



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF P E L O P O N N E S E

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και
Από Απόσταση Εκπαίδευση**

Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΗΝ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Σχοινά Ευανθία-Μαρία

Επιβλέπων Καθηγητής
Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Κόρινθος 2016

Περίληψη

Μία επιστημονική περιοχή με πολλές δυνατότητες για μελέτη είναι η «επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών», έννοια η οποία αντιστοιχεί στη θετική αξιολόγηση ποικίλων όψεων, είτε αμιγώς εργασιακών είτε όχι, του επαγγέλματος ενός ατόμου (Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην εκτίμηση των επιπέδων επαγγελματικής ευημερίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τέσσερις από τις πέντε επιμέρους διαστάσεις της – συναισθηματική, εργασιακή, κοινωνική, γνωστική ευημερία- όπως αυτές καθορίζονται από το θεωρητικό μοντέλο του Horn κ. συν. (2004). Επίσης, μέσω της ποσοτικής έρευνας που υλοποιήθηκε, γίνεται προσπάθεια εντοπισμού των παραγόντων που επιδρούν στην ευημερία του ατόμου και την καθορίζουν. Συγκεκριμένα, μελετώνται τέσσερις κατηγορίες παραγόντων: τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού, τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, το κλίμα που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων και το κλίμα της σχολικής τάξης.

Το επιλεγθέν δείγμα της έρευνας, μέσω της μεθόδου δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, αποτελείται από 153 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους σε έντυπα και ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, τα οποία αναλύθηκαν στατιστικά με το λογισμικό SPSS 23. Με την ολοκλήρωση της ανάλυσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας, δεδομένου ότι όλες οι επιμέρους διαστάσεις που την απαρτίζουν παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλές τιμές.

Ειδικότερα, προκύπτει ότι το φύλο και ο τρόπος άσκησης ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι πρόσθετες σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει τόσο ο διευθυντής όσο και ο εκπαιδευτικός, καθώς και οι σχέσεις -είτε θετικές, είτε αποστασιοποιημένες- του διδάσκοντα με τους συναδέλφους και τους μαθητές του είναι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία του ατόμου.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ευημερία, εκπαιδευτικός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στυλ ηγεσίας.

Abstract

A theoretical area full of opportunities for research is the field of “teachers’ occupational well-being”. Occupational well-being is construed as a positive evaluation of various aspects of one’s job, including affective, motivational, behavioural, cognitive and psychosomatic dimensions (Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004).

The goal of this study is to evaluate occupational well-being of Greek primary teachers, using four of its dimensions- affective, motivational, behavioural and cognitive well-being. Also, through this quantitative, an effort is made in order to identify the factors that affect and determine one’s wellbeing. Specifically, the following categories of factors are studied: characteristics of the teacher himself, characteristics of the director of the school, the climate among colleagues and the climate in the classroom among teacher and students.

Using snowball sampling method, the sample consists of 153 primary teachers, who expressed their views in both printed and electronic questionnaires, which were statistically analyzed with software SPSS 23. When analysis was completed, it appeared that primary school teachers of Greece are characterized by high levels of occupational well-being, since all different dimensions that compose it have very high prices.

In particular, it appears that director’s sex and model of school leadership that he follows, additional studies that have made both the director and the teacher, and finally relationships -whether positive or typical- among teacher, his colleagues and his students are the main factors affecting primary teachers’ occupational wellbeing.

Key-words: occupational well-being, primary teacher, leadership style.

Ευχαριστίες

Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους που βοήθησαν, ο καθένας με τον τρόπο του, στην υλοποίησή της. Αρχικά, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Δημόπουλο Κωνσταντίνο για τη σημαντική καθοδήγηση που μου πρόσφερε, για τις άμεσες και καίριες παρατηρήσεις του καθώς και για την επεξηγηματική διάθεσή του καθ' όλο το χρονικό διάστημα εκπόνησης της εργασίας.

Από καρδιάς ευχαριστώ τους γονείς μου για τη συνεχή υποστήριξή τους, τη συμπαράσταση που μου πρόσφεραν κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και την ανεξάντλητη διάθεσή τους να με βοηθήσουν με κάθε δυνατό τρόπο σε αυτή μου την προσπάθεια.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τους φίλους και κυρίως τον αδερφό μου Γιάννη, που είτε συμμετείχαν στην έρευνα είτε βοήθησαν στο να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα ερωτηματολόγια, χωρίς τη βοήθειά τους δεν θα υπήρχε αυτή η διπλωματική εργασία.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω έναν πολύ σημαντικό για εμένα άνθρωπο, που στάθηκε πλάι μου όλο αυτό το χρονικό διάστημα και η βοήθεια που μου πρόσφερε ήταν ουσιαστική και πολύτιμη.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	1
1.1 Η Προβληματική της Έρευνας	1
1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	2
1.3 Η Σπουδαιότητα της Έρευνας	2
1.4 Η Δομή της Εργασίας	3
2. Το Θεωρητικό Πλαίσιο	5
2.1 Εισαγωγικά	5
2.2 Η Έννοια της «Ευημερίας» στη Γενική της Εκδοχή	6
2.3 Η Ειδικότερη Έννοια της «Επαγγελματικής Ευημερίας»	7
2.4 Μοντέλα Επαγγελματικής Ευημερίας	8
2.5 Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών	10
2.6 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Ευημερία Εκπαιδευτικών	11
2.6.1 Προσωπικοί/Ατομικοί Παράγοντες	12
2.6.2 Σχολικοί Παράγοντες	13
2.7 Μοντέλα Ηγεσίας της Σχολικής Μονάδας	16
2.7.1 Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)	16
2.7.2 Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership)	17

2.7.3 Αποφευκτική Ηγεσία (Laissez-fair Leadership)	18
3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	20
3.1 Εισαγωγικά	20
3.2 Η Επισκόπηση της Διεθνούς Βιβλιογραφίας	21
3.2.1 Ο Ρόλος των Χαρακτηριστικών του Ίδιου του Εκπαιδευτικού	21
3.2.2 Ο Ρόλος της Διεύθυνσης του Σχολείου	23
3.2.3 Ο Ρόλος του Σχολικού Κλίματος	24
3.3 Η Επισκόπηση της Ελληνικής Βιβλιογραφίας	25
3.4 Η Τεκμηρίωση της Αναγκαιότητας της Έρευνας με Βάση τη Βιβλιογραφική Επισκόπηση	28
4. Μεθοδολογία Έρευνας	30
4.1 Εισαγωγικά	30
4.2 Τα Ερευνητικά Ερωτήματα	30
4.3 Το Ερευνητικό Εργαλείο	31
4.4 Δειγματοληψία-Δείγμα	36
5. Αποτελέσματα	38
5.1 Τα Χαρακτηριστικά του Δείγματος	38
5.2 Αποτελέσματα Σχετικά με τη Συναισθηματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών	43
5.3 Αποτελέσματα Σχετικά με την Εργασιακή Ευημερία των Εκπαιδευτικών	45

5.3.1 Φιλοδοξίες για Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών	45
5.3.2 Αίσθηση Αυτεπάρκειας των Εκπαιδευτικών Σχετικά με τις Προκλήσεις του Ρόλου τους	47
5.3.3 Αίσθηση Επαγγελματικής Αυτονομίας των Εκπαιδευτικών	48
5.4 Αποτελέσματα Σχετικά με την Κοινωνική Ευημερία των Εκπαιδευτικών	49
5.4.1 Αίσθηση Κοινωνικών Σχέσεων με τους Μαθητές	49
5.4.2 Αίσθηση Κοινωνικών Σχέσεων με τους Συναδέλφους	51
5.5 Αποτελέσματα Σχετικά με τη Γνωστική Ευημερία των Εκπαιδευτικών	53
5.6 Τα Επικρατούντα Μοντέλα Ηγεσίας στα Σχολεία των Εκπαιδευτικών του Δείγματος	56
5.7 Σχέση της Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού με τα Χαρακτηριστικά του Διευθυντή	59
5.7.1 Συναισθηματική Ευημερία	59
5.7.2 Εργασιακή Ευημερία	60
5.7.3 Κοινωνική Ευημερία	61
5.7.4 Γνωστική Ευημερία	61
5.8 Σχέση της Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού με τα Χαρακτηριστικά του Ίδιου του Εκπαιδευτικού	62
5.8.1 Συναισθηματική Ευημερία	62
5.9 Σχέση της Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού με το Κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων	62
5.9.1 Συναισθηματική Ευημερία	62

5.9.2 Εργασιακή Ευημερία	63
5.9.3 Γνωστική Ευημερία	64
5.10 Σχέση της Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού με το Κλίμα της Τάξης	64
5.10.1 Συναισθηματική Ευημερία	64
5.10.2 Εργασιακή Ευημερία	65
5.10.3 Γνωστική Ευημερία	66
6. Συμπεράσματα	67
6.1 Εισαγωγικά	67
6.2 Τα Βασικά Συμπεράσματα	68
6.2.1 Συμπεράσματα Σχετικά με τις Διαστάσεις της Επαγγελματικής Ευημερίας	68
6.2.1 Συμπεράσματα Σχετικά με τους Παράγοντες Επιρροής της Επαγγελματικής Ευημερίας	69
6.3. Περιορισμοί της Έρευνας - Προτάσεις για Επέκταση	72
Βιβλιογραφία	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πίνακες Συσχετίσεων	90

1. Εισαγωγή

1.1 Η Προβληματική της Έρευνας

Στον τομέα της εκπαίδευσης, ένα ζήτημα με ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (occupational well-being). Με τον όρο ευημερία εννοείται η υγιής ψυχική και σωματική κατάσταση των ατόμων (Kamil, 2014). Έχοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πολυάριθμο ανθρώπινο δυναμικό το οποίο είναι επιφορτισμένο με την μόρφωση νέων ανθρώπων καθώς και με την διάπλαση χαρακτήρων, γίνεται εύκολα αντιληπτή η ανάγκη εξασφάλισης της επαγγελματικής ευημερίας από μέρους τους, ώστε να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις της εργασίας τους και να υλοποιήσουν όσο το δυνατόν αρτιότερα το έργο τους.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην εκτίμηση του επιπέδου της επαγγελματικής ευημερίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τέσσερις από τις πέντε επιμέρους διαστάσεις της- τη συναισθηματική, την εργασιακή, την κοινωνική, τη γνωστική και τη ψυχοσωματική ευημερία- όπως αυτές διακρίνονται στο μοντέλο των Horn, Taris, Schaufeli και Schreurs (2004). Επίσης, μέσω της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη, γίνεται προσπάθεια εντοπισμού των παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού και την μεταβάλλουν είτε αυξάνοντάς την είτε ελαττώνοντάς την. Συγκεκριμένα, μελετώνται τέσσερις κατηγορίες παραγόντων, οι οποίες είναι: τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού, τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο μεταξύ των συναδέλφων και τέλος το κλίμα της τάξης.

1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι προαναφερθείσες αναζητήσεις της έρευνας οριοθετούνται επαρκέστερα μέσα από τα ακόλουθα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και των χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, επιπλέον προσόντα, προϋπηρεσία ως διευθυντής, στυλ ηγεσίας) του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν;
2. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και των χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, επιπλέον προσόντα, σύνολο χρόνων προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας) των ιδίων;
3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στο σχολείο που υπηρετούν;
4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και του κλίματος της τάξης στην οποία διδάσκουν;

1.3 Η Σπουδαιότητα της Έρευνας

Αξίζει να σημειωθεί ότι η θεματολογία της συγκεκριμένης έρευνας τοποθετείται σε έναν σχετικά «νέο» χώρο, τόσο για τα διεθνή δεδομένα όσο και για τα δεδομένα της Ελλάδας, διαπίστωση που βασίζεται στην ύπαρξη περιορισμένης σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας. Σε αντίθεση με την κοινή έννοια της εργασιακής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού (burnout) η οποία αποτελεί συχνό αντικείμενο μελέτης και έρευνας, η επαγγελματική ευημερία είναι ένα νέο ζήτημα, ανεξιχνίαστο και με πολλές προοπτικές.

Συνεπώς, η διεξαγωγή σχετικών ερευνών και η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων τους μπορούν να λειτουργήσουν δραστικά και να οδηγήσουν σε διαρθρωτικές αλλαγές. Οι αλλαγές, οι οποίες δύνανται να ποικίλουν από μικρές τροποποιήσεις εντός του σχολικού χώρου με προσανατολισμό στην εμπύχωση του εκπαιδευτικού δυναμικού έως νέες εκπαιδευτικές πολιτικές σε επίπεδο χώρας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της επικρατούσας κατάστασης στον χώρο της εκπαίδευσης, εφόσον είναι επικεντρωμένες σε συγκεκριμένους, καθοριστικούς παράγοντες μπορούν να συνεισφέρουν στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

1.4 Η Δομή της Εργασίας

Στα κεφάλαια που ακολουθούν το θέμα προσεγγίστηκε θεωρητικά, βιβλιογραφικά και εμπειρικά. Συγκεκριμένα, το επόμενο κεφάλαιο αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο του συνολικού ερευνητικού έργου όπου αποσαφηνίζεται η έννοια της «ευημερίας» και της «επαγγελματικής ευημερίας» αντίστοιχα, παρουσιάζονται τα μοντέλα επαγγελματικής ευημερίας όπως συναντώνται στην διεθνή βιβλιογραφία, περιγράφονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ευημερία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με διάφορες μελέτες και τέλος διακρίνονται τα τρία μοντέλα άσκησης ηγεσίας στην σχολική μονάδα, το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το αποφευκτικό. Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία σύνθεση των ευρημάτων της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας, τα οποία σχετίζονται με πτυχές του προς μελέτη θέματος. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό εντάσσεται και η τεκμηρίωση της αναγκαιότητας για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο κεφάλαιο τέσσερα περιγράφεται η μεθοδολογία με την οποία υλοποιήθηκε η έρευνα, αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, επεξηγούνται οι κλίμακες που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται το δείγμα που αξιοποιήθηκε.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα σημαντικότερα αποτελέσματα και τις συσχετίσεις που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων με την βοήθεια του λογισμικού SPSS 23. Στο τελευταίο κεφάλαιο διατυπώνονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας και συγκρίνονται με αντίστοιχα ευρήματα της βιβλιογραφία. Επιπροσθέτως αναφέρονται ορισμένοι περιορισμοί που προέκυψαν κατά την διάρκεια της εκπόνησης της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική ερευνητική ενασχόληση με το θέμα.

2. Το Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Εισαγωγικά

Στην εποχή μας, το έργο του εκπαιδευτικού έχει πάψει να προσανατολίζεται αποκλειστικά στη γαλούχηση των μαθητών και στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, όπως συνέβαινε κάποιες δεκαετίες πριν. Αντιθέτως, ο ρόλος του έχει γίνει πολυδιάστατος και απαιτητικός, καθώς πέραν της διδασκαλίας καλείται να αποκτήσει νέες δεξιότητες, να εξοικειωθεί με τις νέες τεχνολογίες, να τις εντάξει στη διδακτική πράξη και φυσικά να διαχειριστεί τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία (Pillay, Goddard & Wilss, 2005).

Επιπροσθέτως, η κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική πραγματικότητα, η κρίση και οι αναρίθμητες επιπτώσεις της στον τομέα της εκπαίδευσης- όπως είναι οι μισθολογικές περικοπές, οι συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, η μείωση στους διορισμούς νέων εκπαιδευτικών, οι ελλείψεις χρηματοδοτήσεις των σχολείων- έχουν δημιουργήσει πιεστικές, εργασιακές συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς.

Με βάση όλα τα προηγούμενα, ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία συχνά γίνεται λόγος για το άγχος, τις δυσκολίες του επαγγέλματος και την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους μέσα στον χώρο του σχολείου (Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012 · Pillay κ. συν., 2005).

Ωστόσο, ελάχιστα έχει μελετηθεί η αντίθετη όψη του νομίσματος, η επαγγελματική ευημερία τους (teachers' occupational well-being), η θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία αποτελεί επιμέρους παράγοντα της ευημερίας του ατόμου (Kamil, 2014).

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, μελετά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών καθώς και τα χαρακτηριστικά που την διαμορφώνουν, είτε αυτά αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είτε στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, είτε στο κλίμα που επικρατεί εντός της τάξης και μεταξύ των συναδέλφων.

2.2 Η Έννοια της «Ευημερίας» στη Γενική της Εκδοχή

Στην προσπάθεια να αποσαφηνιστεί ο όρος «ευημερία», με την ευρεία έννοια, παρατίθεται ο ορισμός του Kamil (2014) όπου ως ευημερία καθορίζεται η υγιής σωματική και ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου. Φυσικά πρόκειται για μία σύνθετη, πολυδιάστατη κατάσταση που περιλαμβάνει αμιγώς θετικά συναισθήματα (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe, 2007). Αντίστοιχα, ο ορισμός που δίνουν οι Engels, Aelterman, Van Petegem και Schepens (2004) για τον ίδιο όρο συνοψίζεται στα εξής: «πρόκειται για τη θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι το αποτέλεσμα της αρμονικής συνύπαρξης των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων από τη μία πλευρά και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών του ατόμου από την άλλη» (σ. 128).

Διαφαίνεται μέσα από τους ορισμούς των θεωρητικών ότι η ευημερία αντανακλά μία ισορροπημένη, αρμονική συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από την απουσία άγχους και κατάθλιψης (Tetrick & La Rocco, 1987). Ωστόσο δεν ισχύει το αντίστροφο, δηλαδή η απουσία άγχους, κούρασης και κατάθλιψης δεν συνεπάγεται την ευημερία του ατόμου (Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004).

2.3 Η Ειδικότερη Έννοια της «Επαγγελματικής Ευημερίας»

Εξειδικεύοντας τον όρο ευημερία για να προσδιοριστεί η «επαγγελματική ευημερία», παρουσιάζεται ο ορισμός που δίνουν οι Horn κ. συν. (2004), όπου ως επαγγελματική ευημερία ερμηνεύεται η θετική αξιολόγηση διαφόρων όψεων, είτε αμιγώς εργασιακών είτε όχι, του επαγγέλματος ενός ατόμου. Πρόκειται για μία σύνθετη έννοια που αντανακλά στοιχεία τόσο της επαγγελματικής (αποτελεσματικότητα, κινητοποίηση) όσο και της προσωπικής ζωής (χαρακτηριστικά προσωπικότητας, κατάσταση υγείας) του εκάστοτε εργαζόμενου.

Παλαιότερα, ο όρος που κυριαρχούσε στις θεωρητικές μελέτες ήταν αυτός της «επαγγελματικής ικανοποίησης», η οποία σύμφωνα με τον Baron (1986) ορίζεται από τις θετικές ή αρνητικές στάσεις ενός ατόμου για την εργασία του. Είναι, δηλαδή, η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης προσανατολισμένη αποκλειστικά στις πτυχές εκείνες που σχετίζονται με εργασιακά ζητήματα όπως οι αμοιβές, οι συνθήκες και ο φόρτος εργασίας, διάφορα οργανωτικά θέματα αλλά και θέματα διοικητικού ελέγχου (Pillay κ. συν., 2005), για τα οποία το άτομο νιώθει ότι ικανοποιούνται οι ανάγκες, οι αξίες και οι προσδοκίες του (Evans, 1997).

Διευκρινίζεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται δείκτης της επαγγελματικής ευημερίας του ατόμου, δεδομένου ότι η έννοια της επαγγελματικής ευημερίας, όπως ορίστηκε παραπάνω, είναι ευρύτερη και περιλαμβάνει την επαγγελματική ικανοποίηση (Wanous & Lawler, 1972), μίας και λαμβάνει υπόψη τόσο την σωματική (επίπεδα σωματικής και ψυχικής υγείας) όσο και την κοινωνική κατάσταση (σχέσεις με συναδέλφους, με μαθητές) του εκάστοτε εκπαιδευτικού πέραν της εργασιακής, ως εκ τούτου δεν πρέπει να συγχέονται οι δύο έννοιες.

2.4 Μοντέλα Επαγγελματικής Ευημερίας

Στην διεθνή βιβλιογραφία, έχουν καταγραφεί ορισμένα θεωρητικά μοντέλα που αφορούν στους παράγοντες που επηρεάζουν και ενισχύουν την ευημερία των εργαζόμενων. Ο Warr, (1990a) εισήγαγε ένα τέτοιο μοντέλο που περιλάμβανε πέντε παράγοντες καθορισμού της επαγγελματικής ευημερίας, οι οποίοι είναι:

1. Η *συναισθηματική ευημερία*, που αποτελείται από επιμέρους κατηγορίες των συναισθηματικών εμπειριών ενός ατόμου με βάση την εργασία του, όπως είναι η ευχαρίστηση, η δυσαρέσκεια, η πραότητα, ο θυμός, ο ενθουσιασμός κ.ά. (Daniels, 2000).
2. Οι *φιλοδοξίες του ατόμου*, αναφέρεται σε άτομα δραστήρια με ποικίλα ενδιαφέροντα, τα οποία αναζητούν την προσωπική εξέλιξη μέσω του επαγγέλματός τους.
3. Η *αυτονομία του*, δηλαδή η ικανότητα αντίστασης του ατόμου στις πιέσεις του περιβάλλοντος σε συνδυασμό με την ανάπτυξη προσωπικής δράσης και πρωτοβουλιών για την εκπλήρωση των επαγγελματικών στόχων.
4. Οι *ικανότητές* που διαθέτει ο εργαζόμενος και οι οποίες άπτονται της επαγγελματικής του επάρκειας.
5. Η *σφαιρική λειτουργικότητά του*, ώστε να αντιμετωπίζει προβλήματα που ίσως ανακύψουν και να δρα εντός του επαγγελματικού του περιβάλλοντος με κάποιο σημαντικά υψηλό ποσοστό επιτυχίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό το μοντέλο δεν δίνει έμφαση μονάχα στον συναισθηματικό παράγοντα αλλά τονίζει τόσο την κινητοποίηση όσο και τη συμπεριφορά του εργαζόμενου.

Ένα δεύτερο θεωρητικό μοντέλο για την επαγγελματική ευημερία, έξι παραγόντων αυτή τη φορά, περιγράφουν στο έργο τους οι Ryff και Keyes (1995). Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στο άτομο και στις σχέσεις του με τους άλλους και είναι:

1. Η *αυτό-αποδοχή*, πρόκειται για τη θετική αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, η καλή αυτό-εικόνα του.
2. Η *επιδεξιότητα στον χειρισμό του περιβάλλοντος*, η ικανότητα δηλαδή να διαχειριστεί κανείς εύστοχα και αποτελεσματικά την ζωή του αλλά και τους γύρω του.
3. Η *αυτονομία*, είναι η αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού που διαθέτει το άτομο, η ικανότητά του να αντιστέκεται σε πιθανές πιέσεις και να δρα κατά βούληση.
4. Οι *θετικές σχέσεις με τους άλλους*, δηλαδή οι αρμονικές κοινωνικές συναναστροφές του εργαζόμενου.
5. Η *προσωπική ανάπτυξη*, αναφέρεται στην συνεχή δυνατότητα του ατόμου να εξελίσσεται ως προσωπικότητα και να αποκτά νέες εμπειρίες.
6. Η *ύπαρξη στόχου ζωής*, που λειτουργεί ως κινητήριο δύναμη και αλλάζει τη ζωή του ατόμου γεμίζοντάς τη νόημα.

Ένα τρίτο μοντέλο, ο σχεδιασμός του οποίου βασίστηκε στα δύο προηγούμενα, εισήχθη από τους Horn κ. συν. (2004), στο οποίο τα επίπεδα της επαγγελματικής ευημερίας καθορίζονται από τις εξής διαστάσεις:

1. Τη *συναισθηματική διάσταση* της ευημερίας, η οποία περικλείει την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου για την εργασία του, τη συναισθηματική εξάντληση που ίσως νιώσει και τέλος την επαγγελματική δέσμευσή του προς τον φορέα εργασίας του, δηλαδή την ενεργό εμπλοκή του και την αναγνώριση αυτής.
2. Την *κοινωνική*, που αφορά στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είτε αυτές είναι θετικές, είτε αρνητικές.

3. Τη *ψυχοσωματική διάσταση*, που αναφέρεται στην ύπαρξη ή στην απουσία ψυχοσωματικών ενοχλήσεων, όπως πονοκέφαλοι, αϋπνίες κ.ά..
4. Την *εργασιακή*, που περιλαμβάνει την αίσθηση αυτονομίας του ατόμου καθώς και τις φιλοδοξίες του για επαγγελματική εξέλιξη και επιτυχίες.
5. Και τη *γνωστική διάσταση*, η οποία περιγράφει την ικανότητα του εργαζόμενου να αποκτά νέες γνώσεις, να τις αφομοιώνει και να τις ενσωματώνει στην εργασία του, να είναι δηλαδή γνωστικά λειτουργικός.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της επαγγελματικής ευημερίας, εξέχουσα θέση στις θεωρητικές μελέτες κατέχει η διάσταση του συναισθήματος (Horn κ. συν., 2004). Αυτό συμβαίνει γιατί μέσω της συναισθηματικής ευημερίας αντανακλάται ο ψυχισμός του κάθε ατόμου και τα συναισθήματα που νιώθει (ευχαρίστηση-δυσaréσκεια, ενθουσιασμός-βαρεμάρα, ενεργητικότητα-κούραση) αναφορικά με την εργασία του (Daniels, 2000).

Φυσικά δεν παραβλέπεται η έννοια της αυτονομίας, που συναντάται και στα τρία μοντέλα, η οποία δίνει στον εργαζόμενο την αίσθηση ότι μπορεί να λειτουργήσει με αυτοδιάθεση παρά τις όποιες πιέσεις του εργασιακού του περιγύρου. Ωστόσο χρειάζεται προσοχή γιατί τα υπερβολικά υψηλά καθώς και τα υπερβολικά χαμηλά επίπεδα αυτονομίας, ίσως επιφέρουν ανεπιθύμητα αποτελέσματα στην ευημερία του ατόμου (Warr, 1987).

2.5 Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών

Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν ποικίλους, καθοριστικούς παράγοντες για την επίτευξη της θετικής αυτής κατάστασης του ατόμου. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες σχετίζονται με εσωτερικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ενώ κάποιοι άλλοι με το εξωτερικό του περιβάλλον (Aeltermann κ. συν., 2007 · Horn κ. συν., 2004).

Οι παράγοντες αυτοί που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών απαντώνται στην βιβλιογραφία σε μία πληθώρα διαχωρισμών. Συχνά διακρίνονται σε ατομικούς, επαγγελματικούς και οργανωτικούς παράγοντες (Briones, Tabernerro & Arenas, 2010 · Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton, & Aelterman, 2007 · Kamil, 2014), όπου οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως είναι η ηλικία και το φύλο, οι επαγγελματικοί περιλαμβάνουν στοιχεία της εργασίας του όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας και η κατοχή τίτλων σπουδών και τέλος οι οργανωτικοί αποτελούνται από στοιχεία σχετικά με τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας, περιλαμβάνοντας το μοντέλο ηγεσίας της διεύθυνσης, τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη κ.ά. Εναλλακτικά, οι Aelterman κ. συν. (2007) χρησιμοποιούν στο έργο τους το δίπολο: προσωπικά χαρακτηριστικά-σχολικά χαρακτηριστικά, ενώ οι Dinham και Scott (1998) διακρίνουν το σύνολο των παραγόντων σε ενδογενείς, εξωγενείς και σχολικούς.

2.6 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Ευημερία Εκπαιδευτικών

Όπως γίνεται αντιληπτό, είναι ποικίλοι οι παράγοντες και τα επιμέρους χαρακτηριστικά που καθορίζουν τα επίπεδα ευημερίας του εκπαιδευτικού ανά περίπτωση. Ακολούθως, εφαρμόζεται η διάκριση των Aelterman κ. συν. (2007) που προαναφέρθηκε, δηλαδή οι παράγοντες αυτοί χωρίζονται σε προσωπικούς/ατομικούς, οι οποίοι σχετίζονται αποκλειστικά με τον εκπαιδευτικό, και σε σχολικούς, που αφορούν στη διεύθυνση και στο κλίμα του σχολείου.

2.6.1 Προσωπικοί/Ατομικοί Παράγοντες

Αναζητώντας τους ατομικούς παράγοντες που καθορίζουν τα επίπεδα εκπαιδευτικής ευημερίας, οι Kopu, Viitanen και Lintonen (2010) αναφέρουν στα συμπεράσματα έρευνάς τους ότι η προοπτική για προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και η κατάσταση της υγείας του, τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχικό επίπεδο, αποτελούν δύο από τα κυριότερα ατομικά χαρακτηριστικά διαμόρφωσης της ευημερίας του.

Σε αντίστοιχη έρευνα που διεξήχθη στο Βέλγιο από τους Van Petegem, Creemers, Rossel και Aelterman (2005) δίνεται έμφαση στο φύλο του εκπαιδευτικού, το είδος της σχέσης εργασίας του (μόνιμος-αναπληρωτής), την οικογενειακή του κατάσταση και τα χρόνια προϋπηρεσίας του. Πρόκειται για προσωπικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε ατόμου που στο σύνολό τους καθορίζουν τόσο την επαγγελματική ευημερία του διδάσκοντα όσο και τις σχέσεις με τον περίγυρό του στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Ευημερία σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

Συνοψίζοντας λοιπόν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της επαγγελματικής του ευημερίας προκύπτει ότι αυτά είναι δημογραφικά, ηλικία, φύλο και επαγγελματικά, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η σχέση εργασίας καθώς και επιπλέον προσόντα όπως η κατοχή τίτλων σπουδών.

Από έρευνες που έχουν υλοποιηθεί κατά καιρούς συχνά τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά. Πιο συγκεκριμένα σε κάποιες μελέτες διαφαίνεται ότι οι γυναίκες και οι νέοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας σε σχέση με τους άνδρες και με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς (Aelterman κ. συν., 2007 · Kamil, 2014 · Sann, 2003), ενώ από άλλες μελέτες προκύπτει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Kopu κ. συν., 2010) και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (Van Petegem κ. συν., 2005) είναι αυτοί που έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία.

2.6.2 Σχολικοί Παράγοντες

Σύμφωνα με τους Kopu κ. συν. (2010), το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και διευθυντή ωφελούν όχι μόνο την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αλλά του συνόλου της σχολικής μονάδας.

Το 2008, το ανεξάρτητο φιλανθρωπικό ίδρυμα «Teacher Support Network»¹, που εδρεύει στην Αγγλία και δραστηριοποιείται στον τομέα της επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών, διεξήγαγε μία σχετική έρευνα σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν εντός και εκτός του Ηνωμένου Βασιλείου. Ερευνώντας τους παράγοντες που βοηθούν στην προώθηση της επαγγελματικής ευημερίας προέκυψε ότι σε αυτή συμβάλλουν περισσότερο οι σχολικές μονάδες που χαρακτηρίζονται από οργανωτικότητα, διαθέτουν αποτελεσματική ηγεσία και διακατέχονται από υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού αλλά και με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη, όπως είναι οι μαθητές και οι γονείς. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τον έλεγχο της εργασίας τους (job control), στοιχείο που τους εξασφαλίζει αυτονομία και αποτελεσματικότητα στην πράξη, περιορίζει την συναισθηματική τους εξουθένωση και συνεπώς καλλιεργεί την επαγγελματική ευημερία.

Στην προσπάθεια να ερμηνευθεί η επίδραση του παράγοντα «Σχολείο» στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, αλλά και να καθοριστούν και να συνοψισθούν στο σύνολό τους οι σχολικοί παράγοντες που την επηρεάζουν, θα αναφερθούμε ξεχωριστά στα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας και ξεχωριστά στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, αφενός μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και αφετέρου μέσα στην τάξη.

¹ <http://teachersupport.info/research-policy/reports/teacher-wellbeing>

Ενημερία σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του διευθυντή

Όταν γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά του διευθυντή, εννοούνται τόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του, δηλαδή το φύλο και η ηλικία του, όσο και τα επαγγελματικά του γνωρίσματα, που είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα χρόνια διοικητικής εμπειρίας, το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζει καθώς και η κατοχή άλλων πρόσθετων τίτλων σπουδών.

Η σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής ενημερίας του εκπαιδευτικού και των χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας έχει ελάχιστα ερευνηθεί και ενώ και στις υπάρχουσες λιγοστές έρευνες τα αποτελέσματα αποκλίνουν, καθώς άλλοτε ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται καθοριστικός (Aelterman κ. συν., 2007 · Briones κ. συν., 2010 · Chong, Klassen, Huan, Wong & Kates, 2010) και άλλοτε επουσιώδης (Kamil, 2014).

Ενημερία σε σχέση με το κλίμα του σχολείου

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, οι κυριότεροι παράγοντες της οποίας αναφέρονται στα εξής χαρακτηριστικά: στο φυσικό περιβάλλον και στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που διαθέτει η σχολική μονάδα, στο κοινωνικό περιβάλλον, στις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σχολείου, και τέλος στην κουλτούρα που διαμορφώνεται από το σύστημα πεποιθήσεων και αξιών που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο (Collie, 2010).

Το κλίμα καθορίζεται από τον τρόπο που συνδέονται μεταξύ τους και λειτουργούν οι διάφοροι παράγοντες που ανήκουν στο εσωτερικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Sotiriou & Iordanidis, 2014), και αποτελεί αξιοσημείωτο παράγοντα επίδρασης στην επαγγελματική ενημερία των εκπαιδευτικών.

Οι σχέσεις στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων

Η σχολική κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, οι νοοτροπίες που επικρατούν και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων είναι στοιχεία ιδιαίτερης σημασίας για την ύπαρξη ή την απουσία της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού. Όταν στον χώρο του σχολείου αναπτύσσονται θετικές και υγιείς κοινωνικές σχέσεις, δημιουργείται πρόσφορο έδαφος αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών, υπάρχει διάθεση αμοιβαίας βοήθειας και υποστήριξης χωρίς τα εμπόδια της αρχαιότητας, του φύλου ή της ομαδοποίησης. Ακόμη, το ειλικρινές κλίμα σεβασμού και συνεργασίας μέσα στους κόλπους του προσωπικού δημιουργούν ευκαιρίες για κοινωνική και συναισθηματική συμπαράσταση (Aelterman κ. συν., 2007 · Kamil, 2014). Συνεπώς μέσα σε τέτοιες συνθήκες, η επικοινωνία είναι αβίαστη, ευχάριστη και συνεχής, ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευτικό και αυξάνοντας τα επίπεδα της ευημερίας του (Retallick & Butt, 2004).

Το κλίμα της τάξης

Το κλίμα που επικρατεί μέσα στην σχολική τάξη και οι συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές καθορίζουν το αίσθημα αποτελεσματικότητας που διακατέχει τον εκπαιδευτικό, συνεπώς καθορίζουν και την επαγγελματική του ευημερία (Aelterman κ. συν., 2007 · Van Petegem κ. συν., 2005). Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναπτύσσουν έντονες συναισθηματικά σχέσεις με τους μαθητές τους, σχέσεις που τις εκλαμβάνουν ως πηγή χαράς και ανταμοιβή για το έργο τους (Hargreaves, 2000). Σύμφωνα με έρευνα του Kamil (2014), όταν ο εκπαιδευτικός εκφράζει θετικές συμπεριφορές προς τους μαθητές του, εκείνοι το εκλαμβάνουν και ανταποκρίνονται με αντίστοιχες συμπεριφορές, γεγονός που αποτελεί εξήγηση για τη θετική σύνδεση ευημερίας και κλίματος τάξης. Συνεπώς, οι δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ διδασκόντα και διδασκομένων και η επίδραση που εκείνος ασκεί στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών του, δίνουν νόημα στο έργο του, του προσφέρουν αυτοπεποίθηση και εσωτερικά κίνητρα για την συνέχιση του επαγγέλματός του (Hargreaves, 1998 · Split, Koomen & Thijs, 2011).

2.7 Μοντέλα Ηγεσίας της Σχολικής Μονάδας

Για να γίνει εύκολα κατανοητή η πιθανή σύνδεση της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού με τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα με το στυλ άσκησης ηγεσίας, πρέπει να αναλυθούν τα επιμέρους είδη ηγεσίας που υπάρχουν και εφαρμόζονται. Στην μελέτη μας θα υιοθετήσουμε τον διαχωρισμό των Avolio και Bass (2004), οι οποίοι διακρίνουν την ηγεσία σε τρία είδη (μοντέλα):

α) τη μετασχηματιστική,

β) τη συναλλακτική,

γ) την αποφευκτική.

2.7.1 Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)

Πρόκειται για το είδος εκείνο της ηγεσίας που εκπροσωπείται από ηθικούς και αποτελεσματικούς ηγέτες, οι οποίοι δραστηριοποιούνται κυρίως σε οργανισμούς παιδείας, υγείας αλλά και στον κρατικό μηχανισμό. Αναφερόμαστε σε ηγέτες ικανούς, που δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις με τον περίγυρό τους, παρακινούν και εμπνέουν τους υφισταμένους τους ώστε να πετύχουν αποτελέσματα πέραν των προσδοκιών (Avolio κ. συν., 2004). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης αντιμετωπίζει τους πάντες ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες που έχουν ανάγκες και ενδιαφέροντα (Northhouse, 2010), τους ασκεί θετική επιρροή ώστε να υπερβούν την απλή επιδίωξη προσωπικών ωφελειών και να προσανατολιστούν στο γενικό καλό του οργανισμού (Bass, 1985). Κοντολογίς, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μία διαδικασία επικεντρωμένη στο να «είναι» κανείς ηγέτης (Van Linden & Fertman, 1998).

Η θεωρία σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία συμπληρώνεται με τα τέσσερα χαρακτηριστικά αυτών των ηγετών, « The 4 I's » όπως τα διατύπωσε ο Bass (1985).

1. Η *εξιδανικευμένη επιρροή* (Idealized Influence) που ασκεί ο χαρισματικός, ηθικός και αξιόπιστος ηγέτης στα άτομα, ωθώντας τα να τον μιμηθούν. Αρχικά, ο Bass το είχε ονομάσει αυτό το χαρακτηριστικό «χάρισμα» (charisma).
2. Η *έμπνευση* (Inspiration) που παρακινεί με αισιόδοξο τρόπο τους υφιστάμενους, τους δεσμεύει σε ένα κοινό όραμα και δημιουργεί υψηλές προσδοκίες.
3. Η *πνευματική διέγερση* (Intellectual Stimulation) που πηγάζει από τον ηγέτη, η οποία τονώνει την δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη αναφορικά με τα προβλήματα και τις αντίστοιχες λύσεις.
4. Και η *εξατομικευμένη φροντίδα* (Individual Consideration) που δείχνει ο ηγέτης στους υφιστάμενούς του, λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους, παρέχει κλίμα υποστήριξης και ενδιαφέρεται για την ατομική τους ανάπτυξη (Greiman, 2009).

2.7.2 Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership)

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας προσδιορίζεται από τις συναλλαγές ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφιστάμενους, βασίζεται δηλαδή σε ένα σύστημα ανταμοιβών (Bass, 1985). Ο συναλλακτικός ηγέτης δεν επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του ατόμου, ούτε εξατομικεύει τις ανάγκες του (Notrhhouse, 2010), παρά μόνο αξιολογεί το υπάρχον πρόβλημα, αναγνωρίζει τη λύση του και προσφέρει στους υφιστάμενους αυτά που επιθυμούν ως αντάλλαγμα για να πράξουν όπως επιθυμεί εκείνος. Στην πράξη, τα άτομα αυτής της κατηγορίας δεν «είναι» ηγέτες με όλη την σημασία της έννοιας, αλλά κατά κύριο λόγο «εκτελούν» τα ηγετικά-διοικητικά τους καθήκοντα (Van Linden & Fertman, 1998).

Η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις εκφάνσεις:

- Την *ενδεχόμενη ανταμοιβή* (contingent reward), κατά την οποία έχουν διευκρινιστεί στους υφισταμένους οι προσδοκίες για δράση και ο ηγέτης από πλευράς ανταμείβει τα άτομα βάσει του βαθμού εκπλήρωσης των υποχρεώσεών τους.
- Την *ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* (active management by exception), η οποία αναφέρεται σε ηγέτες που παρακολουθούν τους υφισταμένους τους και λαμβάνουν διορθωτική δράση, μέσω της αρνητικής ενίσχυσης, αφότου το πρόβλημα έχει ήδη εμφανιστεί.
- Και την *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* (passive management by exception)², στην οποία ο ηγέτης επεμβαίνει αφού τα πρότυπα δράσης δεν έχουν τηρηθεί και λάθη έχουν ήδη συμβεί (Hoy & Miskel, 2008).

Οι συναλλακτικοί ηγέτες θεωρούνται λιγότερο αποτελεσματικοί από τους μετασηματιστικούς. Αυτό συμβαίνει διότι επικεντρώνονται στον έλεγχο και τον συμβιβασμό, η στάση τους είναι ανελαστική και λειτουργούν χειριστικά προς τους υφισταμένους τους (Bass & Riggio, 2006).

2.7.3 Αποφευκτική Ηγεσία (Laissez- faire Leadership)

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1990), αυτή η μορφή ηγεσίας χαρακτηρίζεται από την απουσία ηγεσίας και την αποφυγή κάθε μορφής διαμεσολάβησης. Τον ηγετικό ρόλο κατέχουν άτομα τα οποία αποποιούνται των ευθυνών τους, καθυστερούν στη λήψη αποφάσεων και δεν προσφέρουν καμία ανατροφοδότηση στους υφισταμένους τους (Northouse, 2010), και συνεπώς δεν κάνουν χρήση της εξουσίας τους. Αυτό το στυλ ηγεσίας βρίσκει εφαρμογή κυρίως σε περιπτώσεις ομάδων όπου οι υφιστάμενοι είναι πολύ κοντά στο επίπεδο του ηγέτη τους (Finley, 2014).

² Η παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση προτάθηκε να ενταχθεί ως «Παθητική Ηγεσία» στο τρίτο είδος ηγεσίας, στην «Αποφευκτική Ηγεσία» (Avolio, Bass & Jung, 1999 • Bono & Judge, 2004).

Κάποιοι μελετητές δεν αναγνωρίζουν το αποφευκτικό μοντέλο ως ανεξάρτητο είδος ηγεσίας, αντιθέτως το εντάσσουν στη συναλλακτική ηγεσία.

3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

3.1 Εισαγωγικά

Στην προσπάθεια ανεύρεσης μελετών και εμπειρικών ερευνών σχετικά με την Επαγγελματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών, διαπιστώνει κανείς ότι ο αριθμός τους είναι πολύ περιορισμένος. Στην διεθνή βιβλιογραφία εντοπίστηκαν ολιγάριθμα επιστημονικά άρθρα επί αυτού του θέματος, ενώ σε εθνικό επίπεδο δεν βρέθηκε κανένα δημοσιευμένο άρθρο σχετικής θεματολογίας. Για το λόγο αυτό όσον αφορά στην ελληνική βιβλιογραφία θα αξιοποιηθούν ως πηγές βιβλιογραφικής μελέτης τρεις μόνο σχετικές διπλωματικές εργασίες μεταπτυχιακού επιπέδου ελληνικού πανεπιστημίου, οι οποίες εντοπίστηκαν μετά από ενδελεχή αναζήτηση.

Εν συνεχεία, ξεκινώντας τη βιβλιογραφική επισκόπηση από τη διεθνή βιβλιογραφία, θα επιχειρήσουμε μία ομαδοποίηση των παραμέτρων που επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας ενός εκπαιδευτικού όπως αυτές καταγράφονται στις σχετικές έρευνες. Συγκεκριμένα εντοπίστηκαν οι ακόλουθοι παράγοντες:

1. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.
2. Η επίδραση που ασκεί η διεύθυνση του σχολείου στην επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού.
3. Η επιρροή του γενικότερου κλίματος του σχολείου.

Καθένας από τους τρεις αυτούς παράγοντες όπως καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία αναλύεται διεξοδικότερα στην ενότητα που ακολουθεί.

3.2 Η Επισκόπηση της Διεθνούς Βιβλιογραφίας

3.2.1 Ο Ρόλος των Χαρακτηριστικών του Ίδιου του Εκπαιδευτικού

Στις σχετικές έρευνες, τα δημογραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού (ηλικία, φύλο) και τα επαγγελματικά του χαρακτηριστικά (χρόνια προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας καθώς και κατοχή τίτλων σπουδών) κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην συσχέτιση με τα επίπεδα ευημερίας του.

Φύλο

Μέσα από διάφορες έρευνες προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλότερη επαγγελματική ευημερία σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Aelterman κ. συν., 2007 · Kamil, 2014), συμπέρασμα που θέλει προσοχή στην ερμηνεία του, δεδομένου του μεγάλου αριθμού γυναικών που εργάζονται στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Σε αντίθετα ωστόσο αποτελέσματα κατέληξαν οι Konu κ. συν. (2010), σύμφωνα με τους οποίους ο βαθμός ευημερίας των ανδρών εκπαιδευτικών είναι υψηλότερος εν σχέση με αυτόν των γυναικών. Τέλος, οι Kinnunnen, Parkatti και Rasku (1994) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας φύλο δεν ασκεί αξιοσημείωτη επίδραση στην ευημερία του εκπαιδευτικού.

Ηλικία

Ένας ακόμη παράγοντας διαμόρφωσης της επαγγελματικής ευημερίας είναι η ηλικία του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Ανατρέχοντας στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, διαφαίνεται ότι η ηλικία και τα επίπεδα ευημερίας είναι μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα, καθώς τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας διαθέτουν χαμηλότερα επίπεδα ευημερίας (Aelterman κ. συν., 2007 · Kinnunnen κ. συν., 1994).

Κάποια από τα στοιχεία που πιθανόν εξηγούν το παραπάνω εύρημα είναι η φυσική κατάπτωση που επέρχεται με το πέρασμα του χρόνου, το έντονο άγχος και η δυσκολία των μεγαλύτερων ηλικιακά εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στις διαρκείς καινοτομίες που εισάγονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Πρέπει ωστόσο να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι οι Pascual, Perez-Jover, Mirambell, Ivanez και Terol (2003) σε έρευνά τους που έλαβε χώρα στην Ισπανία, σε αντίθεση με τα ευρήματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη της ηλικίας του.

Χρόνια Προϋπηρεσίας

Μία ακόμη παράμετρος που έχει μελετηθεί είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού. Έχοντας σαν δεδομένο ότι όσο μεγαλύτερη είναι η προϋπηρεσία, τόσο πλουσιότερο σε εμπειρίες είναι το άτομο, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι και αυτοί που χαρακτηρίζονται από την υψηλότερη επαγγελματική ευημερία σύμφωνα με τους Van Petegem κ. συν. (2005). Αντίθετα, ο Kamil (2014) υποστηρίζει με βάση την έρευνά του ότι οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερα επίπεδα ευημερίας από τους λιγότερο έμπειρους.

Σχέση Εργασίας

Στην έρευνα των Kopu κ. συν. (2010) μελετήθηκε η συσχέτιση ανάμεσα στη σχέση εργασίας που έχει ο εκπαιδευτικός με την υπηρεσία του και την επαγγελματική του ευημερία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλότερη επαγγελματική ευημερία.

Ειδικότερα, η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί υπερέχουν σε επίπεδα ευημερίας σε σχέση με τους μόνιμους, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τους ωρομίσθιους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πλήρους απασχόλησης.

Κατοχή τίτλων σπουδών

Το επίπεδο σπουδών ενός εκπαιδευτικού και η κατοχή ενός ή περισσότερων πτυχίων δεν παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση με την ευημερία που νιώθει το άτομο για το επάγγελμά του, όπως αναφέρει ο Kamil (2014) βασιζόμενος σε έρευνα που πραγματοποίησε χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του ΟΟΣΑ από την έρευνα TALIS (2008).

3.2.2 Ο Ρόλος της Διεύθυνσης του Σχολείου

Εκείνο το κομμάτι της έρευνας που εξετάζει την σχέση μεταξύ του διευθυντή της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι το «σκοτεινότερο», καθώς εντοπίζονται μόνο δύο έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία που εξετάζουν τον τρόπο άσκησης ηγεσίας από τον διευθυντή σε σχέση με την ευημερία του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, από την έρευνα των Aelterman κ. συν. (2007) προκύπτει ότι η υποστήριξη που δέχεται ένας εκπαιδευτικός από τον διευθυντή του, καθορίζει την ευημερία που νιώθει αναφορικά με το επάγγελμά του. Πιο συγκεκριμένα, όταν η βοήθεια και η ενίσχυση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τον προϊστάμενό του είναι σε υψηλό επίπεδο, δημιουργείται άμεσα στον εκπαιδευτικό η αίσθηση της αναγνώρισης και της ασφάλειας και ως εκ τούτου τα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας είναι ιδιαίτερος υψηλά. Αντιθέτως, όταν η υποστήριξη από πλευράς του διευθυντή απουσιάζει, μειώνεται και ο βαθμός ευημερίας του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, προγενέστερη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή αφήνει ανεπηρέαστη την ευημερία του εκπαιδευτικού (Kamil, 2014).

3.2.3 Ο ρόλος του σχολικού κλίματος

Ένα μεγάλο μέρος των εμπειρικών μελετών για την ευημερία των εκπαιδευτικών είναι αφιερωμένο στο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, καθώς πρόκειται για έναν παράγοντα που διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη διάθεση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αναλύοντας την έννοια «σχολικό κλίμα», θα τη διαχωρίσουμε σε δύο επιμέρους κατηγορίες, στις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού και στο κλίμα που επικρατεί μέσα στη σχολική αίθουσα.

Σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων

Όλες οι έρευνες που ασχολούνται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου καταλήγουν, χωρίς καμία διαφοροποίηση, στο ίδιο συμπέρασμα, στην παραδοχή δηλαδή ότι το θετικό κλίμα του σχολείου και η ύπαρξη αρμονικών σχέσεων εντός του συλλόγου διδασκόντων συσχετίζονται με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας των εμπλεκόμενων ατόμων. Αυτό συμβαίνει γιατί η συνεργασία και η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με κοινά αντικείμενα δημιουργεί αίσθημα υποστήριξης και αμοιβαίου ενδιαφέροντος (Kamil, 2014 · Retallick κ. συν., 2004). Επίσης, όπως διατυπώνουν οι Aelterman κ. συν. (2007) και οι Soini, Pyhältö και Pietarinen (2010), καταλυτικό ρόλο παίζει η ύπαρξη συνεργατικής επικοινωνίας, που έχει σαν επακόλουθο την αναγνώριση της εργασίας και της συνεισφοράς του συναδέλφου και τον σεβασμό στο πρόσωπό του.

Κλίμα στην τάξη

Τέλος, το κλίμα που υπάρχει μέσα στην τάξη και η ανατροφοδότηση που παίρνει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές επηρεάζουν ως έναν βαθμό την ευημερία του (Aelterman κ. συν., 2007). Όταν ο διδάσκων είναι καθοδηγητικός και βοηθητικός προς τους μαθητές τους, εκείνοι με την σειρά τους τον παρακολουθούν και τον σέβονται.

Το κλίμα της τάξης όταν χαρακτηρίζεται θετικό, λειτουργεί ενισχυτικά στην αίσθηση ευημερίας του εκπαιδευτικού (Kamil, 2014). Όταν ο διδάσκων είναι αβέβαιος στον χειρισμό της τάξης του και αντιμετωπίζει δυσκολίες και συγκρούσεις με τους μαθητές, η ευημερία του είναι αισθητά μειωμένη (Van Petegem κ. συν., 2005).

3.3 Η Επισκόπηση της Ελληνικής Βιβλιογραφίας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στην ενότητα αυτή επικεντρωνόμαστε στη σχετική με την επαγγελματική ευημερία, ελληνική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα θα αναλυθούν εκτενέστερα τρεις έρευνες, οι μοναδικές που εντοπίστηκαν και οι οποίες υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών.

Η πρώτη- σε χρονολογική σειρά- έρευνα μελετά το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και τη συσχέτισή του με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε λυκειακές τάξεις (Ζέρβα, 2012). Στόχος της εν λόγω έρευνας είναι να «καταδείξει τη σχέση της επαγγελματικής ευημερίας με την ηγεσία του σχολείου, το προσωπικό προφίλ του διευθυντή και του ίδιου του εκπαιδευτικού και με την εικόνα της σχολικής μονάδας» (σ. 14-15). Πρόκειται για μία ποσοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 25 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενός νομού της χώρας μας, το δείγμα αποτέλεσαν 145 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, εκ των οποίων οι 59 ήταν άνδρες και οι 86 γυναίκες.

Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν, η ευημερία του εκπαιδευτικού συνδέεται με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η επαγγελματική ευημερία κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα όταν ο διευθυντής εφαρμόζει τη μετασχηματιστική ή τη συναλλακτική ηγεσία, ενώ βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα όταν ο διευθυντής ακολουθεί το παθητικό μοντέλο ηγεσίας.

Αναφορικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή, φαίνεται ότι το φύλο και η διδακτική του προϋπηρεσία είναι ανεξάρτητα του επιπέδου ευημερίας του διδακτικού προσωπικού.

Από την άλλη πλευρά, η ηλικία, τα χρόνια διοικητικής προϋπηρεσίας και τα επιπλέον προσόντα που διαθέτει λειτουργούν ενισχυτικά, δηλαδή όσο αυξάνονται τα έτη της διοικητικής του εμπειρίας και τα τυπικά προσόντα του, τόσο αυξάνεται και η ευημερία των διδασκόντων.

Εξετάζοντας επίσης τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού, φάνηκε ότι η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας του δεν επηρεάζουν την επαγγελματική του ευημερία. Ωστόσο ένας παράγοντας που επιδρά στην ευημερία, και μάλιστα με τρόπο αρνητικό, είναι η κατοχή επιπρόσθετων τίτλων σπουδών, γεγονός που ίσως εξηγείται από την επιβάρυνση με πρόσθετες αρμοδιότητες των ατόμων που διαθέτουν αυξημένα προσόντα ή ίσως από το γεγονός πως τα πρόσθετα αυτά προσόντα δεν τους διανοίγουν ευκαιρίες περαιτέρω επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Τέλος, η ίδια έρευνα εντόπισε ότι στα μεγάλα σχολεία η ευημερία κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα απ' ό,τι στα μικρότερα. Η εξήγηση αυτού του ευρήματος βασίζεται στη διαπίστωση της ερευνήτριας ότι είναι πιο δύσκολη η συνύπαρξη του μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών στα πολυθέσια σχολεία καθώς υφίσταται αυξημένη πιθανότητα συγκρούσεων μεταξύ τους.

Η επόμενη εμπειρική έρευνα που μελετήθηκε έχει ως θέμα της την ψυχική ανθεκτικότητα και την επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καλτσή, 2013). Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν στο επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Επίσης, διερευνάται η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ενός σχολείου και του βαθμού επαγγελματικής τους ευημερίας.

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο διανεμήθηκε σε δείγμα 250 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις περιφέρειες Στερεάς Ελλάδας και Θεσσαλίας. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

1. Το φύλλο και οι επιπλέον σπουδές του εκάστοτε ατόμου παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων της ευημερίας του, καθώς οι άντρες διδάσκοντες και οι διδάσκοντες με επιπρόσθετα προσόντα έχουν υψηλότερου βαθμού επαγγελματική ευημερία.
2. Η περιοχή που εδρεύει η σχολική μονάδα καθώς και η ηλικία του εκάστοτε εκπαιδευτικού επηρεάζουν την επαγγελματική του ευημερία. Αναλυτικότερα όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στην περιφέρεια και όσοι είναι μέσης ηλικίας χαρακτηρίζονται από υψηλότερη ευημερία σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δραστηριοποιούνται στις μεγαλουπόλεις και είναι νεότεροι ηλικιακά.
3. Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των μαθητών επιδρά αρνητικά στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των μαθητών ενός σχολείου, τόσο χαμηλότερη είναι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, εύρημα που «τονίζει τις δυσμενείς συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με μαθητές υψηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου» (σ. 58).
4. Η ψυχική ανθεκτικότητα- η ικανότητα δηλαδή να ανακάμψει κανείς γρήγορα από μια κακοτυχία- είναι ένας παράγοντας που ενισχύει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, δηλαδή όσο μεγαλύτερη είναι η ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι και η επαγγελματική του ευημερία.

Η τρίτη και πιο πρόσφατη μελέτη έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στην ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το επαγγελματικό τους άγχος και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή τους (Παπακώστα, 2014). Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον νομό Φθιώτιδας και αξιοποίησε τα δεδομένα από 187 εκπαιδευτικούς διαφόρων κλάδων και ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα που προέκυψαν δείχνουν ότι η επαγγελματική ευημερία διαφοροποιείται ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού, καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο βαθμό ευημερίας συγκριτικά με τις γυναίκες.

Επιπροσθέτως, διαφαίνεται ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του ηγέτη σχετίζεται θετικά και ενισχύει την επαγγελματική ευημερία, ενώ η εμφάνιση άγχους από τον εκπαιδευτικό δρα ανασταλτικά και περιορίζει τα επίπεδα ευημερίας του. Τελειώνοντας, βρέθηκε ότι τα μαθητικά θέματα που αναδύονται, οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν και ο καθημερινός φόρτος εργασίας, υποσκάπτουν σημαντικά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας.

3.4 Η τεκμηρίωση της αναγκαιότητας της έρευνας με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση

Το θέμα της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών προσφέρεται για περαιτέρω μελέτη, καθώς όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος τόσο διεθνώς όσο κυρίως στην Ελλάδα. Τα επιστημονικά άρθρα και οι εμπειρικές μελέτες που έχουν ως κύριο θέμα τους την ευημερία των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες και αποσπασματικές, δεδομένου ότι εξετάζουν τις συσχετίσεις της ευημερίας με συγκεκριμένους παράγοντες κάθε φορά. Έτσι δεν υπάρχει μία ευρύτερη, συνολική εξέταση του ζητήματος που να λαμβάνει υπόψη της το σύνολο των παραγόντων που παρατίθενται στη βιβλιογραφία.

Επίσης, τα αποτελέσματα των ερευνών, συχνά, είναι αντιφατικά μεταξύ τους, γεγονός που πιθανώς να οφείλεται στα διαφορετικά, εθνικά, εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και στα ποικίλα πολιτιστικά πλαίσια μέσα στα οποία υλοποιούνται οι έρευνες αυτές.

Στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, το ερευνητικό κενό είναι τεράστιο μας και οι σχετικές μελέτες είναι μόλις τρεις και όλες τους αφορούν σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεκριμένα στους δασκάλους και αποσκοπεί στο να καλύψει το κενό, αντιμετωπίζοντας το ζήτημα με μία συνθετική προσέγγιση, επιχειρώντας να αναδείξει τη σχέση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με όλους τους πιθανούς παράγοντες που πιθανόν την επηρεάζουν (διευθυντής, εκπαιδευτικός, κλίμα σχολικής μονάδας, κλίμα τάξης κλπ).

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Εισαγωγικά

Η παρούσα έρευνα είναι μία ποσοτική έρευνα που εκπονήθηκε με σκοπό να διερευνήσει την συσχέτιση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά (προσωπικά, επαγγελματικά και διοικητικά) του διευθυντή του σχολείου, τα χαρακτηριστικά (προσωπικά και επαγγελματικά) των ιδίων, το κοινωνικό κλίμα της σχολικής μονάδας καθώς και το κλίμα των σχολικών τάξεων στις οποίες διδάσκουν. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, παρουσιάζεται εν συνεχεία, το οποίο διανεμήθηκε τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή και τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν στατιστικά με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS 23.

4.2 Τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως διατυπώθηκαν από την αρχή του σχεδιασμού της παρούσας εργασίας, είναι τα εξής τέσσερα:

1. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και των χαρακτηριστικών (φύλο, επιπλέον προσόντα, σύνολο χρόνων προϋπηρεσίας, χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντής, στυλ ηγεσίας) του διευθυντή της σχολικής μονάδας;
2. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και των χαρακτηριστικών (φύλο, επιπλέον προσόντα, σύνολο χρόνων προϋπηρεσίας) του ίδιου του εκπαιδευτικού;
3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων;

4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και του κλίματος της τάξης του;

Με βάση αυτά τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκαν οι κλίμακες και διαμορφώθηκε το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας, το οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

4.3 Το Ερευνητικό Εργαλείο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια τα οποία διανεμήθηκαν τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή. Η ανωνυμία των ερωτώμενων εξασφαλίζει κατά τεκμήριο ειλικρινείς απαντήσεις. Τα ερωτηματολόγια απευθύνθηκαν σε ενεργούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Π.Ε. 70 και διανεμήθηκαν κατά το σχολικό έτος που διανύουμε 2015-2016. Η διανομή τους ξεκίνησε το δεύτερο μισό του Νοεμβρίου και ολοκληρώθηκε έναν μήνα αργότερα. Η διακίνηση των έντυπων ερωτηματολογίων έγινε με προσωπικές επισκέψεις της ερευνήτριας σε δημόσια δημοτικά σχολεία ενώ τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν μέσω διαδικτύου.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου, ως ερευνητικού εργαλείου, δικαιολογείται με δύο τρόπους. Αφενός διευκολύνει στην ομαδοποίηση και κωδικοποίηση μεγάλου όγκου δεδομένων, αφετέρου είναι βολικότερο στην διανομή και αποτελεσματικότερο ως εργαλείο για έρευνες με μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Επιπροσθέτως, τα ψηφιακά ερωτηματολόγια εξοικονομούν στον εκάστοτε ερευνητή χρόνο και δαπάνες.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α) συνοδεύεται από ένα εισαγωγικό σημείωμα, με το οποίο ενημερώνεται ο συμμετέχων αναφορικά με την ταυτότητα της ερευνήτριας, τον σκοπό της έρευνας, το χρονικό διάστημα που θα χρειαστεί για τη συμπλήρωσή του και το καθεστώς ανωνυμίας που εξυπακούεται ότι επικρατεί.

Για την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα μικρής κλίμακας, κατά την οποία επιλέχθηκε μία ομάδα πέντε ατόμων με σκοπό την επισήμανση πιθανών ασαφειών, σφαλμάτων ή ελλείψεων του ερευνητικού εργαλείου. Εντοπίστηκαν ασάφειες σε δύο ερωτήματα, τα οποία και επαναδιατυπώθηκαν.

Το κυρίως ερωτηματολόγιο, το οποίο προέκυψε μετά τις διορθώσεις από τη φάση της πιλοτικής του εφαρμογής, αποτελείται από δύο ενότητες, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τις δημογραφικές ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τόσο στον ίδιο τον ερωτώμενο όσο και στον διευθυντή/ντρια της σχολικής του μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ερωτήσεις για το φύλλο, την ηλικία, τις πρόσθετες σπουδές που πιθανώς έχει πραγματοποιήσει, τα χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού αλλά και τα χρόνια προϋπηρεσίας του στο συγκεκριμένο σχολείο. Ακολουθούν αντίστοιχες ερωτήσεις που καλείται να απαντήσει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τη διεύθυνση του σχολείου αυτή τη φορά, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, τις πρόσθετες σπουδές του διευθυντή καθώς και την προϋπηρεσία του σε διευθυντική θέση.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τη θέση τους απαντώντας σε μια σειρά κλιμάκων, που εξεταζόμενες συνολικά μπορούν να οδηγήσουν στην αποτίμηση της επαγγελματικής τους ευημερίας. Ακολουθήθηκε το μοντέλο των Horn κ.α. (2004), δηλαδή συμπεριλήφθηκαν όλοι οι επιμέρους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ευημερία του ατόμου. Συγκεκριμένα μελετήθηκε η *συναισθηματική*, η *εργασιακή*, η *κοινωνική* και η *γνωστική*, αλλά εξαιρέθηκε από την παρούσα έρευνα η *ψυχοσωματική* ευημερία για λόγους διατήρησης της περιορισμένης έκτασης του ερευνητικού εργαλείου. Συνεπώς, η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει κλίμακες που εξετάζουν τους παράγοντες αυτούς, αλλά και μία επιπλέον κλίμακα η οποία εξετάζει το στυλ άσκησης ηγεσίας από τον διευθυντή του σχολείου. Εν συνεχεία αναλύεται το πώς διερευνάται η κάθε διάσταση-κλίμακα που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο με μεγαλύτερη λεπτομέρεια.

Συναισθηματική ευημερία

Η πρώτη ερώτηση (ερ.1) αφορά στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών όπως αυτή προκύπτει, από τις εμπειρίες της εργασίας τους κατά τον τελευταίο πριν την έρευνα μήνα. Ειδικότερα, αναφέρονται ποικίλα συναισθήματα (τόσο θετικά όσο και αρνητικά) και ο ερωτώμενος καλείται να συμπληρώσει τη συχνότητα με την οποία τα έχει βιώσει κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οι σχετικές ερωτήσεις αποτελούν επιλογή από τις αντίστοιχες ερωτήσεις οι οποίες περιλαμβάνονται στην κλίμακα για την συναισθηματική ευημερία του Warr (1990) και οι απαντήσεις είναι «ποτέ», «σπάνια», «μία φορά τον μήνα», «μία φορά την εβδομάδα» και «κάθε μέρα».

Εργασιακή ευημερία

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αφορούν στην εργασιακή ευημερία του ερωτώμενου. Η μία κλίμακα (ερώτηση 2) έχει καθοριστεί από τον Warr (1990) και αξιολογεί το βαθμό φιλοδοξίας για πρόοδο και επαγγελματική ανάπτυξη που έχει ένας εκπαιδευτικός από την εργασία του. Η άλλη κλίμακα (ερώτηση 3) εξετάζει τον αυτοπροσλαμβανόμενο βαθμό ικανότητας του εκάστοτε εργαζομένου -για τις ανάγκες της έρευνας προσαρμόστηκε στα δεδομένα του εκπαιδευτικού- να ανταποκρίνεται σε προκλήσεις της εργασίας του και έχει δομηθεί από το Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981).

Τέλος, η κλίμακα που αντιστοιχεί στην ερώτηση 10, εντάσσεται επίσης στην εργασιακή ευημερία και αφορά στην αυτονομία που διαθέτει ο εκπαιδευτικός σχετικά με την εργασία του. Σχετίζεται με τις αποφάσεις που μπορεί να πάρει, τον βαθμό άσκησης επιρροής στον σχεδιασμό της δουλειάς του και άλλες παραμέτρους, όπως τις καθορίζει ο Warr (1990).

Κοινωνική ευημερία

Οι ερωτήσεις 4 και 5 αντιστοιχούν στη διάσταση της κοινωνικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και αξιολογούν η μεν πρώτη το βαθμό αποπροσωποποίησης που νιώθει ο τελευταίος προς τους μαθητές του, η δε δεύτερη προς τους συναδέλφους του αντίστοιχα. Πρόκειται για την ίδια κλίμακα και στους δύο πίνακες, την κλίμακα αποπροσωποποίησης του Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981), ωστόσο οι πρωτότυπες ερωτήσεις είναι γενικόλογες καθώς απευθύνονται σε ευρύ φάσμα εργαζομένων, προσαρμόστηκαν αναλόγως κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου ώστε να συνάδουν με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Με την βοήθεια των συγκεκριμένων κλιμάκων, ανιχνεύεται ο *βαθμός αποστασιοποίησης και «αδιαφορίας»* του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και τους συναδέλφους του.

Στο τομέα της κοινωνικής ευημερίας εντάσσεται και η έκτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά στην *κοινωνική λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του*, δηλαδή στο είδος της σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των δυο αυτών μερών. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση αυτής της ερώτησης είναι η ‘Student–Teacher Relationship Scale’ του Pianta (2001).

Γνωστική ευημερία

Η γνωστική ευημερία αντικατοπτρίζεται μέσα από την ερώτηση 8, όπου το άτομο καλείται να συμπληρώσει ερωτήσεις οι οποίες εμπίπτουν σε μία κλίμακα την οποία ανέπτυξαν οι Horn et al., (2004) προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να συγκεντρώνεται, να σκέφτεται συνθετικά, να μαθαίνει και να επεξεργάζεται νέα δεδομένα ενώ βρίσκεται στον χώρο του σχολείου.

Το μοντέλο διοίκησης της σχολικής μονάδας

Προκειμένου να συσχετιστούν οι παραπάνω κλίμακες επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με το μοντέλο διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να ενταχθεί στο ερωτηματολόγιο μια ερώτηση η οποία να ανιχνεύει ακριβώς αυτή τη διάσταση.

Η σχετική ερώτηση είναι η υπ' αριθμ. 9 η οποία περιλαμβάνει δηλώσεις σχετικά με τον τρόπο άσκησης διοίκησης από τον διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας. Ο κάθε συμμετέχων εκπαιδευτικός επιλέγει τις απαντήσεις του μέσα από μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι την απάντηση «συμφωνώ απόλυτα»), με σκοπό την σκιαγράφηση και την τοποθέτηση του διευθυντή του σε ένα από τα δύο μοντέλα ηγεσίας, το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό-γραφειοκρατικό¹, όπως αυτά διακρίνονται στην έρευνα των Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaïdis (2015).

Το κοινωνικό κλίμα του σχολείου

Η έβδομη ερώτηση η οποία μελετά *την κοινωνική λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον σύλλογο διδασκόντων*, αφορά τη διερεύνηση του κοινωνικού κλίματος στο σχολείο. Μέσω της κλίμακας 'Teacher Learning Community'² αποτιμάται η υποστηρικτικότητα, η εμπιστοσύνη και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των συναδέλφων, εν γένει το *κοινωνικό κλίμα του σχολείου*.

¹ δεν συγκαταλέγεται το αποφευκτικό μοντέλο, γιατί στην πραγματικότητα το μοντέλο αυτό ταυτίζεται με την απουσία ηγεσίας, γεγονός ασύμβατο με το ελληνικό σχολείο

² <https://crceeducation.stanford.edu/system/files/basrc-teacher-survey-scale2001.pdf>

4.4 Δειγματοληψία - Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 153 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προερχόμενους από όλη την Ελλάδα, το 73.2% εξ' αυτών είναι γυναίκες και το 26.8% είναι άνδρες (βλ. Πίνακα 4.1). Το εν λόγω βολικό δείγμα συγκροτήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, η οποία επιλέχθηκε από την ανάγκη για συμμετοχή στην έρευνα μονάχα ατόμων με κοινό χαρακτηριστικό την ιδιότητα του εν ενεργεία εκπαιδευτικού.

Πίνακας 4.1 - Κατανομή του δείγματος ανά φύλο.

Φύλο	N	%
Γυναίκα	112	73,2
Άνδρας	41	26,8
Σύνολο	153	100,0

Ως προς την ηλικία, στην έρευνα συμμετείχαν 65 (42,5%) εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 31 ετών, 39 (25,5%) εκπαιδευτικοί της ηλικιακής κλάσης 31 έως 40 ετών, 33 (21,6%) εκπαιδευτικοί που είχαν ηλικία από 41 έως 50 έτη και 16 (10,4%) άτομα άνω των 51 ετών (βλ. Πίνακα 4.2).

Πίνακας 4.2 - Κατανομή του δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα.

Ηλικία	N	%
Έως 30 ετών	65	42,5
31 - 40	39	25,5
41 - 50	33	21,6
51 και άνω	16	10,5
Σύνολο	153	100,0

Στην συντριπτική τους πλειοψηφία (73,2%) οι ερωτώμενοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες ως μόνιμο, διορισμένο προσωπικό και μόνο το 26,8% αντιστοιχεί σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (βλ. Πίνακα 4.3). Το 65,4% επί του συνόλου του δείγματος δεν διαθέτει άλλους τίτλους πέραν του βασικού πτυχίου, ενώ το υπόλοιπο 31,3% κατέχει δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Τέλος, το 3,3% του δείγματος έχει πραγματοποιήσει άλλου τύπου σπουδές-επιμορφώσεις (βλ. Πίνακα 4.4).

Πίνακας 4.3 - Κατανομή του δείγματος ανά σχέση εργασίας

Σχέση εργασίας	N	%
Μόνιμος/η	112	73,2
Αναπληρωτής/τρια	41	26,8
Σύνολο	153	100,0

Πίνακας 4.4 - Κατανομή του δείγματος ανά πρόσθετες σπουδές.

Πρόσθετες Σπουδές	N	%
Χωρίς Πρόσθετες Σπουδές	100	65,4
Μεταπτυχιακός Τίτλος	37	24,2
Δεύτερο Πτυχίο	10	6,5
Διδακτορικός Τίτλος	1	0,7
Άλλο	5	3,3
Σύνολο	153	100,0

5. Αποτελέσματα

5.1 Τα Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Μετά την συλλογή των δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων και την ανάλυσή τους, με τη χρήση του λογισμικού SPSS 23, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα.

Ο αριθμός των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 112, ποσοστό που αγγίζει το 73,2% του συνόλου των συμμετεχόντων, αντί των 41 ανδρών, με ποσοστό 26,8%.

Πίνακας 5.1 - Κατανομή του δείγματος ανά φύλο.

Φύλο	N	%
Γυναίκα	112	73,2
Άνδρας	41	26,8
Σύνολο	153	100,0

Οι συμμετέχοντες είναι κατά κύριο λόγο άτομα νεαρής ηλικίας, συγκεκριμένα το 42,5% αποτελείται από άτομα έως 30 ετών, το 25,5% και το 21,6% από άτομα της ηλικιακής κλάσης 31-40 ετών και 41-50 ετών αντίστοιχα, ενώ μόλις το 10,5% απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών, γεγονός που ίσως εξηγείται από τις μαζικές συνταξιοδοτήσεις που λαμβάνουν χώρα την τελευταία εξαετία στον χώρο της εκπαίδευσης.

Πίνακας 5.2 - Κατανομή του δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα.

Ηλικία	N	%
Έως 30 ετών	65	42,5
31 - 40	39	25,5
41 - 50	33	21,6
51 και άνω	16	10,5
Σύνολο	153	100,0

Ένας ακόμη παράγοντας που αναλύθηκε είναι τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας του κάθε εκπαιδευτικού του δείγματος και από την ανάλυση προκύπτει ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (57,5%) εργάζονται από 6 έως 15 έτη στον χώρο της εκπαίδευσης. Το 17,6% αντιστοιχεί σε νέους εκπαιδευτικούς με έως 6 έτη διδακτικής εμπειρίας, ενώ το 24,8% αντιστοιχεί σε πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 16 ετών.

Πίνακας 5.3 - Κατανομή του δείγματος ανά έτη συνολικής προϋπηρεσίας

Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	N	%
Έως 6 έτη	27	17,6
6-15	88	57,5
16-25	19	12,4
25 και άνω	19	12,4
Σύνολο	153	100,0

Αναφορικά με το είδος της σχέσης εργασίας τους, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, τους μόνιμους εκπαιδευτικούς με ποσοστό 73,2% και τους αναπληρωτές με 26,8%.

Πίνακας 5.4 - Κατανομή του δείγματος ανά σχέση εργασίας

Σχέση Εργασίας	N	%
Μόνιμος/η	112	73,2
Αναπληρωτής/τρια	41	26,8
Σύνολο	153	100,0

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας που αφορούν στο σχολείο εργασίας της τρέχουσας σχολικής χρονιάς (2015-2016), οι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι: σε αυτούς που υπηρετούν για πρώτη χρονιά (34%), σε αυτούς που εργάζονται έως και 5 χρόνια στο ίδιο σχολείο (37,3%) και στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα πάνω από μία πενταετία (28,8%). Τα σχετικά στοιχεία φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 5.5 - Κατανομή του δείγματος ανά έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο εργασίας

Έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	N	%
Πρώτη χρόνια σε αυτό το σχολείο	52	34,0
2 – 5 στο ίδιο σχολείο	57	37,3
5 έτη και άνω στο ίδιο σχολείο	44	28,8
Σύνολο	153	100,0

Συνεχίζοντας με τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου παιδαγωγικού τμήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (65,2%) δεν κατέχει κάποιον πρόσθετο τίτλο. Το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών (24,2%) ωστόσο έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 6,5% έχει δεύτερο πτυχίο ενώ μόνο ένα άτομο (0,7%) κατέχει διδακτορικό τίτλο.

Πίνακας 5.6 - Κατανομή του δείγματος ανά πρόσθετες σπουδές

Πρόσθετες Σπουδές	N	%
Χωρίς πρόσθετες σπουδές	100	65,4
Μεταπτυχιακός τίτλος	37	24,2
Δεύτερο πτυχίο	10	6,5
Διδακτορικός τίτλος	1	0,7
Άλλο	5	3,3
Σύνολο	153	100,0

Οι δημογραφικές ερωτήσεις συνεχίζουν με τα στοιχεία που αφορούν στον διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα στον παράγοντα φύλο, προκύπτει ότι πάνω από τους μισούς διευθυντές (51,6%) είναι άνδρες με αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες 48,4%.

Πίνακας 5.7 - Κατανομή του δείγματος ανά φύλο διευθυντή

Φύλο Διευθυντή	N	%
Άνδρας	79	51,6
Γυναίκα	74	48,4
Σύνολο	153	100,0

Στην πλειονότητά τους (51,6%) οι διευθυντές των σχολείων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 51 ετών και άνω, δεδομένου ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας αποτελούν κριτήριο στην επιλογή σχολικού διευθυντή. Το 41,8% των διευθυντών είναι από 41 έως 50 ετών. Μόλις το 6,5% αποτελείται από διευθυντές έως 40 ετών (βλ. Πίνακα 5.8).

Πίνακας 5.8 - Κατανομή του δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα διευθυντή

Ηλικία Διευθυντή	N	%
Έως 30 ετών	4	2,6
31 - 40	6	3,9
41 - 50	64	41,8
51 και άνω	79	51,6
Σύνολο	153	100,0

Μελετώντας τις πρόσθετες σπουδές των διευθυντών, φαίνεται ότι είναι καταρτισμένοι και ένα μεγάλο ποσοστό αυτών κατέχει πολλά εφόδια, περισσότερα μάλιστα από το μέσο εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα το 22,9% κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ενώ το 8,5% δεύτερο πτυχίο. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των διευθυντών που έχουν αποκτήσει διδακτορικό τίτλο σπουδών και είναι 7,8%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, είναι 0,7%.

Πίνακας 5.9 - Κατανομή του δείγματος ανά πρόσθετες σπουδές διευθυντή

Πρόσθετες Σπουδές	N	%
Χωρίς πρόσθετες σπουδές	89	58,2
Μεταπτυχιακός τίτλος	35	22,9
Δεύτερο πτυχίο	13	8,5
Διδακτορικός τίτλος	12	7,8
Άλλο	4	2,6
Σύνολο	153	100,0

Στην ερώτηση που εξετάζει την κατοχή διευθυντικής θέσης για πρώτη ή για περισσότερες θητείες, το 37,3% αντιπροσωπεύει «νέους» διευθυντές ενώ το 56,2% διευθυντές που έχουν επανεκλεγεί. Άξιο απορίας είναι το ποσοστό 6,5% των ατόμων που δεν γνωρίζουν την προϋπηρεσία του διευθυντή τους παρόλο που η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια των μηνών Νοεμβρίου και Δεκεμβρίου, οπότε και οι κοινωνικές σχέσεις εντός του σχολείου είχαν ήδη αναπτυχθεί.

Πίνακας 5.10 - Κατανομή του δείγματος ανά διευθυντική προϋπηρεσία

Διευθυντική προϋπηρεσία	N	%
Πρώτη διετία	57	37,3
Επανεκλογή	86	56,2
Δεν γνωρίζω	10	6.5
Σύνολο	153	100,0

5.2 Αποτελέσματα Σχετικά με τη Συναισθηματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την συναισθηματική τους ευημερία, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό θετικά συναισθήματα για την εργασία τους, όπως είναι η χαρά, η ευχαρίστηση, η αισιοδοξία, η ηρεμία, ο ενθουσιασμός και η αίσθηση χαλαρότητας. Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα όπως η ανησυχία, η απογοήτευση, η λύπη, η μελαγχολία και η άβολη αίσθηση εκφράζονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Το μόνο αρνητικό συναίσθημα που φαίνεται πως ξεχωρίζει είναι η υπερένταση των εκπαιδευτικών, η οποία ίσως οφείλεται στην ιδιαίτερη φύση του επαγγέλματός τους.

Πίνακας 5.11 - Συναισθήματα που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εργασία τους, κατά το χρονικό διάστημα του τελευταίου μήνα προ της έρευνας

Αισθήματα εκπαιδευτικού	Μ.Ο	Τ.Α
Αισθάνομαι Χαρούμενος/η	4,31	0,89
Αισθάνομαι Ευχαριστημένος/η	4,31	0,93
Αισθάνομαι Αισιόδοξος/η	4,12	1,03
Αισθάνομαι Ήρεμος/η	4,01	1,29
Αισθάνομαι Ενθουσιασμένος/η	3,76	1,07
Αισθάνομαι Χαλαρός/η	3,69	1,27
Αισθάνομαι σε υπερένταση	3,43	1,19
Αισθάνομαι Ανήσυχος/η	2,98	1,24
Αισθάνομαι Απογοητευμένος/η	2,80	1,20
Αισθάνομαι Λυπημένος/η	2,23	1,12
Αισθάνομαι Μελαγχολικός/ή	2,21	1,12
Αισθάνομαι Άβολα	2,20	1,10

Καθώς οι ερωτήσεις που αφορούν τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα έχουν υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής μπορούμε να θεωρήσουμε ότι συγκροτούν τις εξής δύο διακριτές υποκλίμακες: α) «*Θετικά συναισθήματα από την εργασία*» (Cronbach $\alpha=0.88$, 6 items) και β) «*Αρνητικά συναισθήματα από την εργασία*» (Cronbach $\alpha=0.86$, 6 items).

Αναφορικά με αυτές τις δυο υποκλίμακες προκύπτει όπως άλλωστε διαφάνηκε και από την προηγούμενη ανάλυση ότι η τιμή που αντιστοιχεί στα θετικά συναισθήματα (Μ.Ο.= 4,02, Τ.Α.= 0,87) είναι μεγαλύτερη από την τιμή που αντιστοιχεί στα αρνητικά συναισθήματα (Μ.Ο.= 2,64 , Τ.Α.= 0,89). Μάλιστα από τη σχετική ανάλυση t-test προκύπτει ότι η διαφορά ανάμεσα στις τιμές στις δυο υποκλίμακες είναι στατιστικά σημαντική ($t=11,2$, $df=152$, $p<0,001$).

5.3 Αποτελέσματα Σχετικά με την Εργασιακή Ευημερία των Εκπαιδευτικών

5.3.1 Φιλοδοξίες για Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στην επαγγελματική τους πρόοδο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται πως χαρακτηρίζονται από ισχυρή φιλοδοξία για εξέλιξη τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Αναφέρουν κατά κόρον ότι καταπιάνονται με νέα αντικείμενα εντός και εκτός δουλειάς, θέτουν υψηλούς επαγγελματικούς και προσωπικούς στόχους και προσπαθούν να μην το βάζουν κάτω όταν εμφανίζονται επαγγελματικές δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον εκφράζουν διαφωνία με την άποψη ότι «αποφεύγουν εσκεμμένα τις δύσκολες δραστηριότητες τόσο στον χώρο εργασίας όσο και έξω από αυτόν». Ακόμη εντονότερη διαφωνία εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς με την άποψη πως «αδιαφορούν για το πώς πάνε τα πράγματα στη σχολική μονάδα και δεν ενδιαφέρονται εν γένει για την εργασία τους».

Πίνακας 5.12 - Οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τον βαθμό φιλοδοξιών τους για πρόοδο

Δηλώσεις	Μ.Ο	Τ.Α
Μου αρέσει να ασχολούμαι με καινούρια πράγματα στη δουλειά μου.	4,36	0,68
Μου αρέσει να κάνω νέα πράγματα στην προσωπική μου ζωή (εκτός δουλειάς).	4,31	0,82
Μου αρέσει να θέτω φιλόδοξους στόχους στην προσωπική μου ζωή.	4,08	0,79
Στη δουλειά μου, θέτω φιλόδοξους στόχους.	4,06	0,75
Όταν τα πράγματα γίνονται δύσκολα στη δουλειά, καταβάλω προσπάθεια για να μην το βάλω κάτω.	3,99	0,99
Στη ζωή μου, όταν τα πράγματα γίνονται δύσκολα, κάνω προσπάθεια να μην το βάλω κάτω.	3,84	1,21
Προτιμώ να αποφεύγω τις δύσκολες δραστηριότητες στην προσωπική μου ζωή.	2,07	0,93
Προτιμώ να αποφεύγω τις δύσκολες δραστηριότητες στη δουλειά μου.	2,05	0,94
Δεν νοιάζομαι ιδιαίτερα για το πώς πάνε τα πράγματα στη δουλειά μου.	1,25	0,57
Δεν με ενδιαφέρει πολύ η δουλειά μου.	1,22	0,49

Με δεδομένο ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διάσταση της φιλοδοξίας τους για επαγγελματική ανάπτυξη έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής (Cronbach $\alpha=0.66$, 10 items), μπορεί να κατασκευαστεί μια ενιαία κλίμακα «Φιλοδοξίες για επαγγελματική ανάπτυξη» της οποίας η μέση τιμή για το δείγμα μας (με αντιστροφή των αρνητικών δηλώσεων) είναι 4,21 και η τυπική απόκλιση 0,42.

5.3.2 Αίσθηση Αυτεπάργκειας των Εκπαιδευτικών Σχετικά με τις Προκλήσεις του Ρόλου τους

Με βάση τον πίνακα 5.13, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στις απαιτήσεις του έργου τους, όπως το να νιώθουν τους μαθητές τους, να δημιουργούν άνετη ατμόσφαιρα με τους γύρω τους, να επηρεάζουν θετικά τους άλλους, να πετυχαίνουν αξιόλογους στόχους στο πλαίσιο της δουλειάς τους, να αντιμετωπίζουν με ηρεμία τις δύσκολες καταστάσεις και με αποτελεσματικό τρόπο τα προβλήματα των παιδιών.

Πίνακας 5.13 - Οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της εργασίας τους

Δηλώσεις	Μ.Ο	Τ.Α
Μπορώ να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου.	4,15	0,52
Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μία χαλαρή, άνετη ατμόσφαιρα με τους γύρω μου στο σχολείο.	3,96	0,74
Αισθάνομαι ότι επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων μέσα από τη δουλειά μου.	3,93	0,74
Έχω καταφέρει πολλά σημαντικά πράγματα σε αυτή τη δουλειά.	3,84	0,77
Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω τα συναισθηματικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε σχέση με οτιδήποτε με ηρεμία.	3,73	0,81
Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	3,69	0,68

Και στην περίπτωση αυτή οι σχετικές ερωτήσεις έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής (Cronbach $\alpha=0.74$, 6items) και έτσι μπορούμε να θεωρήσουμε ότι συγκροτούν μια κλίμακα «Αυτεπάργκειας των εκπαιδευτικών ως προς τις προκλήσεις του ρόλου τους». Η μέση τιμή αυτής της κλίμακας είναι 3,88 και αντίστοιχα η τυπική απόκλιση 0,47.

5.3.3 Αίσθηση Επαγγελματικής Αυτονομίας των Εκπαιδευτικών

Συνεχίζοντας με τις διαστάσεις που συνιστούν την εργασιακή ευημερία, βρέθηκε ότι ο αυτοπροσλαμβανόμενος βαθμός αυτονομίας που χαρακτηρίζει το έργο των συμμετεχόντων, είναι υψηλός όπως διακρίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 5.14. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως νιώθουν δημιουργικοί, θεωρούν ότι μέσω της εργασίας τους αξιοποιούν υψηλές δεξιότητες, αναπτύσσουν ικανότητες και μαθαίνουν νέα πράγματα. Ελάχιστοι είναι αυτοί που δηλώνουν ότι αισθάνονται ότι δεν έχουν λόγο στον τρόπο που σχεδιάζεται η δουλειά τους και ότι δεν τους δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους.

Πίνακας 5.14 - Οι θέσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον βαθμό αυτονομίας που χαρακτηρίζει την εργασία τους

Δηλώσεις	Μ.Ο	Τ.Α
Η δουλειά μου απαιτεί δημιουργικότητα.	4,57	0,63
Η δουλειά μου απαιτεί υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων.	4,25	0,76
Υπάρχει ποικιλία στην εργασία μου.	4,07	0,80
Η εργασία μου με βοηθά να αναπτύξω τις ικανότητές μου.	4,05	0,81
Στη δουλειά μου μαθαίνω νέα πράγματα.	3,92	0,88
Η δουλειά μου απαιτεί επαναλαμβανόμενες εργασίες.	3,75	0,89
Στο σχολείο έχω λίγη ελευθερία λήψης αποφάσεων.	2,57	1,15
Δεν έχω καμία επιρροή στον τρόπο που σχεδιάζεται η δουλειά μου.	2,05	1,14
Δεν έχω καμία ευκαιρία να χρησιμοποιήσω τις ικανότητές μου στη δουλειά μου.	1,71	0,86

Καθώς ο βαθμός εσωτερικής συνοχής των απαντήσεων στις σχετικές ερωτήσεις είναι και πάλι υψηλός (Cronbach $\alpha=0.67$, 9 items), ο προσλαμβανόμενος βαθμός επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ως μια διακριτή κλίμακα η οποία –με αντιστροφή των αρνητικών δηλώσεων- έχει μέση τιμή 3,86 και τυπική απόκλιση 0,47.

5.4 Αποτελέσματα Σχετικά με την Κοινωνική Ευημερία των Εκπαιδευτικών

5.4.1 Αίσθηση Κοινωνικών Σχέσεων με τους Μαθητές

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ερωτηθέντων για την αποπροσωποποίηση που νιώθουν για τους μαθητές τους είναι ιδιαίτερος χαμηλή. Συνεπώς αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι είναι συναισθηματικά αποστασιοποιημένοι απέναντι στους μαθητές τους. Το στοιχείο που ξεχωρίζει αμυδρά είναι η ανησυχία ορισμένων εκπαιδευτικών ότι το επάγγελμα που εξασκούν συντελεί στην συναισθηματική «σκληρυνσή» τους.

Πίνακας 5.15 - Οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό αποπροσωποποίησης που νιώθουν για τους μαθητές τους

Δηλώσεις	Μ.Ο	Τ.Α
Ανησυχώ ότι αυτή η εργασία με σκληραίνει συναισθηματικά.	1,90	1,07
Έχω γίνει πιο «αναίσθητος/η» απέναντι στα παιδιά από τότε που ήρθα σε αυτό το σχολείο.	1,63	0,96
Νιώθω ότι οι μαθητές με κατηγορούν για ορισμένα από τα προβλήματά τους.	1,63	0,84
Αισθάνομαι ότι αντιμετωπίζω κάποιους μαθητές σαν να ήταν απρόσωπα «αντικείμενα».	1,51	0,80

Με δεδομένο ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έχουν μεγάλη συνάφεια σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων (Cronbach $\alpha=0.72$, 4 items), δημιουργήσαμε μια κλίμακα η οποία εκφράζει το βαθμό συναισθηματικής αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους. Η μέση τιμή της κλίμακας «*Συναισθηματικής αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους*» είναι 1,67 και η τυπική απόκλιση που προέκυψε από την ανάλυση είναι 0,68.

Σε απόλυτη συνάφεια με τα προηγούμενα αποτελέσματα όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 5.16, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν αναπτύξει θερμές σχέσεις με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα οι μεταξύ τους σχέσεις χαρακτηρίζονται από επιβράβευση και υπερηφάνεια, εμπιστοσύνη και αυθορμητισμό. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν περιπτώσεις απρόβλεπτης αλλαγής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών τους.

Πίνακας 5.16 - Οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το είδος των σχέσεων που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές τους

Δηλώσεις	Μ.Ο	Τ.Α
Όταν επαινώ τα παιδιά, ακτινοβολούν υπερηφάνεια.	4,42	0,64
Τα παιδιά μοιράζονται αυθόρμητα πληροφορίες σχετικά με τον εαυτό τους.	4,38	0,66
Έχω αναπτύξει μία θερμή σχέση με τους μαθητές μου.	4,25	0,68
Τα παιδιά μοιράζονται ανοιχτά τα συναισθήματά και τις εμπειρίες τους μαζί μου.	4,05	0,74
Τα συναισθήματα των παιδιών προς εμένα μπορεί να είναι απρόβλεπτα ή να αλλάξουν ξαφνικά.	2,56	1,08
Τα παιδιά συχνά θυμώνουν μαζί μου.	2,11	0,87

Οι απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις καθώς έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συμφωνίας (Cronbach $\alpha=0.7$, 6 items) προσδιορίζουν μια νέα κλίμακα με τίτλο «*Επίπεδο θετικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους*». Η μέση τιμή αυτής της κλίμακας (με αντιστροφή των αρνητικών δηλώσεων) και η τυπική απόκλιση είναι 4,07 και 0,50 αντιστοίχως.

5.4.2 Αίσθηση Κοινωνικών Σχέσεων με τους Συναδέλφους

Αντίστοιχες με τις απαντήσεις που αφορούν στους μαθητές είναι και αυτές που αφορούν στον βαθμό αποπροσωποποίησης των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, όπου οι μέσοι όροι είναι και στην περίπτωση αυτή χαμηλοί. Ωστόσο, κάνοντας την σύγκριση με τα δεδομένα του πίνακα 15, προκύπτει ότι είναι κάπως υψηλότεροι από τα επίπεδα αποπροσωποποίησης των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητών. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ελαφρώς πιο απρόσωπες από αυτές με τους μαθητές τους.

Πίνακας 5.17 - Οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά τον βαθμό αποπροσωποποίησης των σχέσεων με τους συναδέλφους τους

Δηλώσεις	Μ.Ο	Τ.Α
Πραγματικά, δεν με νοιάζει τι συμβαίνει σε ορισμένους συναδέλφους.	2,05	1,08
Έχω γίνει πιο «αναίσθητος/η» απέναντι στους συναδέλφους από τότε που ήρθα σε αυτό το σχολείο.	2,01	1,18
Αισθάνομαι ότι αντιμετωπίζω κάποιους συναδέλφους σαν να ήταν απρόσωπα «αντικείμενα».	1,84	1,10
Νιώθω ότι οι συνάδελφοι με κατηγορούν για ορισμένα απ' τα προβλήματά τους.	1,61	0,91

Οι απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας (Cronbach $\alpha=0.84$, 4 items) και επομένως ορίζουμε κλίμακα σχετική με το βαθμό «Συναισθηματικής αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι στους συναδέλφους τους». Η μέση τιμή αυτής της κλίμακας είναι 1,88 ενώ η τυπική απόκλιση 0,88.

Μελετώντας τώρα το κοινωνικό κλίμα – ως δείκτη κοινωνικής ευημερίας – μεταξύ των συναδέλφων ενός σχολείου, φαίνεται ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι αρμονικές.

Η παραπάνω διατύπωση επιβεβαιώνεται από τους υψηλούς μέσους όρους των δηλώσεων σχετικά με περιπτώσεις αλληλοβοήθειας, υποστήριξης για εφαρμογή νέων ιδεών, εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης στη διδασκαλία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Κατά συνέπεια μπορεί οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών να είναι κάπως πιο απρόσωπες από ό,τι σε σχέση με τους μαθητές αλλά εξακολουθούν να είναι θερμές και να χαρακτηρίζονται από έντονη αλληλοϋποστήριξη και αλληλεγγύη.

Πίνακας 5.18 - Θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το είδος των σχέσεών τους με τους συναδέλφους τους

Δηλώσεις	M.O	T.A
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου αισθάνονται υπεύθυνοι να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον ώστε να πετύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα.	3,43	1,05
Αισθάνομαι ότι υποστηρίζομαι από τους συναδέλφους ώστε να δοκιμάζω νέες ιδέες.	3,27	1,14
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.	3,24	1,10
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με την διδασκαλία τους.	3,13	1,08

Μάλιστα, όπως και παραπάνω, έτσι και στην περίπτωση αυτή ορίζουμε μια νέα κλίμακα με τίτλο «Θερμότητα σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους», με δεδομένο ότι ο βαθμός εσωτερικής συνοχής των απαντήσεων στην συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων μας επιτρέπει κάτι τέτοιο (Cronbach $\alpha=0.89$, 4 items). Με βάση τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι η μέση τιμή αυτής της κλίμακας είναι 3,27 και η τυπική απόκλιση 0,94. Η μεγάλη αυτή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδεικνύει σημαντική διαφοροποίηση ως προς το ζήτημα των θερμών σχέσεων με τους συναδέλφους, μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος.

5.5 Αποτελέσματα Σχετικά με τη Γνωστική Ευημερία των Εκπαιδευτικών

Στο κομμάτι της γνωστικής ευημερίας, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν χαμηλούς μέσους όρους στο σύνολο των ερωτήσεων. Έχοντας όμως ως δεδομένο ότι οι δηλώσεις της κλίμακας έχουν αρνητική χροιά (όπως δυσκολεύομαι να κάνω σύνθετες σκέψεις στο σχολείο, δυσκολεύομαι να επεξεργαστώ τα νέα προβλήματα που προκύπτουν και να μάθω καινούρια αντικείμενα), συνεπάγεται ότι τα επίπεδα γνωστικής ευημερίας είναι υψηλά, τουλάχιστον για τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας.

Πίνακας 5.19 - Οι θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνωστική ευημερία στον χώρο του σχολείου

Δηλώσεις	Μ.Ο	Τ.Α
Μου είναι δύσκολο να σκεφτώ σύνθετα πράγματα ενώ είμαι στο σχολείο.	1,83	0,89
Δυσκολεύομαι να επεξεργαστώ γρήγορα τα προβλήματα που προκύπτουν.	1,74	0,76
Μου είναι δύσκολο να μάθω νέα πράγματα στη δουλειά μου.	1,71	0,86
Έχω δυσκολία συγκέντρωσης ενώ εργάζομαι.	1,69	0,82
Δεν σκέφτομαι καθαρά όταν είμαι στη δουλειά.	1,58	0,78

Και ως προς αυτή τη διάσταση προκύπτει ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις μπορούν να συγκροτήσουν τη διακριτή κλίμακα «Γνωστική ευημερία των εκπαιδευτικών» (Cronbach $\alpha=0.87$, 5 items). Ως προς την κλίμακα αυτή, η μέση τιμή (με αντιστροφή των τιμών σε όλες τις δηλώσεις) είναι 4,29 και η τυπική απόκλιση 0,67.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα ως προς τις διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας και ερμηνεύοντας τον πίνακα 5.20, προκύπτει ότι:

1. Υπάρχει υψηλή συναισθηματική ευημερία στους εκπαιδευτικούς, καθώς σχετικά με την εργασία τους, κυριαρχούν τα θετικά συναισθήματα έναντι των αρνητικών.
2. Στη διάσταση της εργασιακής ευημερίας, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ισχυρές φιλοδοξίες τόσο επαγγελματικής όσο και προσωπικής φύσεως. Νιώθουν επαρκείς ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του έργου τους καθώς και να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που προκύπτουν. Επίσης, στο κομμάτι της επαγγελματικής αυτονομίας, οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν αξιοσημείωτα επίπεδα αυτονομίας, νιώθοντας οι ίδιοι δημιουργικοί και ικανοί.

Συνεπώς και στις τρεις επιμέρους υποδιαστάσεις, τα αποτελέσματα φανερώνουν υψηλή εργασιακή ευημερία για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

3. Αναφορικά με το κομμάτι της κοινωνικής ευημερίας, τα επίπεδα των θετικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ανεβασμένα, σε αντιστοιχία με τα χαμηλά ποσοστά αποστασιοποίησης μεταξύ των δύο ομάδων.

Ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν και για τις θετικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους και για τον χαμηλό δείκτη αποπροσωποποίησης μεταξύ τους. Ωστόσο, παρατηρούνται θερμότερες σχέσεις των διδασκόντων με τους μαθητές απ' ό,τι με τους συναδέλφους τους και επιπλέον παρατηρείται μία εντονότερη συναισθηματική αποστασιοποίηση προς τους συναδέλφους απ' ό,τι προς το μαθητικό δυναμικό.

4. Τέλος, η τέταρτη διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας, η γνωστική ευημερία κυμαίνεται και αυτή σε υψηλά επίπεδα – στα υψηλότερα σε σχέσεις τις υπόλοιπες τρεις διαστάσεις.

Πίνακας 5.20α - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των επιμέρους κλιμάκων που ορίστηκαν (σε κλίμακα 1 έως 5)

ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ Σ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ		ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΥΠΟΔΙΑΣΤΑΣΗ - ΚΛΙΜΑΚΕΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.
1	Συναισθηματική Ευημερία	Θετικά Συναισθήματα από την εργασία	4,02	0,87
		Αρνητικά Συναισθήματα από την εργασία	2,64	0,89
2	Εργασιακή Ευημερία	Φιλοδοξίες για επαγγελματική ανάπτυξη	4,21	0,42
		Αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ως προς τις προκλήσεις του ρόλου τους	3,88	0,47
		Επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών	3,86	0,47
3	Κοινωνική Ευημερία	Συναισθηματική αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους	1,67	0,68
		Επίπεδο θετικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους	4,07	0,50
		Συναισθηματική αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στους συναδέλφους τους	1,88	0,88
		Θερμότητα σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους	3,27	0,94
4	Γνωστική Ευημερία	Γνωστική Ευημερία των εκπαιδευτικών	4,29	0,67

Πίνακας 5.20β - Μέσοι Όροι με φθίνουσα σειρά και Τυπικές Αποκλίσεις των επιμέρους κλιμάκων που ορίστηκαν (σε κλίμακα 1 έως 5)

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Γνωστική Ευημερία των εκπαιδευτικών	4,29	0,67
Φιλοδοξίες για επαγγελματική ανάπτυξη	4,21	0,42
Επίπεδο θετικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους	4,07	0,50
Θετικά Συναισθήματα από την εργασία	4,02	0,87
Αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ως προς τις προκλήσεις του ρόλου τους	3,88	0,47
Επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών	3,86	0,47
Θερμότητα σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους	3,27	0,94
Αρνητικά Συναισθήματα από την εργασία	2,64	0,89
Συναισθηματική αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στους συναδέλφους τους	1,88	0,88
Συναισθηματική αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους	1,67	0,68

5.6 Τα Επικρατούντα Μοντέλα Ηγεσίας στα Σχολεία των Εκπαιδευτικών του δείγματος

Στον πίνακα 5.21 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν – ως κάποιο βαθμό – στο πρόσωπο του διευθυντή τους κάποια από τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Τα σχετικά στοιχεία που υπερτερούν με διαφορά είναι η συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων και η ενημέρωση των συναδέλφων για δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ η δήλωση που υστερεί κάπως έναντι των υπολοίπων είναι η διάθεση για καινοτόμες ενέργειες από πλευράς του διευθυντή.

Πίνακας 5.21 - Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο άσκησης διοίκησης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων: Μετασχηματιστικό Μοντέλο Διοίκησης

Δηλώσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ο διευθυντής/τρια λαμβάνει αποφάσεις με συλλογικότητα, συζητώντας με όλους τους εκπαιδευτικούς.	3,97	1,14
Ο διευθυντής/τρια φροντίζει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με δράσεις και τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης.	3,94	1,10
Ο διευθυντής/τρια επιδιώκει τη συνεργασία του σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες ή φορείς.	3,44	1,19
Ο διευθυντής/τρια δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.	3,42	1,18
Ο διευθυντής/τρια εμπνέει το προσωπικό με τις γνώσεις και την προσωπικότητά του.	3,25	1,26
Ο διευθυντής/τρια επιδιώκει το σχολείο να καινοτομεί διαρκώς δοκιμάζοντας νέες ιδέες.	3,15	1,16

Οι απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής και συνιστούν μια διακριτή κλίμακα με τίτλο «*Μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης*» (Cronbach $\alpha=0.92$, 6 items). Η μέση τιμή για το δείγμα μας ως προς τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι 3,52 ενώ η τυπική απόκλιση 0,98.

Ωστόσο, και τα χαρακτηριστικά του συναλλακτικού-γραφειοκράτη διευθυντή αντικατοπτρίζονται και αυτά σε σημαντικό βαθμό στους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, μεγάλη μερίδα των ερωτηθέντων δηλώνει ότι ο διευθυντής επιθυμεί κυρίως τη σωστή λειτουργία του σχολείου δίχως την εμφάνιση προβλημάτων και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση της νομοθεσίας.

Το μοναδικό στοιχείο του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, το οποίο δεν φαίνεται να αντιπροσωπεύει τους διευθυντές στην έρευνά μας, είναι η μη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε δράσεις επιμόρφωσης ή πρόσθετες σπουδές.

Πίνακας 5.22 - Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο άσκησης διοίκησης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων: Συναλλακτικό-Γραφειοκρατικό Μοντέλο Διοίκησης

Δηλώσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ο διευθυντής/τρια θέλει κυρίως να κρατάει το σχολείο σε σωστή λειτουργία χωρίς προβλήματα.	4,20	0,97
Ο διευθυντής/τρια δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση των κανονισμών και της νομοθεσίας.	4,00	0,92
Ο διευθυντής/τρια δεν θέλει άλλοι εξωτερικοί παράγοντες να εμπλέκονται στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου.	3,20	1,25
Ο διευθυντής/τρια λαμβάνει αποφάσεις με συγκεντρωτικό τρόπο.	2,82	1,37
Ο διευθυντής/τρια προσπαθεί να επιβάλλει την άποψή του στηριζόμενος στη θέση του και στη νομοθεσία.	2,65	1,33
Ο διευθυντής/τρια δεν ευνοεί ιδιαίτερα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις επιμόρφωσης ή πρόσθετων σπουδών.	1,97	1,16

Μετά από την περιγραφή σε ένα πρώτο επίπεδο των επιπέδων της ευημερίας των εκπαιδευτικών ως προς τις διάφορες επιμέρους διαστάσεις της, η οποία πραγματοποιήθηκε στις παραπάνω ενότητες, εν συνεχεία στις επόμενες ενότητες θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα σχετικά με τη σχέση αυτών των επιπέδων ευημερίας με: α) τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας (1^ο ερευνητικό ερώτημα), β) τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού (2^ο ερευνητικό ερώτημα), γ) το κλίμα που επικρατεί στο σύλλογο διδασκόντων (3^ο ερευνητικό ερώτημα) και δ) το κλίμα μιας σχολικής τάξης (4^ο ερευνητικό ερώτημα).

5.7 Σχέση της Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού με τα Χαρακτηριστικά του Διευθυντή

5.7.1 Συναισθηματική Ευημερία

Κάνοντας στατιστική επεξεργασία των κλιμάκων ευημερίας των εκπαιδευτικών και των χαρακτηριστικών του διευθυντή –είτε αυτά είναι δημογραφικά, είτε αφορούν στον τρόπο άσκησης ηγεσίας- παρουσιάζονται κάποιες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Υπολογίζοντας τον συντελεστή συσχέτισης χ^2 , φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο μοντέλο άσκησης ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και της έντασης των θετικών συναισθημάτων που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς από την εργασία τους ($\chi^2=8,16$, $df=1$, $p<0,01$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία όπου οι διευθυντές ακολουθούν το μετασχηματιστικό πρότυπο ηγεσίας, τείνουν να έχουν θετικότερα συναισθήματα και άρα υψηλότερη συναισθηματική ευημερία, σε σχέση με εκπαιδευτικούς σχολείων τα οποία δεν διευθύνονται από μετασχηματιστικούς ηγέτες (βλ. Πίνακα 1, Παράρτημα Β).

5.7.2 Εργασιακή Ευημερία

Επίσης, όπως προέκυψε από την ανάλυση, τόσο το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας ($\chi^2=14,07$, $df=1$, $p<0,001$) όσο και οι πρόσθετες σπουδές του ($\chi^2=7,85$, $df=1$, $p<0,01$) σχετίζονται με τον αυτοπροσλαμβανόμενο βαθμό αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στις προκλήσεις του ρόλου του. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι στα σχολεία που εργάζονται διευθυντές μετασχηματιστικής φιλοσοφίας, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο ικανοί να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του έργου τους, από συναδέλφους σχολείων με διεύθυνση διαφορετικής φιλοσοφίας (βλ. Πίνακα 2, Παράρτημα Β). Ωστόσο, οι πρόσθετες σπουδές του εκάστοτε διευθυντή λειτουργούν αντιστρόφως ανάλογα με την αίσθηση αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού. Με βάση το συγκεκριμένο δείγμα, όσο περισσότερα πτυχία κατέχει η «κεφαλή» του σχολείου, τόσο χαμηλότερη είναι η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι δύναται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του, κατ' επέκταση και η εργασιακή του ευημερία (βλ. Πίνακα 3, Παράρτημα Β).

Ο τρόπος άσκησης εξουσίας μοιάζει να επηρεάζει και την αυτοπροσλαμβανόμενη επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ($\chi^2=10,93$, $df=1$ και $p<0,01$), καθώς ο μετασχηματιστικός ηγέτης συνδέεται με υψηλά επίπεδα αυτοπροσλαμβανόμενου βαθμού αυτονομίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, η ύπαρξη ενός μετασχηματιστικού ηγέτη στην σχολική μονάδα συνδυάζεται με την ύπαρξη υψηλών επιπέδων εργασιακής ευημερίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας μονάδας (βλ. Πίνακα 4, Παράρτημα Β).

5.7.3 Κοινωνική Ευημερία

Συνεχίζοντας την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, παρουσιάζεται συσχέτιση μεταξύ του φύλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας και της συναισθηματικής αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους ($\chi^2=6,97$, $df=1$, $p<0,01$). Ειδικότερα, προκύπτει ότι όταν ο διευθυντής είναι άνδρας τότε ο βαθμός αποστασιοποίησης εκπαιδευτικού και μαθητών είναι χαμηλός, ενώ όταν είναι γυναίκα τότε ο βαθμός αποστασιοποίησης είναι υψηλότερος (βλ. Πίνακα 5, Παράρτημα Β).

Η αποστασιοποίηση εκπαιδευτικού και μαθητών φαίνεται να επηρεάζεται και από την παρουσία ενός μετασχηματιστικού διευθυντή στην σχολική μονάδα ($\chi^2=7,25$, $df=1$, $p<0,01$), καθώς ο διευθυντής που λειτουργεί μετασχηματιστικά αποτρέπει την ύπαρξη απόστασης στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του (βλ. Πίνακα 6, Παράρτημα Β).

Αντίστοιχα με τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, προκύπτει ότι ο διευθυντής που ακολουθεί το μετασχηματιστικό μοντέλο άσκησης ηγεσίας επηρεάζει και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ($\chi^2=13,2$, $df=1$, $p<0,001$). Διαφαίνεται από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων, ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι θερμότερες όταν την ηγεσία ασκεί ένας μετασχηματιστικός διευθυντής έναντι κάποιου άλλου τύπου διευθυντή(βλ. Πίνακα 7, Παράρτημα Β). Είναι αξιοσημείωτο το συμπέρασμα ότι ο μετασχηματιστικός διευθυντής ευνοεί και την κοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών.

5.7.4 Γνωστική Ευημερία

Αναφορικά με την γνωστική ευημερία, παρατηρήθηκε συσχέτισή της με τον τρόπο άσκησης ηγεσίας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ($\chi^2=7,13$, $df=1$, $p<0,01$). Χαρακτηριστικά, η ύπαρξη ενός μετασχηματιστικού διευθυντή συνδυάζεται με εκπαιδευτικούς που διακατέχονται από υψηλή γνωστική ευημερία, ενώ αντίθετα η απουσία διευθυντή μετασχηματιστικής νοοτροπίας συνδυάζεται με χαμηλότερα επίπεδα γνωστικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 8, Παράρτημα Β).

5.8 Σχέση της Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού με τα Χαρακτηριστικά του Ίδιου του Εκπαιδευτικού

5.8.1 Συναισθηματική Ευημερία

Αναζητώντας συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και των χαρακτηριστικών του ίδιου, παρατηρήθηκε ότι ο μόνος παράγοντας επιρροής είναι οι πρόσθετες σπουδές του εκάστοτε εκπαιδευτικού ($\chi^2=5,14$, $df=1$, $p<0,05$). Φαίνεται, λοιπόν, ότι στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διαθέτουν πρόσθετους τίτλους πέραν του βασικού τους πτυχίου, γεννούνται περισσότερα αρνητικά συναισθήματα από την εργασία τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές (βλ. Πίνακα 9, Παράρτημα Β). Συνεπώς, η κατοχή τίτλων από τον εκπαιδευτικό φαίνεται να οδηγεί σε χαμηλότερη συναισθηματική ευημερία.

5.9 Σχέση της Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού με το Κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων

5.9.1 Συναισθηματική Ευημερία

Η θερμότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των διδασκόντων σε μία σχολική μονάδα καθορίζει το επίπεδο τόσο των θετικών ($\chi^2=4,28$, $df=1$, $p<0,05$) όσο και των αρνητικών συναισθημάτων ($\chi^2=4,28$, $df=1$, $p<0,05$) που αυτοί εισπράττουν από την εργασία τους. Φαίνεται λοιπόν ότι οι αρμονικότερες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων δημιουργούν θετικότερα συναισθήματα, ενώ οι τυπικές-ψυχρές σχέσεις γεννούν αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς (βλ. Πίνακες 10-11, Παράρτημα Β).

Το παραπάνω εύρημα ενισχύεται από την συσχέτιση της συναισθηματικής αποστασιοποίησης του εκπαιδευτικού προς τους συναδέλφους του με τα αρνητικά συναισθήματα που πηγάζουν από την εργασία του ($\chi^2=5,63$, $df=1$, $p<0,05$). Προκύπτει το συμπέρασμα ότι *αν η αποστασιοποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας είναι μεγάλη, τότε τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθει ο εκπαιδευτικός είναι υψηλά και το αντίστροφο η μειωμένη αποστασιοποίηση συνοδεύεται από λιγότερο αρνητικά συναισθήματα* (βλ. Πίνακα 12, Παράρτημα Β). Συνεπώς, το καλό κλίμα εντός του συλλόγου διδασκόντων ευνοεί την συναισθηματική ευημερία του εκπαιδευτικού.

5.9.2 Εργασιακή Ευημερία

Στο πλαίσιο της εργασιακής ευημερίας, διαφαίνεται ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται, επηρεάζεται από τον βαθμό αποστασιοποίησής τους από τους συναδέλφους τους ($\chi^2=0,477$, $df=1$, $p<0,05$). *Οι εκπαιδευτικοί με τις λιγότερο αποστασιοποιημένες σχέσεις νιώθουν περισσότερο αυτόνομοι επαγγελματικά, σε αντίθεση με τους περισσότερο αποστασιοποιημένους συναδέλφους τους* (βλ. Πίνακα 13, Παράρτημα Β).

Ακολούθως, όταν στις σχολικές μονάδες αναπτύσσονται σχέσεις, και μάλιστα θέρμες, μεταξύ των συναδέλφων τότε μεταβάλλεται η επαγγελματική τους αυτονομία ($\chi^2=13,63$, $df=1$, $p<0,001$). Η έρευνα έδειξε πως *οι θετικότερες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων επιφέρουν αίσθηση μεγαλύτερης επαγγελματικής αυτονομίας στο άτομο, ενώ οι πιο τυπικές σχέσεις μειώνουν την αίσθηση της αυτονομίας* (βλ. Πίνακα 14, Παράρτημα Β). Συμπερασματικά, το κλίμα εντός του συλλόγου εκπαιδευτικών ασκεί επιρροή στην εργασιακή ευημερία του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά.

5.9.3 Γνωστική Ευημερία

Συνεχίζοντας την ανάλυση, παρατηρήθηκε ότι η ύπαρξη συναισθηματικής αποστασιοποίησης στους εκπαιδευτικούς λειτουργεί αρνητικά για την γνωστική τους ευημερία ($\chi^2=9,68$, $df=1$, $p<0,01$). Ερμηνεύοντας τη συγκεκριμένη συσχέτιση αντιλαμβανόμαστε ότι στα σχολεία που υφίσταται αποστασιοποίηση, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα γνωστικής ευημερίας (βλ. Πίνακα 15, Παράρτημα Β).

5.10 Σχέση της Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού με το Κλίμα της Τάξης

5.10.1 Συναισθηματική Ευημερία

Μία αιτία για την εκδήλωση θετικών συναισθημάτων από την πλευρά του εκάστοτε διδάσκοντα είναι η ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ αυτού και των διδασκομένων ($\chi^2=8,06$, $df=1$, $p<0,01$), όταν οι σχέσεις μεταξύ τους είναι αγαστές τότε αναπτύσσονται ευχάριστα συναισθήματα στον εκπαιδευτικό για την εργασία του (βλ. Πίνακα 16, Παράρτημα Β). Φυσικά ισχύει και η αντίστοιχη συσχέτιση που αφορά στα αρνητικά συναισθήματα του εκπαιδευτικού ($\chi^2=8,06$, $df=1$, $p<0,01$), δηλαδή σε περίπτωση αρμονικών σχέσεων με τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε πολύ χαμηλά επίπεδα τα αρνητικά τους συναισθήματα, ενώ σε περίπτωση λιγότερο καλών σχέσεων η ένταση των αρνητικών συναισθημάτων αυξάνεται (βλ. Πίνακα 17, Παράρτημα Β).

Παράλληλα με τις θετικές σχέσεις, η συναισθηματική αποστασιοποίηση του δίπολου εκπαιδευτικός-μαθητές επιδρά στην ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων στον εκπαιδευτικό ($\chi^2=18,51$, $df=1$, $p<0,001$). Η μεγάλη αποστασιοποίηση «γεννά» αρνητικά συναισθήματα στον εκπαιδευτικό, η συναισθηματική εγγύτητα με τους μαθητές μειώνει τον αρνητισμό, ως εκ τούτου οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επηρεάζουν την συναισθηματική του ευημερία (βλ. Πίνακα 18, Παράρτημα Β).

5.10.2 Εργασιακή Ευημερία

Ερευνώντας τη σχέση του κλίματος της σχολικής τάξης με την εργασιακή ευημερία, παρατηρούνται συσχετίσεις και με τις τρεις υποδιαστάσεις της. Συγκεκριμένα, το επίπεδο θετικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με τις φιλοδοξίες του εκπαιδευτικού για επαγγελματική ανάπτυξη ($\chi^2=7,78$, $df=1$, $p<0,01$), με την αυτεπάρκειά του ως προς τις προκλήσεις του ρόλου του ($\chi^2=20,98$, $df=1$, $p<0,001$) αλλά και με την επαγγελματική του αυτονομία ($\chi^2=16,53$, $df=1$, $p<0,001$). Ερμηνεύοντας τα εξαγόμενα αντιλαμβάνεται κανείς ότι όταν οι σχέσεις των δύο πλευρών είναι θετικές τότε οι φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη μεγαλώνουν , το αίσθημά τους ότι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του έργου τους ενισχύεται και ο αυτοπροσλαμβανόμενος βαθμός αυτονομίας τους αυξάνεται (βλ. Πίνακες 19-21, Παράρτημα Β).

Στην απέναντι πλευρά, όταν υπάρχει συναισθηματική αποστασιοποίηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του, η έρευνα δείχνει και πάλι συσχετίσεις με τις τρεις εργασιακές υποδιαστάσεις. Συγκεκριμένα, οι τιμές που προκύπτουν σχετικά με τις φιλοδοξίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι $\chi^2=11,86$, $df=1$, $p<0,01$, σχετικά με την αυτεπάρκειά του είναι $\chi^2=15,50$, $df=1$, $p<0,001$ και σχετικά με τα επίπεδα αυτονομίας του είναι $\chi^2=8,85$, $df=1$, $p<0,01$. Συνεπώς όταν η συναισθηματική απόσταση είναι μεγάλη, τότε οι φιλοδοξίες, η αίσθηση αυτεπάρκειας και η αυτονομία του εκπαιδευτικού διατηρούνται σε χαμηλά επίπεδα (βλ. Πίνακες 22-24, Παράρτημα Β). Διαφαίνεται λοιπόν, με βάση τα προαναφερθέντα, ότι το κλίμα της σχολικής τάξης επηρεάζει την εργασιακή ευημερία του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

5.10.3 Γνωστική Ευημερία

Τελευταία αλλά όχι λιγότερο σημαντική, η γνωστική ευημερία του ατόμου φαίνεται να σχετίζεται με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, είτε πρόκειται για θετικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών ($\chi^2=16,54$, $df=1$, $p<0,001$), είτε για συναισθηματική αποστασιοποίηση μεταξύ τους ($\chi^2=10,59$, $df=1$, $p<0,01$). Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε μέσα από την ερευνητική διαδικασία ότι *οι θετικές σχέσεις των μελών της τάξης επιφέρουν υψηλά επίπεδα γνωστικής ευημερίας στον εκπαιδευτικό* (βλ. Πίνακα 25, Παράρτημα Β). Αντιθέτως, *όταν υπάρχει αποστασιοποίηση συναισθημάτων μεταξύ του διδάσκοντα και των μαθητών του, η γνωστική ευημερία τείνει να περιορίζεται* (βλ. Πίνακα 26, Παράρτημα Β). Συμπεραίνεται ότι και στο κομμάτι της γνωστικής ευημερίας, το επικρατούν κλίμα εντός της σχολικής αίθουσας αποτελεί στοιχείο επιρροής.

6. Συμπεράσματα

6.1 Εισαγωγικά

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν αφού προσδιορίσει το επίπεδο της επαγγελματικής ευημερίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εν συνεχεία να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και των χαρακτηριστικών (φύλο, επιπλέον προσόντα, σύνολο χρόνων προϋπηρεσίας, χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντής, στυλ ηγεσίας) του διευθυντή της σχολικής μονάδας;
2. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και των χαρακτηριστικών (φύλο, επιπλέον προσόντα, σύνολο χρόνων προϋπηρεσίας) του ίδιου του εκπαιδευτικού;
3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων;
4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και του κλίματος της τάξης του;

6.2 Τα Βασικά Συμπεράσματα

6.2.1 Συμπεράσματα Σχετικά με τις Διαστάσεις της Επαγγελματικής Ευημερίας

Ανάμεσα σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, η διάσταση που ξεχωρίζει -λόγω της υψηλότερης τιμής της- είναι η γνωστική ευημερία, στοιχείο που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας αισθάνονται ότι ιδιαίτερα ικανοί να αποκτούν και να αφομοιώνουν νέες γνώσεις κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, από την οποία αντλούν πνευματική ικανοποίηση.

Ακολουθεί η εργασιακή ευημερία, με τις επιμέρους κλίμακές της να παρουσιάζουν κι αυτές υψηλές τιμές. Οι αυξημένες φιλοδοξίες που προκαλούν την έντονη διάθεση για επαγγελματική εξέλιξη, η αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι ανταποκρίνεται επαρκώς και αποτελεσματικά στο έργο του καθώς και η αυτονομία σχετικά με τα καθήκοντά του, αντανακλούν τον ψυχισμό των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι νιώθουν ευχαρίστηση και ενθουσιασμό για την εργασία τους.

Η τρίτη διάσταση είναι αυτή της συναισθηματικής ευημερίας, η οποία περιλαμβάνει τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται στους εκπαιδευτικούς από την εργασία τους. Αποδείχθηκε ότι τα θετικά συναισθήματα επικρατούν με μεγάλη διαφορά αντί των αρνητικών και αντικατοπτρίζουν την αξιοσημείωτη ικανοποίηση των ατόμων από την επαγγελματική τους ενασχόληση.

Ο τελευταίος κατά σειρά παράγοντας, αλλά πάντα σε υψηλό επίπεδο, είναι η κοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών. Από τις επιμέρους κλίμακες του συγκεκριμένου παράγοντα ξεχωρίζουν οι εξαιρετικά θερμές σχέσεις των διδασκόντων με τους μαθητές τους και ακολουθούν οι αντίστοιχες σχέσεις με τους συναδέλφους τους.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, δεδομένου ότι όλες οι επιμέρους διαστάσεις που την απαρτίζουν παρουσίασαν υψηλές τιμές.

6.2.2 Συμπεράσματα Σχετικά με τους Παράγοντες Επιρροής της Επαγγελματικής Ευημερίας

Κατ' αρχήν διαπιστώθηκε με βάση τα αριθμητικά εξαγόμενα ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων, οι όποιοι είναι: το φύλο και το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι πρόσθετες σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει τόσο ο διευθυντής όσο και ο εκπαιδευτικός, καθώς και οι σχέσεις -είτε θετικές, είτε αποστασιοποιημένες- του διδάσκοντα με τους συναδέλφους του αλλά και με τους μαθητές του.

Έχοντας, λοιπόν, σαν βάση τη στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε και αξιοποιώντας τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, μπορεί να διατυπωθεί αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ότι και οι τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας που μελετώνται, επηρεάζονται από το μοντέλο άσκησης ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι ο μετασχηματιστικός διευθυντής συνδέεται με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής, εργασιακή, κοινωνικής και γνωστικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Η έντονη επιρροή που ασκεί ο διευθύνων της σχολικής μονάδας ίσως οφείλεται στην «δημοκρατική» και υποστηρικτική στάση που χαρακτηρίζει τους διευθυντές της συγκεκριμένης κατηγορίας. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξαν άλλωστε και οι Aelterman κ. συν. (2007), Ζέρβα (2012) και Παπακώστα (2014), ενώ μόνο ο Kamil (2014) υποστηρίζει την άποψη ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή δεν επηρεάζει την ευημερία του εκπαιδευτικού.

Ένας ακόμη παράγοντας συσχέτισης με την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών είναι οι πρόσθετες σπουδές που έχει πραγματοποιήσει ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ωστόσο, ο παράγοντας αυτός αποδείχθηκε ότι επιδρά αρνητικά στην ευημερία, καθώς βρέθηκε ότι η κατοχή τίτλων και πτυχίων από πλευράς διευθυντή αντιστοιχούν σε χαμηλή εργασιακή ευημερία από πλευράς εκπαιδευτικού. Το παραπάνω εύρημα ίσως ερμηνεύεται από αισθήματα ανασφάλειας και πανικού των εκπαιδευτικών απέναντι σε πολύ καταρτισμένους διευθυντές. Ίσως επίσης μπορεί να λεχθεί ότι οι διευθυντές, με παραπάνω από τον μέσο όρο ακαδημαϊκά προσόντα, τείνουν να έχουν περισσότερες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται. Στη έρευνα της Ζέρβα (2012), η οποία ωστόσο εργάστηκε με δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψε το αντίθετο ακριβώς συμπέρασμα σε σχέση με ό,τι διαπιστώθηκε εδώ, καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι τα αυξημένα προσόντα του διευθυντή συνεπάγονται αυξημένη ευημερία για τους εκπαιδευτικούς.

Ρόλο στην επαγγελματική ευημερία φαίνεται να παίζει και το φύλο του διευθυντή. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η κατοχή της διευθυντικής θέσης από γυναίκα οδηγεί σε αυξημένη συναισθηματική απόσταση του διδάσκοντα με τους διδασκόμενους, άρα επηρεάζει αρνητικά τη διάσταση της κοινωνικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Εξετάζοντας τώρα την ευημερία σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα), ο μόνος παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει το επίπεδο αυτής της ευημερίας, είναι η πραγματοποίηση σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου, από τον εκπαιδευτικό.

Συγκεκριμένα προκύπτει μια αρνητική συσχέτιση, όπου η ολοκλήρωση πρόσθετων σπουδών μεταφράζεται σε χαμηλότερη συναισθηματική ευημερία, στοιχείο που ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι λόγω περισσότερων σπουδών οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα γίνονται πιο αναστοχαστικοί σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και τις πρακτικές που εφαρμόζονται, άρα αισθάνονται πιο άσχημα βιώνοντας την καθημερινότητα του υπαρκτού σχολείου.

Επίσης, αυτοί οι εκπαιδευτικοί ίσως νιώθουν μια «δυσφορία» επιβαρυνόμενοι με πρόσθετες αρμοδιότητες λόγω των αυξημένων προσόντων τους έναντι των υπολοίπων συναδέλφων τους. Σε παλαιότερη έρευνα στον ελλαδικό χώρο (Ζέρβα, 2012) εντοπίστηκε η ίδια συσχέτιση μεταξύ των πρόσθετων σπουδών και της ευημερίας του εκπαιδευτικού, ωστόσο η Καλτσή (2013) υποστηρίζει ότι οι διδάσκοντες με επιπρόσθετα προσόντα έχουν υψηλότερου βαθμού επαγγελματική ευημερία ενώ σε διεθνή έρευνα που βασίστηκε σε στοιχεία του ΟΟΣΑ, φάνηκε ότι το επίπεδο σπουδών ενός εκπαιδευτικού δεν παρουσιάζει αξιοσημείωτη συσχέτιση με την ευημερία που νιώθει το άτομο για το επάγγελμά του (Kamil, 2014).

Συνεχίζοντας με το τρίτο ερώτημα και τη συσχέτιση του κλίματος που επικρατεί εντός του συλλόγου διδασκόντων και της ευημερίας του εκπαιδευτικού, η παρούσα εργασία συμφωνεί απόλυτα με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας του ατόμου (Aelterman κ. συν., 2007 · Kamil, 2014 · Soini κ. συν., 2010 · Retallick κ. συν., 2004). Συγκεκριμένα, η ύπαρξη θετικών κοινωνικών σχέσεων οδηγεί σε αύξηση των τεσσάρων εξεταζόμενων παραμέτρων της ευημερίας (συναισθηματική, εργασιακή, κοινωνική, γνωστική) , ενώ η τυπικότητα στις σχέσεις μειώνει τα επίπεδα των επιμέρους παραμέτρων της ευημερίας.

Ως προς το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε το συμπέρασμα ότι το κλίμα που αναπτύσσεται μέσα στα όρια της σχολικής αίθουσας σχετίζεται άμεσα και θετικά με την επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού. Από την έρευνα που υλοποιήθηκε, προέκυψε ότι η ύπαρξη θερμού κλίματος εντός της τάξης συνοδεύεται από υψηλή συναισθηματική, εργασιακή, κοινωνική και γνωστική ευημερία. Ανάλογα συμπεράσματα για το κλίμα που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών έχουν διατυπώσει οι Van Petegem κ. συν. (2005), Aelterman κ. συν. (2007).

6.3. Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις για επέκταση

Στην παρούσα έρευνα, οι περιορισμοί έχουν να κάνουν κυρίως με το δείγμα των ατόμων που απάντησαν στο ερευνητικό εργαλείο. Οι συμμετέχοντες ήταν 153 εκπαιδευτικοί από σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διάσπαρτες ανά την Ελλάδα. Η επιλογή των ατόμων έγινε με τη μέθοδο δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, μία μέθοδο η οποία εξασφαλίζει ένα βολικό δείγμα. Προτείνεται, σε επόμενη έρευνα, ο τρόπος δειγματοληψίας να αλλάξει με έμφαση στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε απευθυνόταν αποκλειστικά και μόνο σε διδάσκοντες και όχι σε διευθυντές, αν και μέσω των εκπαιδευτικών αντλήθηκαν δημογραφικά στοιχεία για τον εκάστοτε διευθυντή (ερωτήσεις 7-10). Ωστόσο, θεωρείται ότι ο «αποκλεισμός» των διευθυντών από την έρευνα ίσως παρεμποδίζει τη σφαιρική θέαση των επιπέδων επαγγελματικής ευημερίας μιας σχολικής μονάδας. Στο μέλλον, σε αντίστοιχες έρευνες, προτείνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων να είναι μεγαλύτερος και να απαρτίζεται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Εν συνεχεία, αξίζει να αναφερθεί ότι οι κλίμακες που αξιοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο αφορούν στις 4 από τις πέντε επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες σχετικές με τη *συναισθηματική*, την *εργασιακή*, την *κοινωνική* και τη *γνωστική* ευημερία αλλά όχι τη *ψυχοσωματική*, η οποία εξαιρέθηκε για λόγους διατήρησης της περιορισμένης έκτασης του ερευνητικού εργαλείου. Όπως γίνεται αντιληπτό, σε μελλοντική έρευνα ενδείκνυται να συμπεριληφθούν και οι πέντε διαστάσεις της ευημερίας των εκπαιδευτικών, ώστε να «φωτισθούν» και νέες πτυχές της έννοιας.

Έχοντας σαν βάση την παρούσα μελέτη, άξια λόγου και ενδιαφέροντος θα ήταν και μία ειδικότερη έρευνα για τον συσχετισμό των επιπέδων επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με επιμέρους παράγοντες της καθημερινότητας όπως είναι οι συνθήκες εργασίας στις σχολικές μονάδες, ο φόρτος εργασίας, τα ωράρια των εκπαιδευτικών, οι υλικοτεχνικές υποδομές αλλά και τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας.

Όπως έχει προαναφερθεί, η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ως ερευνητικό αντικείμενο ελάχιστα έχει μελετηθεί, τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και σε εθνικό. Αναλογιζόμενοι το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τον βαθμό πρωτοτυπίας που παρουσιάζει το συγκεκριμένο αντικείμενο, υπάρχουν αναρίθμητες επιλογές επέκτασης, εξειδίκευσης ή τροποποίησης του αρχικού όρου για μελέτη και ανάλυση, χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial training*, 14(5), 21-27.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.

Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: a meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 89(5), 901-910.

Briones, E., Taberero, C., & Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors Satisfacción Laboral de los Profesores de Secundaria: Efecto de Factores Demográficos y Psicosociales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.

Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 183-190.

Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations*, 53(2), 275-294.

Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61.

Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224.

Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.

Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.

Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-331.

Greiman, B. C. (2009). Transformational Leadership Research in Agricultural Education: A Synthesis of the Literature. *Journal of Agricultural Education*, 50(4), 50-62.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.

Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice, 9th edition*. New York: McGraw-Hill.

Kamil, Y. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews, 9*(6), 153-163.

Kinnunen, U., Parkatti, T., & Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian journal of educational research, 38*(3-4), 315-332.

Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management, 3*(1), 44-57.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior, 2*(2), 99-113.

Northhouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and Practice*. California: SAGE

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 503-513.

Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivanez, G., & Terol, M. C. (2003). Job conditions, coping and wellness/health outcomes in Spanish secondary school teachers. *Psychology and Health, 18*(4), 511-521.

Pianta, R. (2001). Student–teacher relationship scale–short form. *Lutz, FL: Psychological Assessment Resources*.

Pillay, H. K., Goddard, R., & Wilss, L. A. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 30*(2), 22-33.

Retallick, J., & Butt, R. (2009). Professional well-being and learning: a study of teacher-peer workplace relationships. *The Journal of Educational Enquiry, 5*(1), 85-99.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology, 69*(4), 719-727.

Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice, 16*(6), 735-751.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457-477.

Tetrick, L. E., & LaRocco, J. M. (1987). Understanding, prediction, and control as moderators of the relationships between perceived stress, satisfaction, and psychological well-being. *Journal of Applied psychology, 72*(4), 538-543.

Van Linden, J. A., & Fertman, C. I. (1998). *Youth leadership: A guide to understanding leadership development in adolescents*. Jossey-Bass.

Van Petegem, K., Creemers, B. P., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-43.

Wanous, J. P., & Lawler, E. E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 56(2), 95-105.

Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford University Press.

Warr, P. (1990a). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of occupational Psychology*, 63(3), 193-210.

Warr, P. B. (1990b). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work & Stress*, 4(4), 285-294.

Ελληνική

Ζέρβα, Γ. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: Μία ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/Π.Τ.Δ.Ε., Βόλος.

Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/Π.Τ.Δ.Ε., Βόλος.

Παπακώστα, Π. (2014). *Η ευημερία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η επίδραση που ασκεί σε αυτή το άγχος και η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/Π.Τ.Δ.Ε., Βόλος.

Sotiriou, A., & Iordanidis, G. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3, 80-100.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

[Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. \(2009\). Teacher well being: A Review of the evidence. *Teacher Support Network*, 55.](#)

[Finley, M. J. \(2014\). *An Exploration of the Relationship between Teachers' Perceptions of Principals' Instructional Leadership and Transformational Leadership Behaviors.*](#)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας που διεξάγω για τη διπλωματική μου εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και σκοπός του είναι να διερευνήσει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Ως επαγγελματική ευημερία εννοείται η θετική σωματική και συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού, που αντανακλάται τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική του ζωή.

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου **δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις**, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η προσωπική σας γνώμη για την κατάσταση που υπάρχει στο σχολείο που υπηρετείτε. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο σχολικό έτος που διανύουμε **2015-2016**.

Τα ερωτηματολόγια απευθύνονται σε **δασκάλους Π.Ε. 70**, είναι **ανώνυμα** και δεν πρέπει να συμπληρωθεί κανένα στοιχείο που να φανερώνει την ταυτότητά σας. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 12 λεπτά της ώρας. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις. Για διευκρινίσεις μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο: envischina@gmail.com

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας!

Σχοινά Εύη

Δασκάλα Π.Ε. 70

Α' Ενότητα

Παρακαλώ βάλτε X στο κατάλληλο κουτάκι.

1. Φύλο

Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

έως 31 ετών 31-40 41-50 51 και άνω

3. Έτη συνολικής προϋπηρεσίας

έως 6 έτη 6-15 16-25 25 και άνω

4. Εργάζομαι ως

Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια

5. Έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που εργάζομαι

Πρώτη χρονιά σε αυτό το σχολείο 2-5 έτη 5 και άνω

6. Πρόσθετες σπουδές (συμπληρώνεται εάν υπάρχουν)

Δεύτερο Πτυχίο
 Μεταπτυχιακός τίτλος
 Διδακτορικός τίτλος
 Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε)

7. Φύλο διευθυντή/τριας

Άνδρας Γυναίκα

8. Ηλικία διευθυντή/τριας

έως 31 ετών 31-40 41-50 51 και άνω

9. Πρόσθετες σπουδές διευθυντή/τριας (συμπληρώνεται εάν γνωρίζετε)

Δεύτερο Πτυχίο
 Μεταπτυχιακός τίτλος
 Διδακτορικός τίτλος
 Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε)

10. Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου που εργάζεστε κατέχει τη διευθυντική θέση για πρώτη διετία στην καριέρα του;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω

Β' Ενότητα

1. Σκεπτόμενος/η τον τελευταίο μήνα στο σχολείο που εργάζεσαι, πόσο συχνά η δουλειά σε έκανε να αισθανθείς τα παρακάτω συναισθήματα γενικά (είτε σε σχέση με τους μαθητές, είτε σε σχέση με τους συναδέλφους, είτε σε σχέση με οτιδήποτε σχετικό με την εργασία σου) (συμπληρώνω με X):

	ποτέ	σπάνια	μια φορά τον μήνα	μια φορά την εβδομάδα	κάθε μέρα
Σε υπερένταση					
Άβολα					
Ανήσυχος/η					
Ήρεμος/η					
Ευχαριστημένος/η					
Χαλαρός/η					
Απογοητευμένος/η					
Μελαγχολικός/η					
Λυπημένος/η					
Χαρούμενος/η					
Ενθουσιασμένος/η					
Αισιόδοξος/η					

Ανάλογα με το πόσο σας εκφράζει η κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις,

- 1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**
4. Συμφωνώ αρκετά 5. Συμφωνώ απόλυτα

κυκλώστε τους αριθμούς από το 1 έως 5. Σύμφωνα με την κλίμακα:

2. Σκεπτόμενος/η την εργασία σου στο σχολείο που υπηρετείς, ποια είναι η θέση σου σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις:

Στη δουλειά μου, μου αρέσει να θέτω στον εαυτό μου φιλόδοξους στόχους.	1	2	3	4	5
Δεν με ενδιαφέρει πολύ η δουλειά μου.	1	2	3	4	5
Μου αρέσει να ασχολούμαι με καινούργια πράγματα στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
Προτιμώ να αποφεύγω τις δύσκολες δραστηριότητες στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
Όταν τα πράγματα γίνονται δύσκολα στη δουλειά, καταβάλω ιδιαίτερη προσπάθεια για να μην το βάλω κάτω.	1	2	3	4	5
Δεν νοιάζομαι ιδιαίτερα για το πώς πάνε τα πράγματα στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
Μου αρέσει να κάνω νέα πράγματα στην προσωπική μου ζωή (εκτός δουλειάς).	1	2	3	4	5

3. Σκεπτόμενος/η την εργασία σου στο σχολείο που υπηρετείς, ποια είναι η θέση σου σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις:

Μπορώ να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου.	1	2	3	4	5
Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
Αισθάνομαι ότι επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων μέσα από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μία χαλαρή, άνετη ατμόσφαιρα με τους γύρω μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5
Έχω καταφέρει πολλά σημαντικά πράγματα σε αυτή τη δουλειά.	1	2	3	4	5
Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω τα συναισθηματικά προβλήματα, που μπορεί να προκύψουν σε σχέση με οτιδήποτε, με ηρεμία.	1	2	3	4	5

Ανάλογα με το πόσο σας εκφράζει η κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις,

- 1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**
4. Συμφωνώ αρκετά 5. Συμφωνώ απόλυτα

κυκλώστε τους αριθμούς από το 1 έως 5. Σύμφωνα με την κλίμακα:

4. Σκεπτόμενος/η τις σχέσεις σου με τους μαθητές στο σχολείο που υπηρετείς, ποια είναι η θέση σου σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις:

Αισθάνομαι ότι αντιμετωπίζω κάποιους μαθητές σαν να ήταν απρόσωπα «αντικείμενα».	1	2	3	4	5
Έχω γίνει πιο «αναίσθητος/η» απέναντι στα παιδιά από τότε που ήρθα σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
Ανησυχώ ότι αυτή η εργασία με σκληραίνει συναισθηματικά.	1	2	3	4	5
Νιώθω ότι οι μαθητές με κατηγορούν για ορισμένα από τα προβλήματά τους.	1	2	3	4	5

5. Σκεπτόμενος/η τις σχέσεις με τους συναδέλφους σου στο σχολείο που υπηρετείς, ποια είναι η θέση σου σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις:

Αισθάνομαι ότι αντιμετωπίζω κάποιους συναδέλφους σαν να ήταν απρόσωπα «αντικείμενα».	1	2	3	4	5
Έχω γίνει πιο «αναίσθητος/η» απέναντι στους συναδέλφους από τότε που ήρθα σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
Πραγματικά, δεν με νοιάζει τι συμβαίνει σε ορισμένους συναδέλφους.	1	2	3	4	5
Νιώθω ότι οι συνάδελφοι με κατηγορούν για ορισμένα απ' τα προβλήματά τους.	1	2	3	4	5

6. Σκεπτόμενος/η τον τρόπο που επικοινωνείς με τους μαθητές στο σχολείο που υπηρετείς, ποια είναι η θέση σου σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις:

Έχω αναπτύξει μία θερμή σχέση με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
Όταν επαινώ τα παιδιά, ακτινοβολούν υπερηφάνεια.	1	2	3	4	5
Τα παιδιά συχνά θυμώνουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
Τα παιδιά μοιράζονται ανοιχτά τα συναισθήματά και τις εμπειρίες τους μαζί μου.	1	2	3	4	5
Τα παιδιά μοιράζονται αυθόρμητα πληροφορίες σχετικά με τον εαυτό τους.	1	2	3	4	5
Τα συναισθήματα των παιδιών προς εμένα μπορεί να είναι απρόβλεπτα ή να αλλάξουν ξαφνικά.	1	2	3	4	5

Ανάλογα με το πόσο σας εκφράζει η κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις,

- 1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**
4. Συμφωνώ αρκετά 5. Συμφωνώ απόλυτα

κυκλώστε τους αριθμούς από το 1 έως 5. Σύμφωνα με την κλίμακα:

7. Σκεπτόμενος/η τον τρόπο που επικοινωνείς με τους συναδέλφους σου στο σχολείο που υπηρετείς, ποια είναι η θέση σου σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις:

Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου, ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με την διδασκαλία τους.	1	2	3	4	5
Αισθάνομαι ότι υποστηρίζομαι από τους συναδέλφους ώστε να δοκιμάζω νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου, εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου αισθάνονται υπεύθυνοι να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον ώστε να πετύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα.	1	2	3	4	5

8. Σκεπτόμενος/η την εργασία σου στο σχολείο που υπηρετείς, ποια είναι η θέση σου σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις:

Έχω δυσκολία συγκέντρωσης ενώ εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Δεν σκέφτομαι καθαρά όταν είμαι στη δουλειά.	1	2	3	4	5
Μου είναι δύσκολο να μάθω νέα πράγματα στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
Μου είναι δύσκολο να σκεφτώ σύνθετα πράγματα ενώ είμαι στο σχολείο.	1	2	3	4	5
Δυσκολεύομαι να επεξεργαστώ γρήγορα τα προβλήματα που προκύπτουν.	1	2	3	4	5

Ανάλογα με το πόσο σας εκφράζει η κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις, κυκλώστε τους αριθμούς από το 1 έως 5. Σύμφωνα με την κλίμακα:

- 1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**
4. Συμφωνώ αρκετά 5. Συμφωνώ απόλυτα

9. Σκεπτόμενος/η την διεύθυνση στο σχολείο που υπηρετείς, ποια είναι η θέση σου σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις:

Ο διευθυντής/ρια δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση των κανονισμών και της νομοθεσίας.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια λαμβάνει αποφάσεις με συλλογικότητα, συζητώντας με όλους τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια θέλει κυρίως να κρατάει το σχολείο σε σωστή λειτουργία χωρίς προβλήματα.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια φροντίζει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με δράσεις και τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια προσπαθεί να επιβάλλει την άποψή του στηριζόμενος στη θέση του και στη νομοθεσία.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια επιδιώκει τη συνεργασία του σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες ή φορείς.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια λαμβάνει αποφάσεις με συγκεντρωτικό τρόπο.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια επιδιώκει το σχολείο να καινοτομεί διαρκώς δοκιμάζοντας νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια εμπνέει το προσωπικό με τις γνώσεις και την προσωπικότητά του.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια δεν θέλει άλλοι εξωτερικοί παράγοντες να εμπλέκονται στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής/τρια δεν ευνοεί ιδιαίτερα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις επιμόρφωσης ή πρόσθετων σπουδών.	1	2	3	4	5

Ανάλογα με το πόσο σας εκφράζει η κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις, κυκλώστε τους αριθμούς από το 1 έως 5. Σύμφωνα με την κλίμακα:

- 1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**
4. Συμφωνώ αρκετά 5. Συμφωνώ απόλυτα

10. Σκεπτόμενος/η την εργασία σου στο σχολείο που υπηρετείς ποια είναι η θέση σου σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις:

Στη δουλειά μου μαθαίνω νέα πράγματα.	1	2	3	4	5
Η δουλειά μου απαιτεί επαναλαμβανόμενες εργασίες.	1	2	3	4	5
Η δουλειά μου απαιτεί δημιουργικότητα.	1	2	3	4	5
Η δουλειά μου απαιτεί υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
Υπάρχει ποικιλία στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
Η εργασία μου με βοηθά να αναπτύξω τις ικανότητές μου.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο έχω λίγη ελευθερία λήψης αποφάσεων (τόσο σε σχέση με το μάθημά μου όσο και γενικότερα για θέματα του σχολείου).	1	2	3	4	5
Δεν έχω καμία ευκαιρία να χρησιμοποιήσω τις ικανότητές μου στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
Δεν έχω καμία επιρροή στον τρόπο που σχεδιάζεται η δουλειά μου.	1	2	3	4	5
Μου αρέσει να θέτω φιλόδοξους στόχους στην προσωπική μου ζωή.	1	2	3	4	5
Προτιμώ να αποφεύγω τις δύσκολες δραστηριότητες στην προσωπική μου ζωή.	1	2	3	4	5
Στη ζωή μου, όταν τα πράγματα γίνονται δύσκολα, κάνω ιδιαίτερη προσπάθεια για να μην το βάλω κάτω.	1	2	3	4	5

Ευχαριστώ για τον χρόνο σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πίνακες Συσχετίσεων

1. Πίνακες συσχετίσεων της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού με τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 1 - Συσχέτιση Θετικών Συναισθημάτων Εκπαιδευτικού - Μετασχηματιστικού Ηγέτη

			Θετικά Συναισθήματα Εκπαιδευτικού		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Μετασχηματιστικός Ηγέτης	Χαμηλός Βαθμός	Count	51	34	85
		Expected Count	42.2	42.8	85
		Standardized Residual	1.4	-1.3	
		Adjusted Residual	2.9	-2.9	
	Υψηλός Βαθμός	Count	25	43	68
		Expected Count	33.8	34.2	68
		Standardized Residual	-1.5	1.5	
		Adjusted Residual	-2.9	2.9	
Total	Count	76	77	153	
	Expected Count	76	77	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.159	1	0.004

Πίνακας 2 - Σύσχεση Αυτεπάρκειας Εκπαιδευτικού - Μετασχηματιστικού Ηγέτη.

			Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικού		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Μετασχηματιστικός Ηγέτης	Χαμηλός Βαθμός	Count	44	41	85
		Expected Count	32.8	52.2	85
		Standardized Residual	2	-1.6	
		Adjusted Residual	3.8	-3.8	
	Υψηλός Βαθμός	Count	15	53	68
		Expected Count	26.2	41.8	68
		Standardized Residual	-2.2	1.7	
		Adjusted Residual	-3.8	3.8	
Total	Count	59	94	153	
	Expected Count	59	94	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.071	1	0.000

Πίνακας 3 - Σύγκριση Αυτεπάρκειας: Εκπαιδευτικού - Πρόσθετων Σπουδών Διευθυντή.

			Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικού		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Πρόσθετες Σπουδές Διευθυντή	Χωρίς Πρόσθετες Σπουδές	Count	26	63	89
		Expected Count	34.3	54.7	89
		Standardized Residual	-1.4	1.1	
		Adjusted Residual	-2.8	2.8	
	Με Πρόσθετες Σπουδές	Count	33	31	64
		Expected Count	24.7	39.3	64
		Standardized Residual	1.7	-1.3	
		Adjusted Residual	2.8	-2.8	
Total	Count	59	94	153	
	Expected Count	59	94	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.849	1	0.005

Πίνακας 4 - Συσχέτιση Επαγγελματικής Αυτονομίας Εκπαιδευτικού - Μετασχηματιστικού Ηγέτη.

			Επαγγελματική Αυτονομία		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Μετασχηματιστικός Ηγέτης	Χαμηλός Βαθμός	Count	60	25	85
		Expected Count	50	35	85
		Standardized Residual	1.4	-1.7	
		Adjusted Residual	3.3	-3.3	
	Υψηλός Βαθμός	Count	30	38	68
		Expected Count	40	28	68
		Standardized Residual	-1.6	1.9	
		Adjusted Residual	-3.3	3.3	
Total	Count	90	63	153	
	Expected Count	90	63	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.929	1	0.001

Πίνακας 5 - Συσχέτιση Συναισθηματικής Αποστασιοποίησης
Εκπαιδευτικού προς Μαθητές - φύλου Διευθυντή.

			Συναισθηματική Αποστασιοποίηση Εκπαιδευτικού-Μαθητών		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Φύλο Διευθυντή	Γυναίκα	Count	33	41	74
		Expected Count	41.1	32.9	74
		Standardized Residual	-1.3	1.4	
		Adjusted Residual	-2.6	2.6	
	Άντρας	Count	52	27	79
		Expected Count	43.9	35.1	79
		Standardized Residual	1.2	-1.4	
		Adjusted Residual	2.6	-2.6	
Total	Count	85	68	153	
	Expected Count	85	68	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.973	1	0.008

Πίνακας 6 - Συσχέτιση Συναισθηματικής Αποστασιοποίησης Εκπαιδευτικού προς Μαθητές - Μετασχηματιστικού Ηγέτη.

		Συναισθηματική Αποστασιοποίηση Εκπαιδευτικού-Μαθητών		Total	
		Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός		
Μετασχηματιστικός Ηγέτης	Χαμηλός Βαθμός	Count	39	46	85
		Expected Count	47.2	37.8	85
		Standardized Residual	-1.2	1.3	
		Adjusted Residual	-2.7	2.7	
	Υψηλός Βαθμός	Count	46	22	68
		Expected Count	37.8	30.2	68
		Standardized Residual	1.3	-1.5	
		Adjusted Residual	2.7	-2.7	
Total	Count	85	68	153	
	Expected Count	85	68	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.248	1	0.007

Πίνακας 7 - Συσχέτιση Θερμότητας Σχέσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών - Μετασχηματιστικού Ηγέτη.

			Θερμότητα Σχέσεων Εκπαιδευτικών		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Μετασχηματιστικός Ηγέτης	Χαμηλός Βαθμός	Count	61	24	85
		Expected Count	50	35	85
		Standardized Residual	1.6	-1.9	
		Adjusted Residual	3.6	-3.6	
	Υψηλός Βαθμός	Count	29	39	68
		Expected Count	40	28	68
		Standardized Residual	-1.7	2.1	
		Adjusted Residual	-3.6	3.6	
Total	Count	90	63	153	
	Expected Count	90	63	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.224	1	0.000

Πίνακας 8 -Συσχέτιση Γνωστικής Ευημερίας Εκπαιδευτικού -
Μετασχηματιστικού Ηγέτη.

			Γνωστική Ευημερία		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Μετασχηματιστικός Ηγέτης	Χαμηλός Βαθμός	Count	57	28	85
		Expected Count	48.9	36.1	85
		Standardized Residual	1.2	-1.3	
		Adjusted Residual	2.7	-2.7	
	Υψηλός Βαθμός	Count	31	37	68
		Expected Count	39.1	28.9	68
		Standardized Residual	-1.3	1.5	
		Adjusted Residual	-2.7	2.7	
Total	Count	88	65	153	
	Expected Count	88	65	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.127	1	0.008

2. Πίνακας συσχετίσεων της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού με τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 9 - Συσχέτιση Αρνητικών Συναισθημάτων Εκπαιδευτικού - Πρόσθετων Σπουδών Εκπαιδευτικού.

			Αρνητικά Συναισθήματα		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Πρόσθετες Σπουδές Εκπαιδευτικού	Χωρίς Πρόσθετες Σπουδές	Count	57	43	100
		Expected Count	50.3	49.7	100
		Standardized Residual	0.9	-0.9	
		Adjusted Residual	2.3	-2.3	
	Με Πρόσθετες Σπουδές	Count	20	33	53
		Expected Count	26.7	26.3	53
		Standardized Residual	-1.3	1.3	
		Adjusted Residual	-2.3	2.3	
Total	Count	77	76	153	
	Expected Count	77	76	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.142	1	0.023

3. Πίνακες συσχετίσεων της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού με το κλίμα του συλλόγου διδασκόντων.

Πίνακας 10 - Συσχέτιση Θερμότητας Σχέσεων μεταξύ των Εκπαιδευτικών - Θετικών Συναισθημάτων Εκπαιδευτικού.

			Θερμότητα Σχέσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών		Total
			Λιγότερο Θερμές	Περισσότερο Θερμές	
Θετικά Συναισθήματα	Χαμηλός Βαθμός	Count	51	25	76
		Expected Count	44.7	31.3	76
		Standardized Residual	0.9	-1.1	
		Adjusted Residual	2.1	-2.1	
	Υψηλός Βαθμός	Count	39	38	77
		Expected Count	45.3	31.7	77
		Standardized Residual	-0.9	1.1	
		Adjusted Residual	-2.1	2.1	
Total	Count	90	63	153	
	Expected Count	90	63	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.276	1	0.039

Πίνακας 11 - Συσχέτιση Θερμότητας Σχέσεων μεταξύ των Εκπαιδευτικών - Αρνητικών Συναισθημάτων Εκπαιδευτικού.

			Θερμότητα Σχέσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών		Total
			Λιγότερο Θερμές	Περισσότερο Θερμές	
Αρνητικά Συναισθήματα	Χαμηλός Βαθμός	Count	39	38	77
		Expected Count	45.3	31.7	77
		Standardized Residual	-0.9	1.1	
		Adjusted Residual	-2.1	2.1	
	Υψηλός Βαθμός	Count	51	25	76
		Expected Count	44.7	31.3	76
		Standardized Residual	0.9	-1.1	
		Adjusted Residual	2.1	-2.1	
Total		Count	90	63	153
		Expected Count	90	63	153

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.276	1	0.039

Πίνακας 12 - Συσχέτιση Συναισθηματικής Αποστασιοποίησης μεταξύ των Εκπαιδευτικών - Αρνητικών Συναισθημάτων Εκπαιδευτικού.

			Συναισθηματική Αποστασιοποίηση Εκπαιδευτικών		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Αρνητικά Συναισθήματα	Χαμηλός Βαθμός	Count	53	24	77
		Expected Count	45.8	31.2	77
		Standardized Residual	1.1	-1.3	
		Adjusted Residual	2.4	-2.4	
	Υψηλός Βαθμός	Count	38	38	76
		Expected Count	45.2	30.8	76
		Standardized Residual	-1.1	1.3	
		Adjusted Residual	-2.4	2.4	
Total		Count	91	62	153
		Expected Count	91	62	153

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.628	1	0.018

Πίνακας 13 - Συσχέτιση Συναισθηματικής Αποστασιοποίησης μεταξύ των Εκπαιδευτικών - Επαγγελματικής Αυτονομίας Εκπαιδευτικού.

			Συναισθηματική Αποστασιοποίηση Εκπαιδευτικών		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Επαγγελματική Αυτονομία	Χαμηλός Βαθμός	Count	47	43	90
		Expected Count	53.3	36.5	90
		Standardized Residual	-0.9	1.1	
		Adjusted Residual	-2.2	2.2	
	Υψηλός Βαθμός	Count	44	19	63
		Expected Count	37.5	25.5	63
		Standardized Residual	1.1	-1.3	
		Adjusted Residual	2.2	-2.2	
Total		Count	91	62	153
		Expected Count	91	62	153

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.773	1	0.029

Πίνακας 14 - Συσχέτιση Θερμότητας Σχέσεων μεταξύ των Εκπαιδευτικών - Επαγγελματικής Αυτονομίας Εκπαιδευτικού.

			Θερμότητα Σχέσεων Εκπαιδευτικών		Total
			Λιγότερες Θερμές	Περισσότερο Θερμές	
Επαγγελματική Αυτονομία	Χαμηλός Βαθμός	Count	64	26	90
		Expected Count	52.9	37.1	90
		Standardized Residual	1.5	-1.8	
		Adjusted Residual	3.7	-3.7	
	Υψηλός Βαθμός	Count	26	37	63
		Expected Count	37.1	25.9	63
		Standardized Residual	-1.8	2.2	
		Adjusted Residual	-3.7	3.7	
Total	Count	90	63	153	
	Expected Count	90	63	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.625	1	0.000

Πίνακας 15 - Συσχέτιση Συναισθηματικής Αποστασιοποίησης μεταξύ των Εκπαιδευτικών - Γνωστικής Ευημερίας Εκπαιδευτικού.

			Συναισθηματική Αποστασιοποίηση Εκπαιδευτικών		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Γνωστική Ευημερία	Χαμηλά Επίπεδα	Count	43	45	88
		Expected Count	52.3	35.7	88
		Standardized Residual	-1.3	1.6	
		Adjusted Residual	-3.1	3.1	
	Υψηλά Επίπεδα	Count	48	17	65
		Expected Count	38.7	26.3	65
		Standardized Residual	1.5	-1.8	
		Adjusted Residual	3.1	-3.1	
Total		Count	91	62	153
		Expected Count	91	62	153

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.681	1	0.002

4. Πίνακες συσχετίσεων της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού με το κλίμα της τάξης.

Πίνακας 16 - Συσχέτιση Επιπέδου Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού και Μαθητών - Θετικών Συναισθημάτων του Εκπαιδευτικού.

			Επίπεδο Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλό Επίπεδο	Υψηλό Επίπεδο	
Θετικά Συναισθήματα	Χαμηλός Βαθμός	Count	49	27	76
		Expected Count	40.2	35.8	76
		Standardized Residual	1.4	-1.5	
		Adjusted Residual	2.8	-2.8	
	Υψηλός Βαθμός	Count	32	45	77
		Expected Count	40.8	36.2	77
		Standardized Residual	-1.4	1.5	
		Adjusted Residual	-2.8	2.8	
Total	Count	81	72	153	
	Expected Count	81	72	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.062	1	0.005

Πίνακας 17 - Συσχέτιση Επιπέδου Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού και Μαθητών - Αρνητικών Συναισθημάτων Εκπαιδευτικού.

			Επίπεδο Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλό Επίπεδο	Υψηλό Επίπεδο	
Αρνητικά Συναισθήματα	Χαμηλός Βαθμός	Count	32	45	77
		Expected Count	40.8	36.2	77
		Standardized Residual	-1.4	1.5	
		Adjusted Residual	-2.8	2.8	
	Υψηλός Βαθμός	Count	49	27	76
		Expected Count	40.2	35.8	76
		Standardized Residual	1.4	-1.5	
		Adjusted Residual	2.8	-2.8	
Total	Count	81	72	153	
	Expected Count	81	72	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.062	1	0.005

Πίνακας 18 - Συσχέτιση Συναισθηματικής Αποστασιοποίησης Εκπαιδευτικού προς Μαθητές - Αρνητικών Συναισθημάτων Εκπαιδευτικού.

			Συναισθηματική Αποστασιοποίηση Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Αρνητικά Συναισθήματα	Χαμηλός Βαθμός	Count	56	21	77
		Expected Count	42.8	34.2	77
		Standardized Residual	2	-2.3	
		Adjusted Residual	4.3	-4.3	
	Υψηλός Βαθμός	Count	29	47	76
		Expected Count	42.2	33.8	76
		Standardized Residual	-2	2.3	
		Adjusted Residual	-4.3	4.3	
Total	Count	85	68	153	
	Expected Count	85	68	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.512	1	0.000

Πίνακας 19 - Συσχέτιση Επιπέδου Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού και Μαθητών - Φιλοδοξιών Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού.

			Επίπεδο Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλό Επίπεδο	Υψηλό Επίπεδο	
Φιλοδοξίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης	Χαμηλός Βαθμός	Count	52	30	82
		Expected Count	43.4	38.6	82
		Standardized Residual	1.3	-1.4	
		Adjusted Residual	2.8	-2.8	
	Υψηλός Βαθμός	Count	29	42	71
		Expected Count	37.6	33.4	71
		Standardized Residual	-1.4	1.5	
		Adjusted Residual	-2.8	2.8	
Total		Count	81	72	153
		Expected Count	81	72	153

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.780	1	0.005

Πίνακας 20 - Συσχέτιση Επιπέδου Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού και Μαθητών - Αυτεπάρκειας Εκπαιδευτικού.

			Επίπεδο Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλό Επίπεδο	Υψηλό Επίπεδο	
Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικού	Χαμηλός Βαθμός	Count	45	14	59
		Expected Count	31.2	27.8	59
		Standardized Residual	2.5	-2.6	
		Adjusted Residual	4.6	-4.6	
	Υψηλός Βαθμός	Count	36	58	94
		Expected Count	49.8	44.2	94
		Standardized Residual	-2	2.1	
		Adjusted Residual	-4.6	4.6	
Total	Count	81	72	153	
	Expected Count	81	72	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20.980	1	0.000

Πίνακας 21 - Συσχέτιση Επιπέδου Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού και Μαθητών - Επαγγελματικής Αυτονομίας Εκπαιδευτικού.

			Επίπεδο Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλό Επίπεδο	Υψηλό Επίπεδο	
Επαγγελματική Αυτονομία Εκπαιδευτικού	Χαμηλός Βαθμός	Count	60	30	90
		Expected Count	47.6	42.4	90
		Standardized Residual	1.8	-1.9	
		Adjusted Residual	4.1	-4.1	
	Υψηλός Βαθμός	Count	21	42	63
		Expected Count	33.4	29.6	63
		Standardized Residual	-2.1	2.3	
		Adjusted Residual	-4.1	4.1	
Total		Count	81	72	153
		Expected Count	81	72	153

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.528	1	0.000

Πίνακας 22 - Συσχέτιση Συναισθηματικής Αποστασιοποίησης Εκπαιδευτικού προς Μαθητές - Φιλοδοξιών Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού.

			Συναισθηματική Αποστασιοποίηση Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Φιλοδοξίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης	Χαμηλός Βαθμός	Count	35	47	82
		Expected Count	45.6	36.4	82
		Standardized Residual	-1.6	1.7	
		Adjusted Residual	-3.4	3.4	
	Υψηλός Βαθμός	Count	50	21	71
		Expected Count	39.4	31.6	71
		Standardized Residual	1.7	-1.9	
		Adjusted Residual	3.4	-3.4	
Total	Count	85	68	153	
	Expected Count	85	68	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.859	1	0.001

Πίνακας 23 - Συσχέτιση Συναισθηματικής Αποστασιοποίησης Εκπαιδευτικού προς Μαθητές - Αυτεπάρκειας Εκπαιδευτικού.

			Συναισθηματική Αποστασιοποίηση Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικού	Χαμηλός Βαθμός	Count	21	38	59
		Expected Count	32.8	26.2	59
		Standardized Residual	-2.1	2.3	
		Adjusted Residual	-3.9	3.9	
	Υψηλός Βαθμός	Count	64	30	94
		Expected Count	52.2	41.8	94
		Standardized Residual	1.6	-1.8	
		Adjusted Residual	3.9	-3.9	
Total		Count	85	68	153
		Expected Count	85	68	153

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.499	1	0.000

Πίνακας 24 - Συσχέτιση Συναισθηματικής Αποστασιοποίησης Εκπαιδευτικού προς Μαθητές - Επαγγελματικής Αυτονομίας Εκπαιδευτικού.

			Συναισθηματική Αποστασιοποίηση Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Επαγγελματική Αυτονομία Εκπαιδευτικού	Χαμηλός Βαθμός	Count	41	49	90
		Expected Count	50	40	90
		Standardized Residual	-1.3	1.4	
		Adjusted Residual	-3	3	
	Υψηλός Βαθμός	Count	44	19	63
		Expected Count	35	28	63
		Standardized Residual	1.5	-1.7	
		Adjusted Residual	3	-3	
Total		Count	85	68	153
		Expected Count	85	68	153

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.852	1	0.003

Πίνακας 25 - Συσχέτιση Επιπέδου Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού και Μαθητών -Γνωστικής Ευημερίας Εκπαιδευτικού.

			Επίπεδο Θετικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλό Επίπεδο	Υψηλό Επίπεδο	
Γνωστική Ευημερία	Χαμηλά Επίπεδα	Count	59	29	88
		Expected Count	46.6	41.4	88
		Standardized Residual	1.8	-1.9	
		Adjusted Residual	4.1	-4.1	
	Υψηλά Επίπεδα	Count	22	43	65
		Expected Count	34.4	30.6	65
		Standardized Residual	-2.1	2.2	
		Adjusted Residual	-4.1	4.1	
Total	Count	81	72	153	
	Expected Count	81	72	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.540	1	0.000

Πίνακας 26 - Συσχέτιση Συναισθηματικής Αποστασιοποίησης Εκπαιδευτικού προς Μαθητές - Γνωστικής Ευημερίας Εκπαιδευτικού.

			Συναισθηματική Αποστασιοποίηση Εκπαιδευτικού - Μαθητών		Total
			Χαμηλός Βαθμός	Υψηλός Βαθμός	
Γνωστική Ευημερία	Χαμηλά Επίπεδα	Count	39	49	88
		Expected Count	48.9	39.1	88
		Standardized Residual	-1.4	1.6	
		Adjusted Residual	-3.3	3.3	
	Υψηλά Επίπεδα	Count	46	19	65
		Expected Count	36.1	28.9	65
		Standardized Residual	1.6	-1.8	
		Adjusted Residual	3.3	-3.3	
Total	Count	85	68	153	
	Expected Count	85	68	153	

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.594	1	0.001