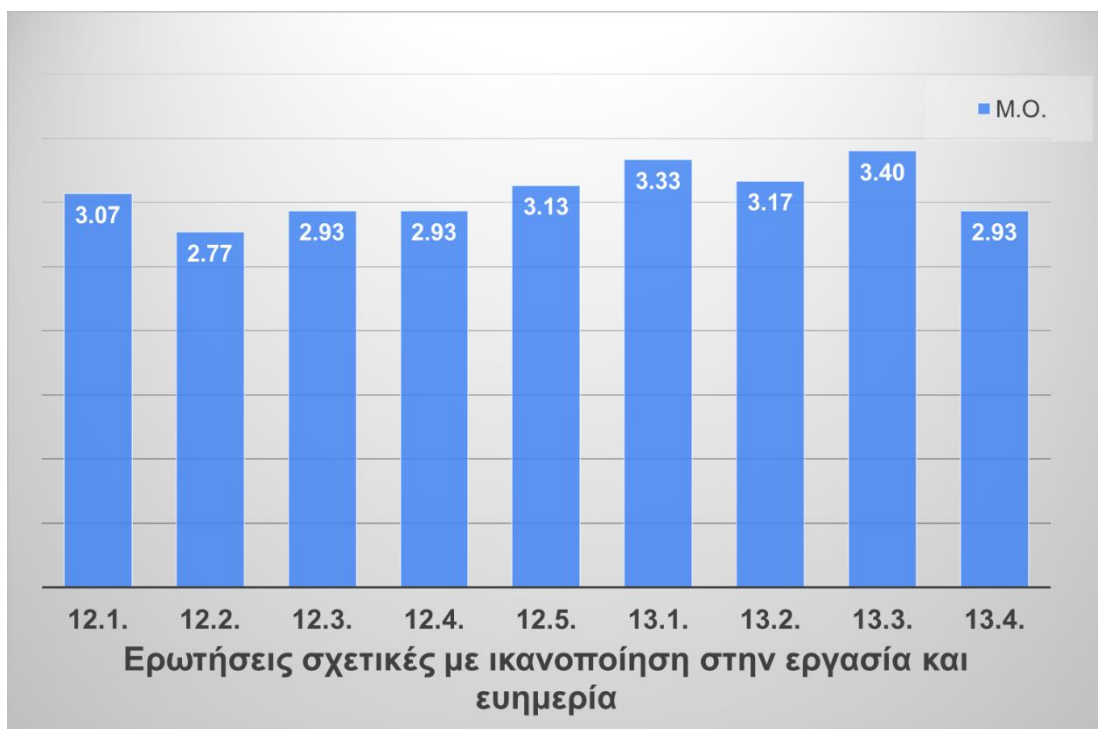
Το παραπάνω γράφημα αποτυπώνει την ατομική ευημερία των εκπαιδευτικών και απαρτίζεται από τέσσερις ερωτήσεις, οι οποίες είναι συναφείς μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το σημείο η έρευνα προχωρά στην κύρια έννοια της ευημερίας και προσπαθεί να την προσδιορίσει με κάποιους δείκτες, όπως η χαρά σε προσωπικό επίπεδο, η ικανοποίηση και η ανταμοιβή από τη ζωή, αλλά και η ελευθερία επιλογών και αποφάσεων. Στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν για τη χαρά που αντλούν από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, αξιολογώντας όλους τους τομείς της ζωής τους. Πάνω από 50% απάντησε «αρκετά», το 30% «πολύ» και κάτω από το 10% «πάρα πολύ». Όμως υπήρξε και ένα ποσοστό 10% που απάντησε «ελάχιστα». Η απάντηση «καθόλου» δεν επιλέχθηκε από κανέναν από τους ερωτηθέντες.

Στη δεύτερη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί αναλογίστηκαν την ανταμοιβή που θεωρούν ότι έχουν λάβει από τη ζωή, με βάση την προσφορά και τη δράση του ο καθένας. Πάνω από το 60% απάντησε «αρκετά» και πάνω από το 25% απάντησε «πολύ». Το 10% απάντησε

«ελάχιστα», ενώ δεν υπήρξε κανένας που να αισθάνεται πλήρως ικανοποιημένος με αυτό ή πλήρως δυσαρεστημένος, καθώς δεν υπήρξαν ως απαντήσεις το «πάρα πολύ» ή/και το «καθόλου».

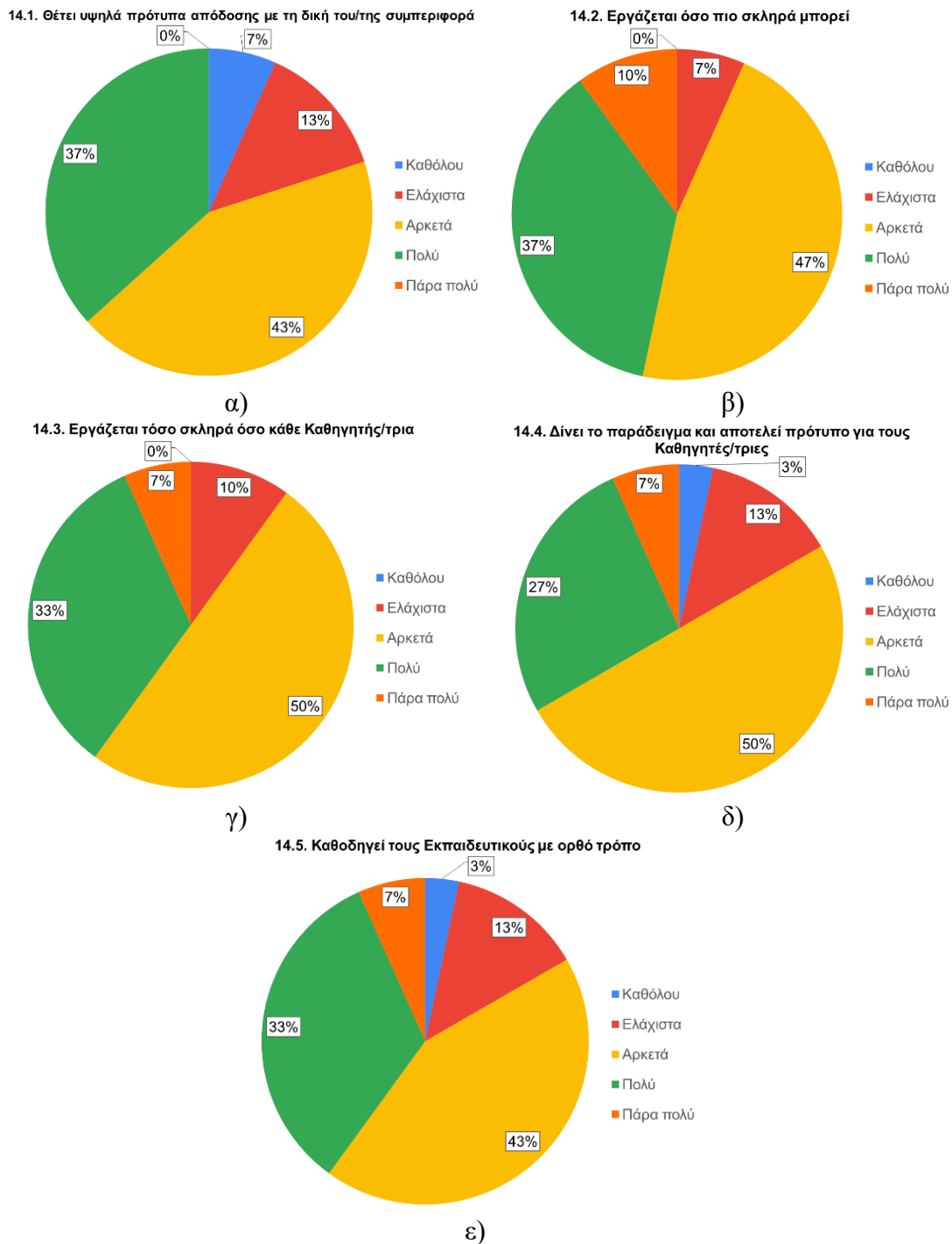
Στην τρίτη ερώτηση μελετάται το επίπεδο ικανοποίησης της ζωής των εκπαιδευτικών, δηλαδή κατά πόσο οι ίδιοι αισθάνονται ότι έχουν επιτύχει τους στόχους τους και αν τοποθετούν θετικό ή αρνητικό πρόσημο στον απολογισμό της μέχρι τώρα πορείας τους. Κάτω από το 40% απάντησε «αρκετά» και πάνω από 35% επέλεξε ως απάντηση το «πολύ», δηλώνοντας σχετικά ικανοποιημένοι από τη ζωή τους. Το 10%, όπως και στις προηγούμενες δύο ερωτήσεις απάντησε «ελάχιστα», δηλώνοντας ότι νιώθουν ανικανοποίητοι από τη ζωή τους.

Στην τέταρτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν ενδοσκόπηση και να συλλογιστούν για το αν έχουν κάνει αυτό που επιθυμούσαν στη ζωή τους και κατά πόσο τους αρέσει η καθημερινότητά τους ή αν είναι καταπιεσμένοι και εγκλωβισμένοι σε μία καθημερινότητα που δεν τους εκφράζει και δεν αποτελεί μέρος των επιθυμιών τους. Λίγο πάνω από το 60% απάντησε «αρκετά» και πάνω από το 25% απάντησε πολύ, τονίζοντας ότι μπορούν να κάνουν αυτά που επιθυμούν στη ζωή τους και δεν αισθάνονται να χειραγωγούνται για τις κινήσεις και τις επιλογές τους. Ωστόσο λίγο κάτω από το 20% απάντησε «ελάχιστα» και το 5% περίπου απάντησε «καθόλου», δηλώνοντας τα αρνητικά του συναισθήματα πάνω σε αυτό το ζήτημα.



**Γράφημα 17.** Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με την ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην εργασία τους και την ευημερία τους

Το παραπάνω γράφημα σχηματοποιεί την τάση των εκπαιδευτικών στις ομάδες ερωτήσεων 12 και 13. Αρχικά, οι ερωτήσες της ομάδας 12 επικεντρώνονται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία. Έπειτα, οι ερωτήσες της ομάδας 13 σχολιάζουν την ατομική ευημερία των εκπαιδευτικών και προσπαθούν να μετρήσουν κάποια συναισθήματα, που συνδέονται άμεσα με την έννοια της ευημερίας. Οι τιμές όλων των ερωτήσεων της ομάδας 12 είναι κοντά στο 3, με την υψηλότερη τιμή να παρουσιάζεται στην ερώτηση 12.5, η οποία σχετίζεται με τις συνθήκες εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνθήκες, στις οποίες εργάζονται είναι αρκετά καλές και παράλληλα μπορούν να αναβαθμιστούν κι άλλο. Στην ομάδα ερωτήσεων 13, την υψηλότερη τιμή αντίστοιχα κατέχει η ερώτηση 13.3 με τιμή 3.40, η οποία υπολογίζει τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη ζωή τους συνολικά. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι στους περισσότερους τομείς της ζωής τους, χωρίς όμως εξάρσεις.



**Γράφημα 18.** Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια δίνει το παράδειγμα

Οι παραπάνω απεικονίσεις (Γράφημα 18) διερευνούν το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στη σχολική μονάδα και σε ποιο βαθμό ασκεί θετική επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί απαντούν σχετικά με το αν ο διευθυντής στο σχολείο που εργάζονται θέτει υψηλά πρότυπα και εργάζεται σκληρά και αν εργάζεται τόσο σκληρά όσο και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Επίσης, απαντούν για το αν αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και αν τους καθοδηγεί στην επαγγελματική τους πορεία. Στην πρώτη ερώτηση ποσοτικοποιούνται τα υψηλά πρότυπα απόδοσης, που έχει ο διευθυντής, αξιολογώντας τη δική του συμπεριφορά από τη θέση που κατέχει. Το 43% θεωρεί ότι

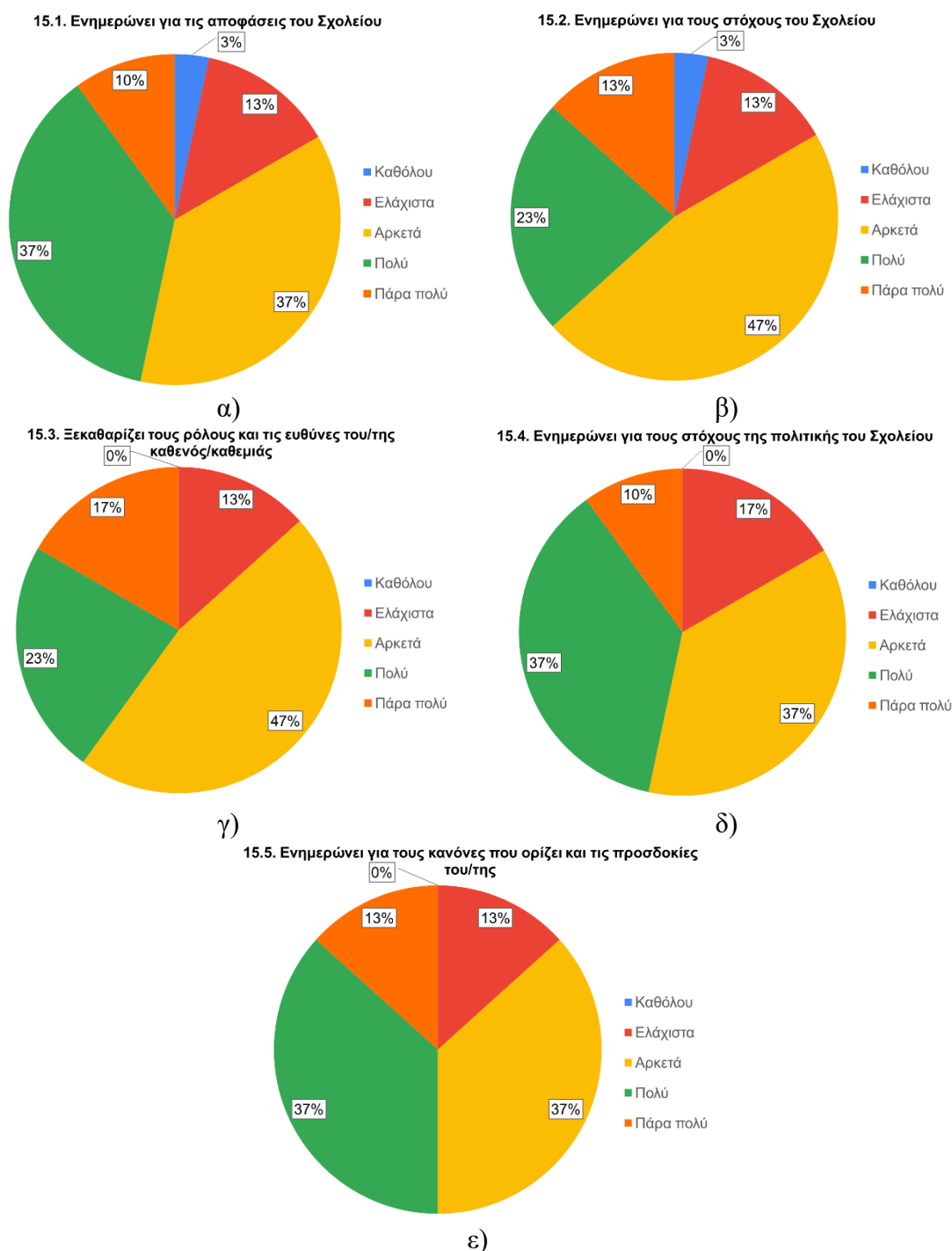
τίθενται αρκετά «υψηλά» πρότυπα και το 37% «πολύ υψηλά» πρότυπα από τη διεύθυνση του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, το 13% πιστεύει ότι δίνονται στο ελάχιστο πρότυπα μέσω της συμπεριφοράς της ηγεσίας και το 7% απάντησε «καθόλου», εκφράζοντας την ανύπαρκτη επιρροή του διευθυντή μέσω των προτύπων που προβάλλει. Κανείς δεν επέλεξε ως απάντηση το «πάρα πολύ», που αποτυπώνει τη βέλτιστη δυνατή απόδοση.

Στη δεύτερη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σχετικά με την εικόνα που προβάλλει ο διευθυντής προς τους άλλους και για το πόσο σκληρά φαίνεται να δουλεύει. Το 47% δήλωσε «αρκετά», το 37% «πολύ» και το 10% «πάρα πολύ», τονίζοντας ότι έχουν τον διευθυντή στο μυαλό τους ως ένα άτομο που καταβάλλει σημαντική προσπάθεια στον χώρο εργασίας του και τον ενδιαφέρει να παράγει έργο. Από την άλλη, το 7% απάντησε «πολύ», ενώ δεν υπήρξε καμία απάντηση στο «καθόλου».

Στην τρίτη ερώτηση έπρεπε να αντιπαραβάλουν τη σκληρή εργασία του διευθυντή συγκριτικά με τους υπόλοιπους καθηγητές του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να συγκρίνουν το χρόνο και τα αποτελέσματα της εργασίας του διευθυντή σε σχέση με τους συναδέλφους του και να αξιολογήσουν αν η προσπάθειά του είναι ισαξία ή αν μειονεκτεί. Το 50% απάντησε «αρκετά», το 33% «πολύ» και το 7% «πάρα πολύ», παίρνοντας θετική στάση απέναντι στον διευθυντή, ενώ το 10% απάντησε «ελάχιστα», θέλοντας να σταθεί επικριτικά απέναντι στη χαμηλή απόδοση του διευθυντή συγκριτικά με τους υπόλοιπους καθηγητές της σχολικής μονάδας.

Στην τέταρτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το αν ο διευθυντής στο σχολείο που εργάζονται αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναλογιστούν κατά πόσο ο διευθυντής αποτελεί το κύριο πρότυπο για αυτούς και αισθάνονται ότι μοιράζονται μαζί του ένα κοινό όραμα. Οι μισοί εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 50% απάντησε «αρκετά», το 27% «πολύ» και το 7% «πάρα πολύ», ενώ το 13% απάντησε «ελάχιστα» και το 3% «καθόλου».

Στην πέμπτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφέρουν άποψη σχετικά με το αν ο διευθυντής θέτει τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το 43% απάντησε «αρκετά», το 33% «πολύ» και το 7% «πάρα πολύ», δηλώνοντας ότι ο διευθυντής κατευθύνει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Αντίθετη άποψη έχει το 13% απαντώντας «ελάχιστα» και 3% απαντώντας «καθόλου», αποτυπώνοντας την έλλειψη προσανατολισμού και κατεύθυνσης από πλευρά της σχολικής ηγεσίας.



**Γράφημα 19.** Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/ρια παρέχει επαρκείς πληροφορίες

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων έχει να κάνει με την πληροφόρηση, που παρέχεται από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή αν υπάρχει μεταξύ τους ένας διάλογος επικοινωνίας. Η πρώτη ερώτηση σχολιάζει την ενημέρωση από την πλευρά του διευθυντή για τις αποφάσεις του σχολείου. Το 37% απάντησε «αρκετά», αντίστοιχα το 37% «πολύ» και το 10% «πάρα πολύ», δηλώνοντας ότι λαμβάνουν γνώση για όλες τις κρίσιμες αποφάσεις το σχολείου. Αντίθετα, το 13% απάντησε «ελάχιστα» και το 3% απάντησε «καθόλου», θέλοντας να επισημάνουν την άγνοια τους σχετικά με όλες τις σημαντικές αποφάσεις της μονάδας.

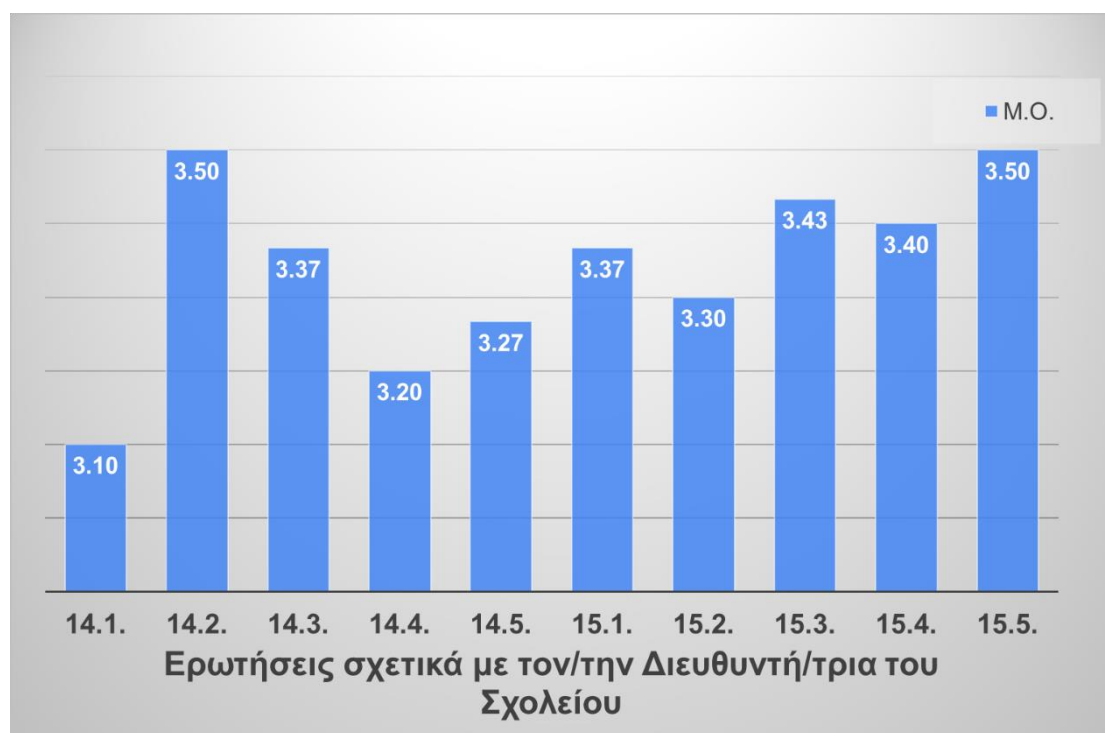


Η δεύτερη ερώτηση θίγει το ζήτημα των στόχων του σχολείου και κατά πόσο επικοινωνούνται με τον σωστό τρόπο από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς. Το 47% απάντησε «αρκετά», το 23% «πολύ» και το 13% «πάρα πολύ», τονίζοντας ότι έχει επίγνωση των στόχων της μονάδας στην οποία εργάζεται. Στον αντίποδα το 13% απάντησε «ελάχιστα» και το 3% «καθόλου», δηλώνοντας έλλειψη ενημέρωσης σε σχέση με τους σχεδιασμούς υλοποίησης στόχων.

Η τρίτη ερώτηση μελετά αν ο διευθυντής κάνει ορθή διάκριση ρόλων και κατανομή των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν την ερώτηση οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να σκεφτούν αν η κατανομή ευθυνών στο χώρο εργασίας τους γίνεται με αξιοκρατικό τρόπο. Το 47% απάντησε «αρκετά», το 23% «πολύ» και το 17% «πάρα πολύ», κρίνοντας ότι η ανάθεση ρόλων γίνεται με ορθά κριτήρια, λαμβάνοντας υπόψη τα προσόντα του κάθε εργαζομένου. Αντίθετα, το 13% εξέφρασε δυσαρέσκειά του για αυτό το ζήτημα.

Η τέταρτη ερώτηση εξετάζει αν ο διευθυντής του σχολείου ενημερώνει για τη χάραξη της πολιτικής του σχολείου και αν κάνει κοινωνούς και τους εκπαιδευτικούς σε αυτό. Το 37% απάντησε «αρκετά», το 37% «πολύ» και το 10% «πάρα πολύ» παρουσιάζοντας μία θετική στάση, ενώ το 17% δε φαίνεται να είναι ευχαριστημένο με την επικοινωνία της πολιτικής της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή.

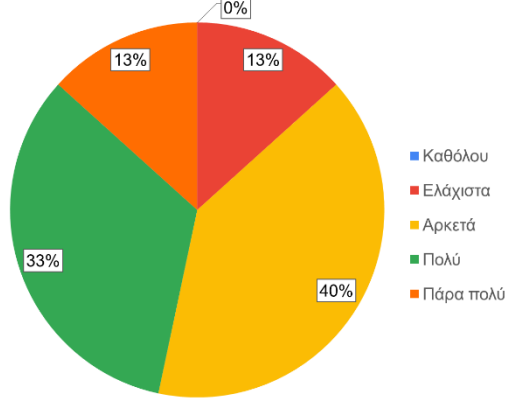
Η πέμπτη ερώτηση επικεντρώνεται στους κανόνες που ορίζει ο διευθυντής για το σχολείο, αλλά και στις προσδοκίες που δημιουργεί για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και κατά πόσο μεταδίδει ορθά αυτές τις σκέψεις του. Το 37% απάντησε «αρκετά», το 37% «πολύ» και το 13% «πάρα πολύ» θεωρώντας εύστοχα τα μηνύματα που στέλνει ο διευθυντής όσον αφορά τους κανόνες και τις προσδοκίες του. Ωστόσο, το 13% φαίνεται να είναι απογοητευμένο και να μην αισθάνεται ενήμερο για τέτοιου είδους ζητήματα από τη σχολική διεύθυνση.



**Γράφημα 20.** Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με τον/ην διευθυντή/τρια του σχολείου

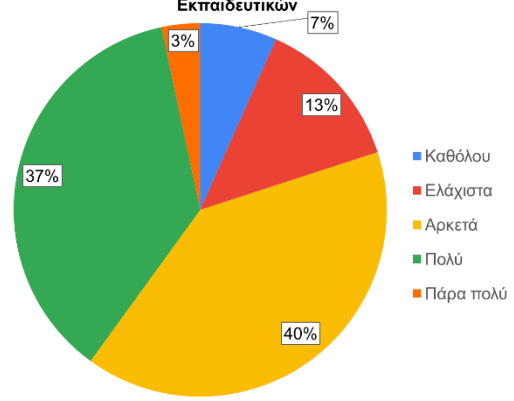
Το παραπάνω γράφημα αποκωδικοποιεί την τάση των εκπαιδευτικών στις ομάδες ερωτήσεων 14 και 15. Οι ερωτήσεις της ομάδας 14 αναζητούν το βαθμό που ο διευθυντής δίνει το ορθό παράδειγμα στους υφισταμένους του. Στην ερώτηση 15 ερευνά το βαθμό παροχής πληροφοριών από τον διευθυντή προς το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Με μία πρώτη ματιά, διαπιστώνονται αποκλίσεις στις ερωτήσεις της ομάδας 14. Η μικρότερη τιμή εντοπίζεται στην ερώτηση 14.1, η οποία ρωτά τους εκπαιδευτικούς αν ο διευθυντής θέτει υψηλά πρότυπα με τη συμπεριφορά του. Μέσα από τις απαντήσεις αποκαλύπτεται ένα αίσθημα απογοήτευσης για τη στάση του διευθυντή. Αντιθέτως, η υψηλότερη τιμή (3.50), δίνεται στην ερώτηση 14.2, η οποία έχει να κάνει με το πόσο σκληρά εργάζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Εδώ φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σχηματίσει μία θετική πεποίθηση για τον εργασιακό κόπο του διευθύνοντος προσώπου. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τις ερωτήσεις της ομάδας 15, όλες έχουν τιμή πάνω από 3, με την υψηλότερη στην ερώτηση 15.5 (3.50), η οποία αναφέρεται στην ενημέρωση από την πλευρά του διευθυντή όλων των κανόνων που θέτει για τη σωστή λειτουργία του σχολείου και για τις προσδοκίες του σχετικά με το μέλλον και την υλοποίηση των στόχων, ως κύριος προϊστάμενος του σχολικού οργανισμού.

16.1. Ενημερώνει για τις ενέργειες/δράσεις που πραγματοποιεί



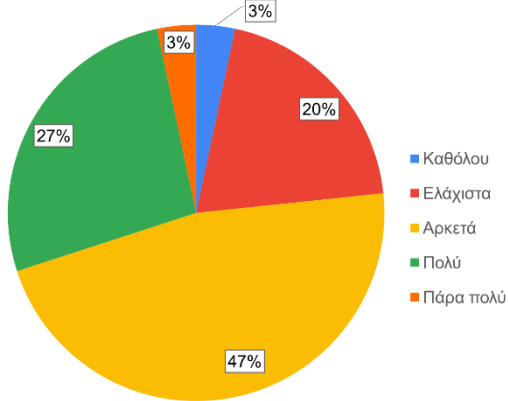
α)

16.2. Ασχολείται με τις απαιτήσεις, προτάσεις, αιτήματα ή ιδέες των Εκπαιδευτικών



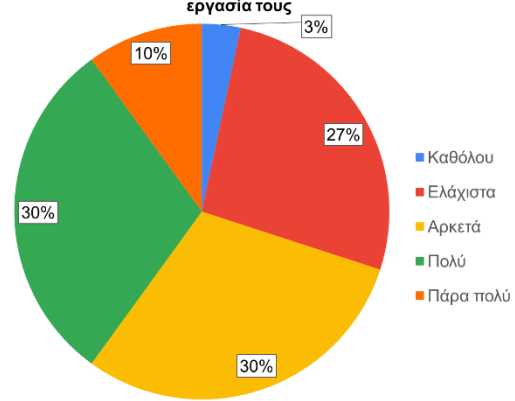
β)

16.3. Βελτιώνει τους Εκπαιδευτικούς με τις δράσεις της



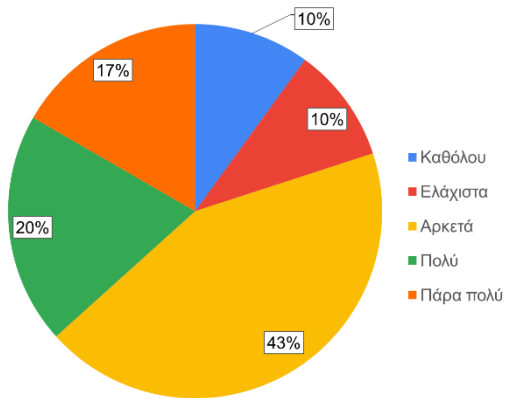
γ)

16.4. Επιβραβεύει και αναγνωρίζει τους Εκπαιδευτικούς για την εργασία τους



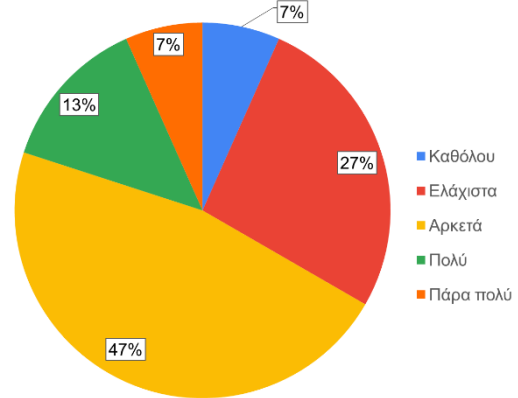
δ)

16.5. Αντιμετωπίζει όλο το προσωπικό ισάξια



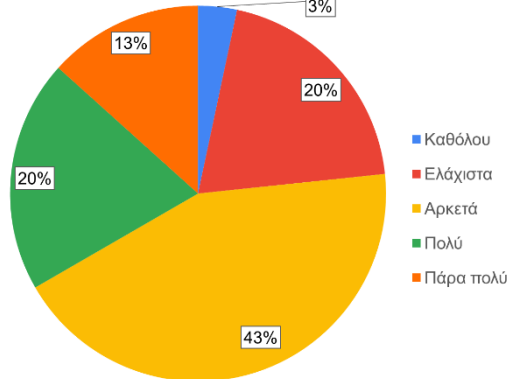
ε)

16.6. Ενδιαφέρεται για τη διάθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού



στ)

16.7. Μεταδίδει ξεκάθαρα την πολιτική του Σχολείου και τους στόχους της



ζ)

Γράφημα 21. Σε ποιο βαθμό η διοίκηση του σχολείου (συμπ. υποδιευθυντών)

Η τελευταία κατηγορία ερωτήσεων απαρτίζεται από επτά ερωτήσεις, οι οποίες έχουν ως κοινή βάση τον διευθυντή και συγκεντρώνει κάποιες δεξιότητες του διευθυντή-ηγέτη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Αυτές έχουν να κάνουν με το αίσθημα δικαιοσύνης, την ενσυναίσθηση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των ατόμων, που έχουν διοικητικό ρόλο, όπως είναι οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές του σχολείου. Στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί απαντούν για την ενημέρωση που δέχονται αναφορικά με τις ενέργειες και τις δράσεις που πραγματοποιεί ο διευθυντής. Το 47% απάντησε «αρκετά», το 27% «πολύ» και το 3% «πάρα πολύ» κρατώντας από θετικά μετριοπαθή έως και πολύ θετική στάση για αυτό το θέμα. Αντιθέτως, το 13% απάντησε «ελάχιστα», δηλώνοντας ότι δεν είναι ευχαριστημένο από την ενημέρωση που δέχεται. Επίσης, κάποιος δεν επέλεξε ως απάντηση το «καθόλου» για αυτή την ερώτηση.

Στη δεύτερη ερώτηση καταμετράται το ενδιαφέρον, που δείχνει η διοίκηση του σχολείου σχετικά με τις ιδέες, τις προτάσεις και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συλλογιστούν για το αν προτάσεις τους γίνονται δεκτές και επηρεάζουν τη διοίκηση στις αποφάσεις που λαμβάνει. Το 47% απάντησε «αρκετά», το 27% «πολύ», το 3% «πάρα πολύ», καθώς φαίνεται να είναι ικανοποιημένο με την αποδοχή των ιδεών και των απαιτήσεων του από τη διοίκηση. Εντούτοις το 20% απάντησε «ελάχιστα» και το 3% «καθόλου», δείχνοντας την ένστασή του όσον αφορά το σωστό χειρισμό αυτού του ζητήματος από τα άτομα που κατέχουν κάποιο διοικητικό ρόλο στην εκπαιδευτική μονάδα, όπου εργάζονται.

Στην τρίτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη γνώμη τους για το αν τα άτομα της διοίκησης δίνουν το παράδειγμα και με τις δράσεις τους αποτελούν το έρεισμα για βελτίωση. Το 47% των Εκπαιδευτικών απάντησε «αρκετά», το 27% «πολύ» και το 3% «πάρα πολύ», εκφράζοντας την πεποίθηση ότι η Διοίκηση συμβάλλει στην καλύτερη κατάσταση κάποιων χαρακτηριστικών του. Παρόλα αυτά, το 20% απάντησε «ελάχιστα» και το 3% «καθόλου», εξωτερικεύοντας τις αμφιβολίες του για τη θετική δράση των μελών της διοίκησης.

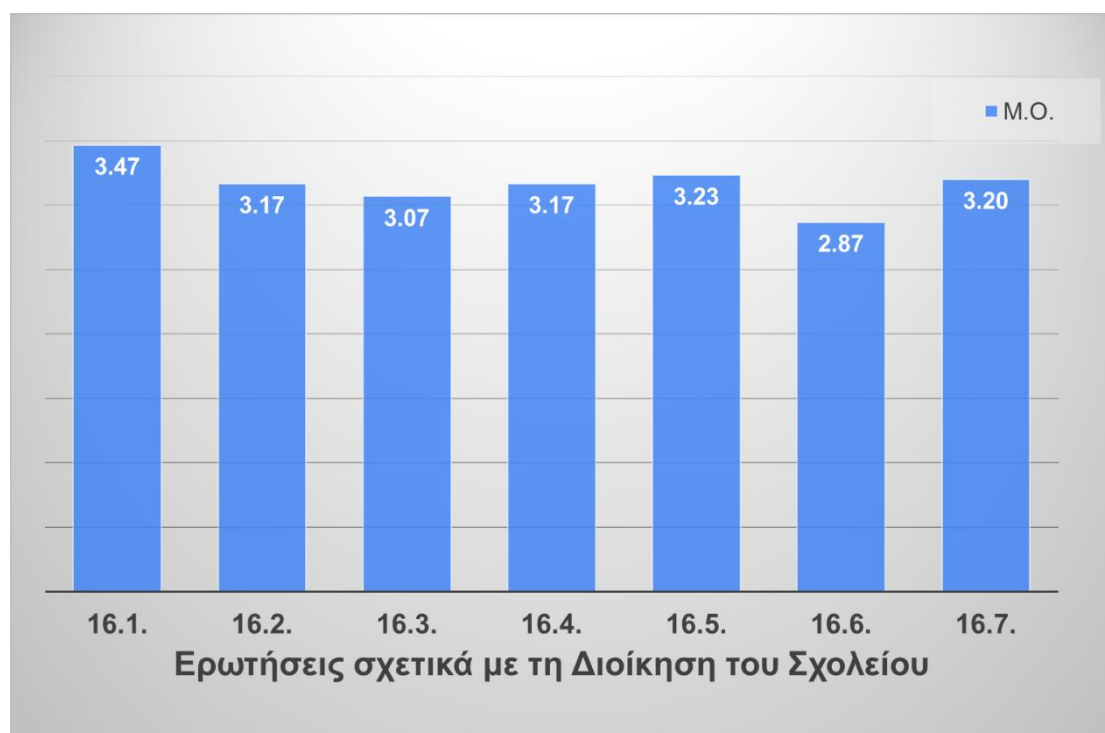
Στην τέταρτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μοιραστούν την εμπειρία τους σχετικά με την επιβράβευση που δέχονται από τη διοίκηση του σχολείου για τις διακρίσεις και τα επιτεύγματά τους. Το 30% απάντησε «αρκετά», το 30% «πολύ» και το 10% «πάρα πολύ», εξωτερικεύοντας έτσι την αναγνώριση και την επιβράβευση από τη διοίκηση του σχολείου, όπου εργάζονται. Μολαταύτα, το 27% απάντησε ελάχιστα και το

3% «καθόλου», για να δείξει την απαξίωση και την έλλειψη θετικής ανατροφοδότησης από τα διοικητικά μέλη στο εργασιακό περιβάλλον.

Στην πέμπτη ερώτηση διερευνάται η ισάξια αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας από τη διοίκηση. Το 43% απάντησε «αρκετά», το 20% «πολύ» και το 17% «πάρα πολύ», φανερώνοντας την ευχαρίστηση του από την ίση μεταχείριση όλων των εργαζομένων. Ωστόσο, το 10% απάντησε «ελάχιστα» και το 10% «καθόλου», καθώς μάλλον γίνονται διακρίσεις και βιώνουν μία άνιση αντιμετώπιση από τα μέλη της διοίκησης στις σχολικές μονάδες, όπου εργάζονται.

Στην έκτη ερώτηση γίνεται λόγος για το ενδιαφέρον από την πλευρά της διοίκησης για τη διάθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού, δηλαδή για τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι εργαζόμενοι κάθε στιγμή. Το 47% απάντησε «αρκετά», το 13% «πολύ» και το 7% «πάρα πολύ», δηλώνοντας ότι είναι επαρκές κατά τη γνώμη τους το ενδιαφέρον για τις ψυχικές τους διακυμάνσεις από τη διοίκηση. Από την άλλη πλευρά, το 37% απάντησε «ελάχιστα» και το 7% «καθόλου» διακρίνοντας έλλειψη ενσυναίσθησης και ενδιαφέροντος για τις συναισθηματικές μεταπτώσεις από τα άτομα με ηγετικό ρόλο στη σχολική τους μονάδα.

Στην έβδομη και τελευταία ερώτηση τίγεται και πάλι το ζήτημα της μετάδοσης των στόχων και της πολιτικής του σχολείου και ο τρόπος που αυτό μεταφέρεται από τη διοίκηση προς τους εκπαιδευτικούς. Το 43% απάντησε «αρκετά», το 20% «πολύ» και το 13% «πάρα πολύ», έχοντας την πεποίθηση ότι γίνεται εύστοχα η επικοινωνία των στόχων και της πολιτικής της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, το 20% απάντησε «ελάχιστα» και το 3% «καθόλου», θεωρώντας ότι θα πρέπει να γίνουν βήματα προόδου σε αυτό το ζήτημα, ώστε να υπάρξει μία έγκριτη αντιμετώπιση και ενημέρωση προς το διδακτικό προσωπικό.



**Γράφημα 22.** Μ.Ο. απαντήσεων σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου

Το παραπάνω γράφημα απεικονίζει την τάση των εκπαιδευτικών στην ομάδα ερωτήσεων 16. Οι ερωτήσεις της ομάδας 16 εξετάζουν τη συμπεριφορά των προσώπων που πλαισιώνουν τη διοίκηση προς την ομάδα εργασίας του σχολείου, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Οι τιμές των ερωτήσεων κυμαίνονται μεταξύ 2.87 και 3.47. Η μικρότερη τιμή παρουσιάζεται στην ερώτηση 16.6, στην οποία οι εκπαιδευτικοί απαντούν για το αν η διοίκηση του σχολείου δείχνει ενδιαφέρον για τη διάθεση των εργαζομένων. Από την άλλη, μεγαλύτερη τιμή υπάρχει στην ερώτηση 16.1, η οποία μελετά αν η διοίκηση κρατά ενήμερους τους εκπαιδευτικούς για τις δράσεις, που πραγματοποιεί.

## 6.2. Κριτική αποτίμηση αποτελεσμάτων

Το παραπάνω ερωτηματολόγιο εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας σε μεγάλο βαθμό, καθώς εμπεριέχει ερωτήσεις που σχολιάζουν το ρόλο του ηγέτη στη σχολική μονάδα και με ποιόν τρόπο αυτό εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στις περισσότερες ερωτήσεις προτιμήθηκε ως απάντηση το «αρκετά», δηλώνοντας μία μέτρια προς θετική στάση για την κατάσταση που επικρατεί στο επαγγελματικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών.

Η δομή του ερωτηματολογίου κάλυψε τις ανάγκες της έρευνας, αφού κατέληξε σε όλα τα ζητούμενα και ανέδειξε τη σημασία του ρόλου του ηγέτη στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από τρεις οικογένειες ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται συσχέτιση του ηγέτη-διευθυντή της σχολικής μονάδας με την

ευημερία και την ικανοποίηση που αντλεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός από την εργασία του. Το ερωτηματολόγιο ξεκινάει με τα δημογραφικά στοιχεία και αμέσως μετά εξετάζει τη συναισθηματική και σωματική κατάσταση των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου.

Στη συνέχεια, ακολουθούν ορισμένες ερωτήσεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης εν γένει, η οποία επηρεάζεται από τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, αλλά και τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Παράλληλα, εξετάζονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι και κατά πόσο εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς. Η φυσική ροή του ερωτηματολογίου οδηγεί σε ερωτήσεις για την ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, που είναι και ένα από τα βασικά ζητούμενα στην παρούσα έρευνα. Στις δύο τελευταίες κατηγορίες ερωτήσεων το ερωτηματολόγιο εστιάζει στο βασικό ζητούμενο, που είναι ο ρόλος του ηγέτη στην ευημερία των εκπαιδευτικών και γίνεται μία προσπάθεια να προσδιοριστεί μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις για την επιρροή της ηγεσίας στην καθημερινή δράση των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να σχολιαστούν ορισμένοι συσχετισμοί μεταξύ των ερωτήσεων, μέσα από τους οποίους αποκαλύπτεται η αλληλεπίδραση τους και η αλληλεξάρτησή τους. Τα ποσοστιαία αποτελέσματα ορισμένων ερωτήσεων ταυτίζονται με τα αντίστοιχα ποσοστά άλλων ερωτήσεων συμβάλλοντας στην αρτιότερη κατανόηση των επιμέρους μεταξύ τους συνδέσεων και στην εξαγωγή του συμπεράσματος ότι κάποιες ερωτήσεις είναι ευθέως ανάλογες.

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση 16.6, η οποία ερευνά το ενδιαφέρον της Διοίκησης για τη διάθεση των εκπαιδευτικών, το 47% απάντησε «αρκετά», δίνοντας δηλαδή μία μέση απάντηση. Ακριβώς το ίδιο ποσοστό απάντησε «αρκετά» και στην ερώτηση 16.3 για το αν η διοίκηση βελτιώνει το προσωπικό με τις δράσεις της. Παράλληλα, στην ερώτηση 15.3 της ομάδας ερωτήσεων που αφορά το αν ο διευθυντής παρέχει επαρκή πληροφόρηση και συγκεκριμένα αν ξεκαθαρίζει τους ρόλους και τις ευθύνες του εκάστοτε εργαζομένου, το 47% επέλεξε, επίσης, ως απάντηση το «αρκετά». Στην ομάδα ερωτήσεων 14, που αναφέρεται στο αν ο διευθυντής δίνει το σωστό παράδειγμα, στην ερώτηση 14.2 για το αν δουλεύει σκληρά, το 47% απάντησε «αρκετά». Στην ομάδα ερωτήσεων 13, σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, στην ερώτηση 13.5 για το αν οι συνθήκες εργασίας είναι καλές το 53% έδωσε την απάντηση «αρκετά». Το ποσοστό αυτό είναι πολύ κοντά με τα ποσοστά των προηγούμενων ερωτήσεων, καταδεικνύοντας τη διασύνδεσή τους, από την οποία

προκύπτει μία συσχέτιση ανάμεσα στη φύση των ερωτήσεων και τις σχετικές απαντήσεις που δόθηκαν.

Η ίδια ταύτιση παρατηρείται και σε ερωτήσεις με πιο χαμηλά ποσοστά, όπως στην ερώτηση 16.3 για το αν η διοίκηση ενδιαφέρεται για τις προτάσεις, τις ιδέες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, στην οποία το 13% απάντησε «ελάχιστα». Επίσης, στην ερώτηση 15.3 για το αν ο διευθυντής ξεκαθαρίζει τους ρόλους των εκπαιδευτικών, το 13% απάντησε «ελάχιστα». Παράλληλα, και στην ερώτηση 14.4 για το αν ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα στους εργαζόμενους, το 13% απάντησε «ελάχιστα». Στην ίδια ομάδα ερωτήσεων, στην ερώτηση 14.1 για το αν ο διευθυντής θέτει υψηλά πρότυπα απόδοσης με τη δική του συμπεριφορά, και πάλι το 13% απάντησε «ελάχιστα». Η παραπάνω ταύτιση στα ποσοστά μαρτυρά τη σύνδεση των απαντήσεων και τους συνδετικούς κρίκους μεταξύ των εννοιών. Γίνεται προφανές ότι τα ποσοστά είναι κατανομημένα με περίπου τον ίδιο τρόπο σε κάθε ομάδα ερωτήσεων κι αυτό φανερώνει ότι κάθε ερώτηση σχετίζεται με την προηγούμενη, αλλά και με την επομένη. Διαφαίνεται έτσι η άρρηκτη σύνδεση του ηγέτη με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον χώρο εργασίας τους, που είναι παράλληλα και ένας από τους βασικούς δείκτες ευημερίας. Η ποιότητα των σχέσεων και των συνθηκών, επίσης, ταυτίζονται με την ικανοποίηση, άρα και με τη συμβολή του ηγέτη, όπως αποδεικνύεται από τα όμοια ποσοστά.



## **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>: Συζήτηση - Συμπεράσματα – Προτάσεις**

### Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του ηγέτη κρίνεται σημαντικός και αναγκαίος και μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά την ευημερία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας έρχονται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, όπως των Pagán-Castaño et al., αλλά και των P. Skott et al., (2022), οι οποίες συμφωνούν ότι η ορθή ηγετική συμπεριφορά μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των επιπέδων ευημερίας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, και στην περίπτωση των Van der Vyver et al. (2020), επισφραγίζεται ο ρόλος του ηγέτη ως κομβικός και μείζων τόσο για την αύξηση των δεικτών ευημερίας των εκπαιδευτικών, όσο και για την ομαλή λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Πιο λεπτομερώς, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στην εργασία των Pagán-Castaño et al. (2021) εξάχθηκε το συμπέρασμα ότι η υποδειγματική ηγεσία, σε συνδυασμό με εφαρμογή νέων, καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, οδήγησε στη συνολική ευημερία των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, στην εργασία της P. Skott (2022) υποστηρίζεται ότι ένας επιτυχημένος σχολικός διευθυντής-ηγέτης είναι ζωτικής σημασίας για την υγεία των εκπαιδευτικών στα σχολεία και για την ανεμπόδιστη και αποτελεσματική δράση τους στην άσκηση των καθηκόντων τους. Στο ίδιο πλαίσιο, στην εργασία των van der Vyver et al. (2020), τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά της ηγεσίας και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, βρέθηκε ότι μεταξύ της ηγεσίας του σχολείου και της ευημερίας των εκπαιδευτικών υπάρχει αλληλεξάρτηση, κάτι που συνάδει με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Συνεπώς, φαίνεται πως και στα ελληνικά σχολεία, όπως και στα σχολεία άλλων χωρών, όπως στην Ισπανία, τη Νότια Αφρική και τη Σουηδία, που έχουν διεξαχθεί συναφείς έρευνες υπάρχει σύγκλιση απόψεων και οι απαντήσεις της παρούσας ερευνητικής εργασίας μπορούν να συνομιλήσουν με τις υπόλοιπες έρευνες και από αυτόν τον διάλογο να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Ως απόρροια όλων των παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ο όρος ευημερίας συνδέεται με ένα ευρύ φάσμα εννοιών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών. Η ευημερία, επίσης, είναι δείκτης της ποιότητας της καθημερινής διαβίωσης των Εκπαιδευτικών στον χώρο εργασίας τους. Όσον αφορά τη μέτρηση της ευημερίας είναι δύσκολη και μπορεί να προσδιοριστεί κυρίως από

παραμέτρους που καθορίζουν τη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, όπου εργάζονται.

Κάποια από τα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας και αξίζει να σταθεί κανείς είναι τα παρακάτω. Πρώτον, η ευημερία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα μείζον ζήτημα που επηρεάζει την απόδοσή τους στο εργασιακό τους περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που ευημερούν εξασφαλίζουν καλύτερη σωματική και πνευματική υγεία, όπως προαναφέρθηκε και έτσι είναι σε θέση για καλύτερα παιδαγωγικά αποτελέσματα.

Δεύτερον, ο ηγέτης διαδραματίζει βασικό ρόλο στην ευημερία των εκπαιδευτικών, καθώς επηρεάζει τους πιο βασικούς δείκτες ευημερίας τους. Πιο αναλυτικά, καθορίζει τις αρμοδιότητές τους, τις σχέσεις τους με όλα τα υπόλοιπα μέλη, μπορεί να επηρεάσει την ψυχολογική και σωματική τους κατάσταση, να τους δώσει κίνητρα για περαιτέρω πνευματική και επαγγελματική ανέλιξη, να τους ωθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση και να τους ωθεί να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αισθάνονται συμμετοχοί στη λήψη κρίσιμων αποφάσεων.

Τρίτον, το κλίμα στον σχολικό χώρο καθορίζεται και μεταβάλλεται από τον ηγέτη και επηρεάζει άμεσα και έμμεσα την ευημερία των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, όσο πιο ευχάριστο κλίμα υπάρχει στον εργασιακό χώρο και όσο καλύτερες είναι οι συνθήκες εργασίας, τόσο πιο υψηλά ποσοστά ευημερίας συναντώνται. Ανάλογα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αντιξοες και δυσμενείς τις συνθήκες, στις οποίες εργάζονται, αντίστοιχα χαμηλά θα είναι και τα ποσοστά της ευημερίας τους.

### Συζήτηση

Από όλα τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι η ηγεσία προσφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων στους εκπαιδευτικούς, όταν εφαρμόζεται με ορθό τρόπο από το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που την ασκούν. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να ληφθεί σοβαρά υπόψη το πλαίσιο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς οι περισσότερες έρευνες προέρχονται από σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του εξωτερικού, όπου ο ηγέτης έχει περισσότερες ελευθερίες και είναι σε θέση να ασκεί εξουσίες. Όπως ειπώθηκε και στο σχετικό κεφάλαιο, το νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα διαφέρει ως προς τα περιθώρια δράσης που δίνονται στο πρόσωπο που διοικεί. Ο διευθυντής-ηγέτης αποτελεί τον διοικητικό προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και δεν καθίσταται ως

πειθαρχικώς ηγέτης. Το κύριο όργανο λήψης των αποφάσεων είναι οι εκπαιδευτικοί, μέσω του συλλόγου διδασκόντων.

Παρότι τα τελευταία χρόνια έχουν δοθεί παραπάνω αρμοδιότητες στους διευθυντές των Γυμνασίων και των Λυκείων, πρακτικά είναι αδύνατο να εφαρμοστούν, καθώς παρακωλύονται από τη νομοθεσία. Οι ηγέτες είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν τα νομοθετήματα και να μην παρεκκλίνουν από τις τυπικές διαδικασίες, που ορίζονται σε αυτά. Θα πρέπει, λοιπόν, η παράμετρος αυτή να απασχολήσει και να προβληματίσει τους ερευνητές, οι οποίοι είναι χρήσιμο να προσπαθούν να διεξάγουν τις έρευνες, βάσει των συνθηκών, που κυριαρχούν στην εκάστοτε χώρα, όπου διεξάγεται η κάθε έρευνα. Καταληκτικά, είναι απαραίτητο ο ηγέτης να επιλέξει το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας σε συνδυασμό με την ορθή στάση και συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς που θα συμβάλουν στην αύξηση της ευημερίας τους, στο βαθμό που του επιτρέπεται και είναι νομοθετικά εφικτό και αποδεκτό.

#### Προτάσεις

1. Οι ηγέτες είναι σκόπιμο να καλλιεργούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και να βρίσκουν ένα διάυλο επικοινωνίας για όλα τα ζητήματα, ώστε να κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πιο ασφαλείς και να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Έχοντας υγιείς σχέσεις και δουλεύοντας σε ένα περιβάλλον αποδοχής θα αυξηθεί και η ευημερία τους.
2. Το κλίμα μεταξύ όλων των μελών είναι σκόπιμο να βελτιωθεί σε όλες τις σχολικές μονάδες. Οι διευθυντές θα πρέπει να επιδιώξουν συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και με όλους τους συνεργαζόμενους φορείς. Συνεπώς, το κλίμα θα συμβάλει στην καλύτερη ψυχολογική κατάσταση, που είναι επίσης ένα δείκτης ευημερίας.
3. Οι εκπαιδευτικές μονάδες και η διοίκηση του σχολείου θα πρέπει να συμβάλλουν διαχρονικά και ανελλιπώς στη μείωση των μυοσκελετικών, και άλλων προβλημάτων υγείας, των εκπαιδευτικών. Όλες οι αίθουσες θα πρέπει να διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, για να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει επαρκές προσωπικό, ώστε να μην επιβαρύνονται με άλλες εργασίες που δεν περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τέλος, το σχολείο θα πρέπει να διαθέτει την κατάλληλη ιατρική και φαρμακευτική περίθαλψη, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν και να καταπολεμούν τέτοιου είδους ζητήματα. Μέσω της σωματικής τους αποκατάστασης θα προκύψουν θετικά αποτελέσματα και στην ευημερία τους.

4. Είναι σημαντική η βελτίωση των συνθηκών της εκπαίδευσης, καθώς και η ποιοτική αναβάθμιση στις υποδομές και τον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών κτιρίων. Θα πρέπει να δημιουργηθούν κάποιοι επιπλέον χώροι, όπως τραπεζαρία και βιβλιοθήκες. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να ενταχθούν τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα, ώστε να προωθηθεί η ένταξη της τεχνολογίας στη μάθηση και το μάθημα να γίνει πιο προσιτό και ενδιαφέρον για τους μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν μεγαλύτερη αποδοχή και επιδοκιμασία από τους μαθητές τους.
5. Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών θα υποχωρήσει μέσα από την εξισορρόπηση όλων των πτυχών της ζωής τους. Το επάγγελμα και η προσωπική ζωή θα πρέπει να καταλαμβάνουν τον αναγκαίο χρόνο στη ζωή τους, ώστε να αισθάνονται πλήρεις και ότι δεν παραμελούν, ούτε παραγκωνίζουν κανέναν από τους δύο τομείς.

#### Προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές

Μετά την ολοκλήρωση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας είναι σκόπιμο να δοθούν κάποιες ιδέες σε μελλοντικούς ερευνητές, προκειμένου να διερευνηθούν και κάποια ανεξερεύνητα μέρη που σχετίζονται με την ευημερία των εκπαιδευτικών.

1. Είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξει μια πιο ολιστική προσέγγιση και να καταγραφούν περισσότερες θέσεις πάνω στο θέμα.
2. Ένα ακόμα ζητούμενο θα ήταν η επέκταση του γεωγραφικού φάσματος, ώστε να καλυφθεί μια μεγαλύτερη γεωγραφικά περιοχή και να εκφράσουν την άποψή τους και εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία, σε πιο μικρά και απομονωμένα μέρη.
3. Άλλη μία πρόταση θα ήταν να πραγματοποιηθεί η ίδια έρευνα, αλλά με ποιοτική μέθοδο, όπως είναι οι συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς και ηγέτες Γυμνασίων και Λυκείων, ώστε να προσεγγίσουν το θέμα από διαφορετική πλευρά και να διαφανούν πιο εξατομικευμένα σημεία που χρήζουν βελτίωσης.
4. Τέλος, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν έρευνες σχετικά με τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως είναι η ένταξη των νέων τεχνολογιών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να διερευνηθεί η επίδρασή τους στα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών και σε ποιο βαθμό ασκείται θετική ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, και αρνητική επίδραση.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ.Δ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κατσαρός, Ι. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008β). Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Κορωνάκης, Α. (2016). Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος του διευθυντή σχολείου, *1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο με θέμα Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, 8-10 Απριλίου*, Αλεξανδρούπολη, Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2011). Η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. (σελ. 243-288). Αθήνα: Τόπος.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Κουτούζης, Μ. (Επ) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα.
- Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 23-39). Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Έργο ΣΕΠΕ. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο* (2η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

- Μπάκας, Θ., (2007). Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές, Πρακτικά συνεδρίου *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Οι Προκλήσεις Της Εποχής Μας*, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007, 49-54.
- Μπερελής, Π. (2015). «*Ανάπτυξη Διαπραγματευτικών Δεξιοτήτων. Ο ρόλος του Ηγέτη.*» από το υλικό για το πρόγραμμα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης του ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ Γεώργας Δ. (1986).
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μανατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο*, Σύγχρονες Πρακτικές. Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή - ηγέτη. Στο: Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Σελ. 89-110. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Σελ. 89-110. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 16(2), 65-97.
- Παπαλόη, Ε. (2012). *Βασικά Ζητήματα Ηγεσίας & Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Στο: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.) *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χρ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Α., & Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 43-56.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη Θεωρία...Στην Πράξη*. Εκδόσεις Ιδιωτική, Αθήνα.
- Σεϊτανίδου, Α. (2010). *Ηγεσία και πολιτική σκέψη στα πολιτικά του Αριστοτέλη*. Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας.
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής.
- Τσότρας, Δ., & Κουτούζης, Μ. (2014). Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη ως απάντηση στις διακρίσεις και στο ρατσισμό, *9<sup>ο</sup> Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 28-30 Νοεμβρίου 2014, Φλώρινα, 1637-1645.
- Υφαντή, Α.Α., & Βοζαΐτης, Ν.Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα, *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 34, 28-44.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χυτήρης, Λ. (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα, Εκδόσεις Μπένοσ. 281-286.

### **Ξένη Βιβλιογραφία**

- Ames, C. (1993). How school-to-home communications influence parent beliefs and perceptions. *Equity and Choice*, 9, 44-49.
- Amitay, G., & Rahav, G. (2018). Attachment and pedagogical relevant practices as elements of a successful alternative school through the narratives of its students. *Psychol Schs.*, 55, 1239–1258.
- Barth, R.S. (1996). *The Principal Learner: work in progress*. Cambridge, MA: International Network for Principals' Centres, Harvard Graduate School of Education.
- Bennis, W. (2009). *On becoming a leader*. Basic Books.

- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501.
- Bernard, H. (2011). *Research Methods in Anthropology – Qualitative & Quantitative Approaches*. AltaMira Press.
- Bezzina, C. (2000). Educational leadership for twenty – first century Malta Q breaking the bonds of dependency. *International Journal of Educational Management*, 14(7), 299-307.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bredeson, P., & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. Nottingham. National College for School Leadership.
- Bush, T. (2010). *Theories of Educational Leadership and Management* (4<sup>th</sup> ed.). London: SAGE.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2002). Learning style: A review of theory, application, and best practices. *Journal of Learning Styles*, 1(1), 1-14.
- Cohen-Katz, J., WilE, S. D., Capuano, T., Baker, D. M., & Shapiro, S. (2005). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout: A qualitative and quantitative study. Part III. *Holistic Nursing Practice*, 19(2), 78–86.
- Crant, J.M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60(8).
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57(7), 56-59.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.



- Deaton, A. (2012). The financial crisis and the well-being of Americans. *Oxford Economic Papers*, 64(1), 1-26.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 1069–1073.
- DeCenzo, D. A., & Robbins, S. P. (2007). *Fundamentals of management*. Wiley.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (11–58). Springer Science + Business Media
- Diener, E., Oishi, S., & Ryan, K.L. (2010). Psychological needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354-365.
- Diener, E., Oishi, S., &L. Tay (Eds.). (2018). *Handbook of Well-Being*. DEF Publishers.
- Diener, E., & Seligman, M.E.P. (2004). Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31.
- Drath, W.H., & Palus, C.J. (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Dressler, B. (2001). Charter School Leadership. *Education & Urban Society*, 33 (2), 170-185.
- Duru, E., & Balkis, M. (2016). The relationship between teacher well-being and perceived student academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 60, 162-170.
- Fattah, H.A. (2019), "*Kepuasan Kerja dan Kinerja Pegawai*". Yogyakarta: Elmatara.
- Ferguson, P.P., & Tilleczek, K. (2007). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 37(2), 175-189.
- Fernandez, A. (2000). *Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching*. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers* (pp. 239-255). London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2008). *The six secret of change*. First Edition. U.S.A: Jossy-Bass.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Green, L.R. (2013). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the ISLLC* (Interstate School Leaders Licensure Consortium). (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Greenberg, E. (2017). Beyond Corporate Social Responsibility: Integrated External Engagement. *California Management Review*, 60(1), 6–23.
- Guillén-Royo, M. & Velazco, J. (2006). *Exploring the relationship between happiness, objective and subjective well-being: Evidence from rural Thailand*. WeD Working Paper 16, University of Bath.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Hasibuan, M.S. (2009). *Manajemen Sumber Daya Manusia*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?*. In the Australian Council for Educational Research: Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne, Australia.
- Hay, I.M. (2006). Leadership of stability and leadership of volatility: transactional and transformational leadership compared. *Academic Leadership*, 4(4).
- Herzberg, F. (1968). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53-62.
- Ho, C.L., & Au, W.T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Huebner, E.S. (2011). Personal and contextual predictors of well-being in adolescence. *Applied research in quality of life*, 6(2), 141-157.
- De Hoogh, A.H.B., & Den Hartog, D.N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19, 297-311.
- Ismail, T. (2017), "Kepemimpinan, Kompetensi, Motivasi Kerja, dan Kinerja Guru SD Negeri". *Jurnal Administrasi Pendidikan*, 24(1), 60-69.
- Jennings, P.A. (2013). *Teacher stress and burnout: Implications for student outcomes*. In Handbook of Research on Student Engagement (pp. 437-450). Springer.

- Johnson, S.K., Birkeland, S.A., & Pesko, M.J. (2014). Teacher resilience: A systematic review of recent literature. *Educational Research Review*, 12, 103–114.
- Judge, T.A., & Bono, J.E. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits--Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability--With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(38), 16489-16493.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Katz, D., & Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kim, D., Choi, D., & Vandenberghe, C. (2018). Goal-focused leadership, leader-member exchange, and task performance: The moderating effects of goal orientations and 58 emotional exhaustion. *Journal of Business and Psychology*, 33(5), 645-660.
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koohang, A., Paliszkievicz, J., & Goluchowski, J. (2017). The impact of leadership on trust, knowledge management, and organizational performance. *Industrial Management & Data Systems*, 117(3).
- Kotter, J.P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. Free Press.
- Kotter J. (2013). *Management is (still) not leadership*. Harvard Business Review.
- Koustelios, A. (1991). *The relationships of organizational cultures and job satisfaction in three selected industries in Greece*. Unpublished Doctoral dissertation. University of Manchester, Manchester.
- Lavrakas, P. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. SAGE Publications.
- Layard, R., Clark, D.M., Knapp, M., & Mayraz, G. (2012). Cost-benefit analysis of psychological therapy. National Institute Economic Review, *National Institute of Economic and Social Research*, 202(1), 90-98.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30:498-518.

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lepore, S. J., & Smyth, J. M. (2002). *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being*. American Psychological Association.
- Lipsitz, J. (1984). Successful schools for young adolescents. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Luthans, F., Youssef, C.M., & Avolio, B.J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Maeroff, G.I. (1993). *Team building for school change: Equipping teachers for new roles*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mäkikangas, A. (2016). Positive emotion in work teams: The emerging role of vulnerability. *Journal of Organizational Behavior*, 37(8), 1081-1090.
- Marsden, P., & Wright, J. (2010). *Handbook of survey research*. Emerald.
- Maslach, C. (1984). Understanding burnout in job-stress and burnout. In W. S. Paine (Ed.), *Research Theory & Intervention Perspectives*. CA: Sage Publications, 30-31.
- Maslach, C., & Leiter, M.P (1997). *The truth about burnout: How organizations course personal stress and what to do about it*. San Francisco, Calif: Jossey- Bass.
- May, D.R., Gilson, R.L., & Harter, L.M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Miller, T.W., & Miller, J.M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2), 181-189.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2001). *Communities of leaders: Developing capacity for a learning community*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.

- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1145-1153.
- Northouse, P.G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Pagán-Castaño, E., Sánchez-García, J., Garrigos-Simon, F.J., & Guijarro-García, M. (2021). The Influence of Management on Teacher Well-Being and the Development of Sustainable Schools. *Sustainability, 13*, 2909.
- Pekrun, R., Elliot, A.J., & Maier, M.A. (2017). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 29*(2), 325-358.
- Piccolo, R.F., & Buengeler, C. (2013). Leadership and goal setting. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance*, 357–374.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health, 18*(4), 537-550.
- Reckmeyer, M.C. (2020). *The effects of a principal's interactions with teachers on teachers' well-being* (Order No. 28089551). Διαθέσιμο στην Publicly Available Content Database.
- Renn, R.W., & Vandenberg, R.J. (1995). The critical psychological states: an underrepresented component in job characteristics model research. *Journal of Management, 21*(2), 279-303.
- Renshaw, T.L., Long, A.C.J., & Cook, C.R. (2015). Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 289.
- Rice, R., McFarlin, D., & Bennett, D. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 74*, 591-598.
- Robbins, S.P., & Coulter, M. (2014). *Management*. Pearson.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Ruthig, J.C., Chipperfield, J.G., Perry, R.P., Newall, N.E., & Swift, A. (2007). Comparative risk and perceived control: Implications for health and wellbeing among older adults. *Journal of Social Psychology, 147*, 345-369.

- Ryff, C.D. (2018). Well-Being With Soul: Science in Pursuit of Human Potential. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 242–248.
- Saks, A.M. (2006). Antecedents and Consequences of Employee Engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619.
- Saks, A.M., & Gruman, J.A. (2014). What do we really know about employee well-being? *Journal of Business and Psychology*, 29(2), 189-205.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a brief questionnaire: a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66,701-716.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press. Introduction.
- Sergiovanni, T.J. (1990). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn & Bacon.
- Shin, D.C., & Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1), 475–492.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 418-427.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2018). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 121(4), 647–658.
- Skott, P. (2022). Successful health-promoting leadership – A question of synchronization. *Health Education*, 122(3), 286-303.
- Smith, P.C., Kendall, L.M., & Hulin, C.C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Spreitzer, G.M., & Doneson, D. (2005). *Musings on the past and future of employee empowerment*. In Cummings, T. (Ed.), *Handbook of Organizational Development*, Sage Publishing, London, UK, 311-324.
- Stiglitz, J.E., Sen, A., & Fitoussi, J.P. (2010). *Mis-measuring our lives: Why GDP doesn't add up*. The New Press.

- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37-53.
- Stoeber, J., Rennert, D., & Yaghoubi, R. (2015). A brief self-help intervention promoting teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 47, 134-143.
- Stogdill, R.M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature, *The Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Terry, G. (1960). *The Principles of Management*, Richard Irwin Inc., Homewood III, 5.
- van der Vyver, C.P., Kok, T., & Conley, L.N. (2020). The relationship between teachers' professional wellbeing and principals' leadership styles. *Perspectives in Education*, 38(2), 86-102.
- 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 Horn, J.E., Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (2014). Teacher burnout and engagement: A review of the literature. *Journal of Education Research*, 107(2), 271-279.
- Veenhoven, R. (2012). *Happiness: Also known as 'life-satisfaction' and 'subjective well-being'*, In: Kenneth C. Land, Alex C. Michalos, and M. Joseph Sirgy (Eds.) *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research*. (pp 63-77). Dordrecht, Netherlands: Springer Publishers.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (2016). Satisfying jobs-Satisfying lives: How can organizations improve both? *Research in Organizational Behavior*, 36, 61-80.
- West-Burnham, J. (2001). *Interpersonal Leadership* (NCSL Leading Edge seminar thinkpiece. Nottingham: NCSL.
- Woods, G.J. (2003). *Spirituality, Educational Policy and Leadership: A Study of Headteachers*. (PhD Thesis). The Open University, Milton Keynes.
- Yildirim, D., & Aycan, Z. (2008). Nurses' work demands and work-family conflict: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(9), 1366-1378.
- Ylimaki, R., Gurr, D., Moos, L., Kofod, K., & Drysdale, L. (2011). *Democratic instructional leadership in Australia, Denmark, and the United States*. In Ylimaki, R. and Jacobson, S.(Eds), *US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation: Implications for Successful Instructional Leadership, Organizational Learning, and Culturally Responsive Practices*, Springer-Kluwer, Dordrecht, pp. 51-73.

Yukl, G. (2006) *Leadership in Organization*. (6<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Pearson Education.

Zembylas, M., & Iasonos, S. (2016). The Entanglement of Leadership Styles and Social Justice Leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 297-322.



## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

#### Ερωτηματολόγιο σχετικά με το Ρόλο του Ηγέτη στην Ευημερία των Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ονομάζομαι Δέσποινα Κόκκινου και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία.

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου Εργασίας με τίτλο "Ο Ρόλος του Ηγέτη στην Ευημερία (Well-being) των Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση".

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από ορισμένα (ανώνυμα) δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια από 12 κατηγορίες και συνολικά 53 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση την κλίμακα Likert, δηλαδή από 1 (ποτέ/καθόλου) έως 5 (πάντοτε/πάρα πολύ), ενώ για τη συμπλήρωσή του απαιτούνται περίπου 7 λεπτά. **Όλες οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και δεν υπάρχει καταγραφή των στοιχείων των συμμετεχόντων.** Τα αποτελέσματά του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά στο πλαίσιο των ερευνητικών σκοπών της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας.

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο που αφιερώσατε.

*Εικόνα Εκπαιδευτικού με μαθητές με χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (Εργαλείο DALL·E 2)*



- Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

- Ηλικία:  $\leq 30$   31-40  41-50  51-60   $\geq 61$

- Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας:  $\leq 10$   11-20  21-30   $\geq 30$

- Σχέση εργασίας: Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια  Ωρομίσθιος/α

- Κατέχετε κάποια θέση ευθύνης στο σχολείο σας (π.χ. Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Επικεφαλής Τομέα κ.λπ.); Ναι  Όχι

- Βαθμολογήστε τις παρακάτω προτάσεις από το 1 μέχρι και το 5:

Ποτέ   Καθόλου	1
Σπάνια   Ελάχιστα	2
Μερικές Φορές   Αρκετά	3
Συχνά   Πολύ	4
Πάντοτε   Πάρα πολύ	5

### 1. Σχετικά με τη συναισθηματική σας κατάσταση στην εργασία:

- α. Αισθάνομαι ότι η εργασία μου με εξαντλεί συναισθηματικά
- β. Αισθάνομαι σωματικά εξαντλημένος/η στο τέλος της ημέρας
- γ. Η καθημερινή εργασία μου προκαλεί ένταση

**2. Αναφέρετε τη συχνότητα των συναισθημάτων:**

- α. Είμαι θλιμμένος/η
- β. Είμαι μελαγχολικός/ή
- γ. Αισθάνομαι φοβισμένος/η

**3. Αναφέρετε τη συχνότητα των παρακάτω τύπων μυικού πόνου:**

- α. Παρατηρώ μυικούς πόνους
- β. Πονάει η μέση μου από την καθημερινή εργασία
- γ. Υποφέρω από χρόνιους πόνους στη μέση

**4. Πώς θα χαρακτηρίζατε τα παρακάτω στοιχεία:**

- α. Πόσο καλή είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης
- β. Πόσο καλές είναι οι παρεχόμενες υπηρεσίες του σχολείου (π.χ. τραπεζαρία, εξωσχολικές δραστηριότητες κ.λπ.)
- γ. Πόσο απαιτητικό είναι το σχολείο απέναντι στον Εκπαιδευτικό

**5. Σε ποιό βαθμό στο σχολείο (αφορά τους Εκπαιδευτικούς):**

- α. Οι Εκπαιδευτικοί συνεργάζονται
- β. Ενθαρρύνεται η κριτική τους σκέψη
- γ. Ενθαρρύνεται η επίλυση των προβλημάτων και η επαγγελματική εξέλιξή τους

**6. Σε ποιό βαθμό στην τάξη οι μαθητές:**

- α. Προτείνουν και σχεδιάζουν τα δικά τους έργα (projects)
- β. Υλοποιούν εκπαιδευτικές προσομοιώσεις σε ηλεκτρονικό υπολογιστή
- γ. Χρησιμοποιούν ηλεκτρονικούς υπολογιστές για να εξασκήσουν/αναπτύξουν δεξιότητες και σύγχρονες διαδικασίες

**7. Σχετικά με τη σχέση μου ως Εκπαιδευτικός με τους μαθητές:**

- α. Ενδιαφέρομαι για το τί συμβαίνει στους μαθητές μου
- β. Είμαι ενθουσιασμένος/η για τη συνεργασία με τους μαθητές
- γ. Αισθάνομαι ότι βοηθάω τους μαθητές να επιλύσουν τα προβλήματά τους
- δ. Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η με την εργασία μου για τους μαθητές

**8. Σχετικά με την ικανοποίησή μου στην εργασία μου:**

- α. Έχω την ευκαιρία να διαμορφώσω τα πράγματα με τον τρόπο που επιθυμώ
- β. Επιβραβεύομαι δεόντως για τη δουλειά μου
- γ. Μπορώ να αξιοποιώ τα προσόντα μου
- δ. Είμαι ελεύθερος/η να δοκιμάζω τις δικές μου μεθόδους
- ε. Οι συνθήκες εργασίας είναι καλές

**9. Σχετικά με την ευτυχία/ευημερία μου:**

- α. Είμαι χαρούμενος/η με το πώς είμαι
- β. Αισθάνομαι ότι η ζωή μου με ανταμείβει
- γ. Νιώθω ικανοποιημένος/η με τη ζωή μου
- δ. Έχω τη δυνατότητα να κάνω αυτό που επιθυμώ στη ζωή μου

**10. Σε ποιό βαθμό ο/η Διευθυντής/ρια δίνει το παράδειγμα:**

- α. Θέτει υψηλά πρότυπα απόδοσης με τη δική του/της συμπεριφορά
- β. Εργάζεται όσο πιο σκληρά μπορεί
- γ. Εργάζεται τόσο σκληρά όσο κάθε Καθηγητής/τρια
- δ. Δίνει το παράδειγμα και αποτελεί πρότυπο για τους Καθηγητές/τριες
- ε. Καθοδηγεί τους Εκπαιδευτικούς με ορθό τρόπο

**11. Σε ποιό βαθμό ο/η Διευθυντής/ρια παρέχει επαρκείς πληροφορίες:**

- α. Ενημερώνει για τις αποφάσεις του Σχολείου
- β. Ενημερώνει για τους στόχους του Σχολείου
- γ. Ξεκαθαρίζει τους ρόλους και τις ευθύνες του/της καθενός/καθεμιάς
- δ. Ενημερώνει για τους στόχους της πολιτικής του Σχολείου
- ε. Ενημερώνει για τους κανόνες που ορίζει και τις προσδοκίες του/της

**12. Σε ποιό βαθμό η Διοίκηση του Σχολείου (συμπ. Υποδιευθυντών):**

- α. Ενημερώνει για τις ενέργειες/δράσεις που πραγματοποιεί
- β. Ασχολείται με τις απαιτήσεις, προτάσεις, αιτήματα ή ιδέες των Εκπαιδευτικών
- γ. Βελτιώνει τους Εκπαιδευτικούς με τις δράσεις της
- δ. Επιβραβεύει και αναγνωρίζει τους Εκπαιδευτικούς για την εργασία τους
- ε. Αντιμετωπίζει όλο το προσωπικό ισάξια
- στ. Ενδιαφέρεται για τη διάθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού
- ζ. Μεταδίδει ξεκάθαρα την πολιτική του Σχολείου και τους στόχους της