



**Πανεπιστήμιο Πειραιώς**

**Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών**

**Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οικονομικά της Εκπαίδευσης»**

Διπλωματική εργασία

Τίτλος: «Θετική ηγεσία και μοντέλα εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών»

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Σαΐτη Άννα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Δημοπούλου Σοφία

ΑΜ: ΟΕΚ1908

Απρίλιος, 2020

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	10
1.1 Οριοθέτηση βασικών εννοιών	10
1.1.1 Θετική ηγεσία	10
1.1.2 Θετική ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο	10
1.1.3 Ευημερία	13
1.1.4. Εργασιακή ευημερία	14
1.2. Το πλαίσιο της θετικής ηγεσίας	14
1.3. Η εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών	20
1.4. Μοντέλα επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών	25
1.5. Σχολική ηγεσία	27
1.6. Θετική ηγεσία και εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών	33
Κεφάλαιο 2: Η μεθοδολογία της έρευνας	37
2.1. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα	37
2.2. Η μεθοδολογία της έρευνας	37
2.3. Συμμετέχοντες - Δείγμα της έρευνας	38
2.4. Η ερευνητική διαδικασία	39

2.5. Το ερευνητικό εργαλείο	40
2.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	41
Κεφάλαιο 3: Τα αποτελέσματα της έρευνας	43
3.1. Δημογραφικά στοιχεία	43
3.2. Θετική ηγεσία	46
3.3. Εργασιακή ευημερία	50
Κεφάλαιο 4: Συζήτηση - Συμπεράσματα	58
Γενικά συμπεράσματα	63
Βιβλιογραφία	64
Παράρτημα	72

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν και με βοήθησαν κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Σαΐτη Άννα για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής, αναθέτοντας μου το συγκεκριμένο θέμα, την επιστημονική της καθοδήγηση, την συνεχή της υποστήριξη από την αρχή μέχρι το τέλος.

Επίσης, ευχαριστώ τον καθηγητή μου κύριο Χλέτσο Μιχάλη για την πολύτιμη συμβολή του καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την αμέριστη κατανόηση, την συμπαράσταση και την αγάπη τους.

## Περίληψη

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είναι επιφορτισμένο με την εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών μιας κοινωνίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο απαιτητικός. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν είναι απλά ένα πομπός γνώσης, αλλά καλείται να βοηθήσει τους μαθητές του να αποκτήσουν δεξιότητες και να μάθουν να συνεργάζονται.

Αυτές οι απαιτήσεις μπορεί έχουν ως αποτέλεσμα μια πίεση προς την πλευρά των εκπαιδευτικών, και για αυτό είναι σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει μια εργασιακή ευημερία στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Με δεδομένο ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει έναν σύνθετο ρόλο, στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας υλοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα, σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών, η οποία έδειξε ότι υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετική ικανοποίηση από την εργασιακή ευημερία, ενώ σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει και ο διευθυντής και το είδος ηγεσίας που ασκείται στη σχολική μονάδα.

*Λέξεις κλειδιά: Εργασιακή ευημερία, σχολική ηγεσία, εκπαιδευτικοί*

## **Abstract**

In an education system that responsible of educating the future citizens of a society, the role of the teacher is becoming more and more demanding. The modern teacher is not just a transmitter of knowledge, but is called upon to help his students acquire skills and learn to work together. These requirements can result in pressure on teachers, which is why it is important to investigate whether there is a job prosperity in the teaching industry.

Given that the role of the principal of a school unit is equally multidimensional, in the context of this work a quantitative survey was conducted on a sample of 200 teachers, which showed that teachers are relatively satisfied with the level of job well-being, while an important role in this is also the case with the way the school principal exercises his leadership.

*Keywords: Job prosperity, school leadership, teachers*

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, το εκπαιδευτικό έργο δεν εστιάζει μόνο στο να γαλουχήσει τους μαθητές και να τους διδάξει γνώσεις, όπως συνέβαινε κάποιες δεκαετίες πριν. Στη σύγχρονη εποχή, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν πολύπλοκο, πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο. Αυτό συμβαίνει καθώς δεν είναι επιφορτισμένος πλέον μόνο με το καθήκον της διδασκαλίας, αλλά πρέπει να εμπλακεί σε μια διαδικασία απόκτησης νέων δεξιοτήτων, εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες, ενσωμάτωσης νέων τεχνικών στη διδακτική πράξη και διαχείρισης των μαθητών, των γονέων και της κοινωνίας (Pillay, Goddard & Wilss, 2005).

Συν τοις άλλοις, η κρίση, οι επιπτώσεις της, αλλά και οι συνθήκες που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό τομέα. Για παράδειγμα, υφίστανται περικοπές στο μισθό, ένωση σχολικών μονάδων, ελάττωση του αριθμού των διορισμών των νέων εκπαιδευτικών, ελλείψεις στις χρηματοδοτήσεις των σχολείων, που έχουν οδηγήσει στη δημιουργία πιεστικών, εργασιακών συνθηκών προς τους εκπαιδευτικούς. Με δεδομένη τη σπουδαιότητα του έργου των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση, αλλά και συνολικά για τη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστούν οι παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην βελτίωση των συνθηκών εργασίας και του κλίματος στον εργασιακό τους χώρο, παράγοντες που θα ωφελήσουν στη συνέχεια και τους μαθητές και, γενικώς, το κοινωνικό σύνολο. Η σκέψη αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδίου.

Η τρέχουσα έρευνα και βιβλιογραφία, εστιάζουν στο εργασιακό άγχος ή την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών (Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012. Pillay, Goddard & Wilss, 2005). Εντούτοις, υπάρχει σχετικά

περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με την αντίθετη όψη, αυτής της επαγγελματικής ευημερίας τους (teachers' occupational well-being). Τίθεται, λοιπόν, η εστίαση στην ύπαρξη θετικής συναισθηματικής κατάστασης η οποία αποτελεί επιμέρους συνιστώσα στην γενικότερη ευημερία του ατόμου (Yildirim, 2014).

Ακόμα, πρέπει να τονιστεί ότι η θετική ηγεσία αποτελεί ένα νέο κλάδο στο χώρο της εκπαίδευσης. Κατά τα παλαιότερα έτη, το ηγετικό στυλ του διευθυντή ήταν μονοπρόσωπο και συγκέντρωνε όλες τις εξουσίες, ασκώντας αρνητικές επιπτώσεις στο διδακτικό προσωπικό. Για αυτό το λόγο, κρίνεται απαραίτητο η περιγραφή και υιοθέτηση της θετικής ηγεσίας με στόχο την ενίσχυση των εκπαιδευτικών.

Η σημαντικότητα της συγκεκριμένης έρευνας καλύπτει ακριβώς αυτό το ερευνητικό κενό. Επίσης, δεν υπάρχουν μελέτες που να συνδέουν τη θετική ηγεσία με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Στόχος είναι η μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος έτσι ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί και να υπάρξουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις, σε επίπεδο σχολικής και πολιτικής ηγεσίας.

Στόχος της παρούσας εργασίας, λοιπόν, είναι η πραγματοποίηση έρευνας που θα διερευνήσει παραμέτρους της σχέσης ανάμεσα στη θετική ηγεσία και την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα βασιστεί η μελέτη είναι τα εξής: 1) Με ποιο τρόπο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές τη σχέση ανάμεσα στη θετική ηγεσία και την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών; 2) Ποιες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζονται (ή θα έπρεπε) στο πλαίσιο της θετικής ηγεσίας, με στόχο την ενίσχυση της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών; Και 3) Ποιοι είναι οι



παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη και επηρεάζουν τη σχέση ανάμεσα στη θετική ηγεσία και την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών;

Η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η ποσοτική. Το ερευνητικό εργαλείο που θα αξιοποιηθεί είναι αυτό του ερωτηματολογίου, καθώς θεωρείται το κατάλληλο για τη συλλογή μεγάλου εύρους δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς και διευθυντές που διδάσκουν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής. Το δείγμα θα συλλεχθεί με τη μέθοδο της ευκαιριακής δειγματοληψίας, καθώς θα αποτελείται από άτομα που βρίσκονται στο περιβάλλον του ερευνητή, καθώς και από όσους απάντησαν στο αναρτημένο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ερωτηματολόγιο.

## **Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

### ***1.1 Οριοθέτηση βασικών εννοιών***

#### ***1.1.1 Θετική ηγεσία***

Σύμφωνα με τον ορισμό που αποδίδουν οι Youssef και Luthans (2012:541) αναφέρεται ότι η θετική ηγεσία αποτελεί μία συστηματική και πλήρη εκδήλωση των χαρακτηριστικών, των συμπεριφορών, των διαδικασιών και των επιδόσεων του ηγέτη που έχουν θετική επίδραση στους υφισταμένους και τους οργανισμούς.

Η θετική ηγεσία αντλεί προσεγγίσεις από ήδη υπάρχουσες θεωρίες ηγεσίας, αλλά εντούτοις δεν υπάρχει κάποιος ξεκάθαρος ορισμός. Ωστόσο αποδίδουν στη συγκεκριμένη έννοια κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Πρωτίστως, οι ηγέτες στη συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας πρέπει να μεριμνούν για την επίδειξη θετικά αποκλινουσών συμπεριφορών (Heckert & Heckert, 2002. Marsh et al., 2004. Cameron, 2012. Cameron & Dutton, 2003). Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι οι ηγέτες πρέπει να διακρίνονται από θετικές προκαταλήψεις. Τέλος, είναι σημαντικό η ενασχόληση τους να αφορά περισσότερο τις παραμέτρους της διοίκησης ενός οργανισμού όπου κυριαρχεί η συνεργασία σε θετικό πλαίσιο (Dutton, Glynn & Spreitzer, 2008.· Louis & Murphy, 2018).

#### ***1.1.2 Θετική ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο***

Οι Kirby, Paradise & King, (1992) διεξήγαγαν έρευνα σε μια προσπάθεια καθορισμού των χαρακτηριστικών ενός ηγέτη (leader) και της συμπεριφοράς που

έχει άμεση σύνδεση με την απόδοση εντός των σχολικών πλαισίων. Τα ερευνητικά δεδομένα που εξήγαγαν ανέδειξαν το θέμα ότι οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν στη σύνδεση της αποτελεσματικότητας ενός ηγέτη με την καλλιέργεια του πνεύματος και του χαρίσματος που έχει.

Οι ηγέτες που απέδειξαν ότι δεσμεύονται με ισχυρό τρόπο, ήταν περισσότερο πιστοί στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και προσπαθούσαν περισσότερο να επιτύχουν τους στόχους τους, χαρακτηρίστηκαν ως θετικοί συγκριτικά με ηγέτες που δεν ακολουθούσαν αυτό το παράδειγμα. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο θετικός ηγέτης θα μπορούσε να περιγραφεί ως εκείνος που θέτει τις ανάγκες του οργανισμού και των εργαζομένων πάνω από το δικό του όφελος και την ικανοποίηση των προσωπικών στόχων του (Walumbwa, Wang, Lawler, & Shi, 2004).

Για παράδειγμα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, προκειμένου να θεωρηθεί ως ένας πραγματικό ηγέτης, και όχι απλά ένας διεκπεραιωτής σε ένα γραφειοκρατικό μηχανισμό, πρέπει να είναι ενεργός. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο ρόλος του είναι σημαντικός αφού ασκεί μεγάλη επίδραση στις ενέργειες αλλά και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που ανήκουν στο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Η θετική ηγεσία στο σχολείο συνδυάζει τις καλύτερες ιδέες από την πρόσφατη έρευνα για τη θετική ψυχολογία (Fredrickson, 2001; Snyder & Lopez, 2009) και την θετική οργανωτική ηγεσία (Cameron, Dutton & Quinn, 2003). Η βασική εξέλιξη ήταν η συνειδητοποίηση ότι το πεδίο της οργανωτικής ψυχολογίας βασίστηκε κυρίως σε ένα ελλειμματικό μοντέλο ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Οι ερευνητές τείνουν να επικεντρώνονται στους τρόπους για τη διόρθωση των προβλημάτων και να τιμωρούν τις κακές συμπεριφορές αντί να προάγουν την ανάπτυξη. Πιο σημαντικό είναι ότι έχουν υποθέσει ότι οι άνθρωποι είναι ουσιαστικά αναξιόπιστοι και ότι ο καλύτερος τρόπος για να επιτύχουν τους οργανωτικούς στόχους είναι να τους επιβλέπουν στενά, δείχνοντάς τους τι πρέπει να κάνουν αλλά και πώς να το κάνουν, για να μην οδηγήσουν οι φυσικές τους κλίσεις στην εξάλειψη της προσπάθειας και την εξάπλωση της προόδου. Επιπλέον, οι άνθρωποι που εργάζονται σε οργανώσεις έχουν θεωρηθεί κυρίως ως παθητικά άτομα, όχι ως ενεργά μέλη μιας κοινότητας, και η ανάπτυξή τους έχει διαμορφωθεί με οργανικούς όρους, που δεν θεωρούνται ως πολύτιμοι.

Στο πλαίσιο του ευρύτερου πεδίου της οργανωτικής ψυχολογίας, η ιδέα της θετικής ηγεσίας κατέκτησε πολλούς μελετητές που υποστηρίζουν ότι - σε αντίθεση με το μοντέλο ελλείμματος - παρέχει ένα χρήσιμο σημείο εκκίνησης για προσπάθειες για πραγματική βελτίωση στον εργασιακό χώρο. Μέχρι πρόσφατα, όμως, η θετική προσέγγιση δεν είχε καμιά επίδραση στην επιστημονική βιβλιογραφία για τα σχολεία και την εκπαιδευτική ηγεσία.

Η ιδέα έχει πολλά να προσφέρει, όμως. Πράγματι, στο βαθμό που ένας θετικός προσανατολισμός στην ηγεσία του σχολείου έχει εξεταστεί από εκπαιδευτικούς ερευνητές, διαπιστώθηκε ότι έχει ευεργετικές επιδράσεις σε αρκετές κρίσιμες μεταβλητές που μεσολαβούν στη σχέση μεταξύ ηγεσίας και σχολικών επιδόσεων, συμπεριλαμβανομένης της αυτοεκτίμησης και των κινήτρων στα παιδιά και τη δέσμευση των μαθητών και τη μάθηση. Η θετική ηγεσία έχει επίσης συνδεθεί με την ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης και του κοινωνικού κεφαλαίου των

εκπαιδευτικών και αυτές, με τη σειρά τους, έχουν θετικές επιπτώσεις στο κλίμα στην τάξη και σε διάφορα μαθησιακά αποτελέσματα (Murphy, 2018).

### *1.1.3 Ευημερία*

Στα λεξικά της νεοελληνικής γλώσσας, η ευημερία αναφέρεται σε μια συνθήκη στη διαμόρφωση της οποίας συμβάλλουν οι συνθήκες πλούτου, οικονομικής άνθησης και ευδαιμονίας, αλλά και αντιστοιχίζεται με την απόλαυση υλικών και πνευματικών αγαθών από το άτομο (Μπαμπινιώτης, 2002). Ακόμη, σύμφωνα με το λεξικό της Οξφόρδης πρόκειται για την άνετη, υγιή και ευτυχισμένη διαβίωση του ατόμου (όπ. αναφ. στο Κατίδου, 2019: 24). Οι παραπάνω ορισμοί περιγράφουν την ευημερία με ένα γενικό τρόπο, καθώς η ευτυχία και η υγεία θεωρούνται απόρροια της ευημερίας αλλά στην ουσία δεν συμβάλλουν στον ορισμό της έννοιας, καθώς είναι πολλά παραπάνω.

Πιο πρόσφατα, ο Dodge και οι συνεργάτες του (2012) αναφέρουν στην έρευνά τους ότι η ευημερία είναι μια συνθήκη όπου το άτομο έχει τις απαραίτητες κοινωνικές, φυσικές και ψυχολογικές δυνατότητες που είναι απαραίτητες για να μπορεί να ανταποκριθεί σε προκλήσεις κοινωνικής, φυσικής και ψυχολογικής φύσεως. Στην ίδια άποψη καταλήγει και ο Kloep κ.α. (2009) στην έρευνα, όπου αναφέρεται ότι, τα άτομα για να ευημερούν πρέπει να είναι ικανά για την ισορροπία των προκλήσεων που βιώνουν και των πόρων που έχουν, ισοσταθμίζοντας αντίθετους παράγοντες.

#### *1.1.4. Εργασιακή ευημερία*

Οι Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, (2004) αναφέρουν ότι η εργασιακή ευημερία γίνεται αντιληπτή ως η θετική αξιολόγηση και υγιή λειτουργικότητα ενός ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον του. Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρονται στο Λεξιλόγιο για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2006, όπ. αναφ. στο Κατίδου, 2019), η σωματική και πνευματική κατάσταση σε καλό επίπεδο που χαρακτηρίζει έναν εργαζόμενο, υπολογίζοντας συνολικά την εργασία, το περιβάλλον και τον ελεύθερο χρόνο που έχει. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι αποτελεί μια ιδιαίτερη και πολύπλοκη έννοια που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, προσωπικούς και επαγγελματικούς.

#### *1.2. Το πλαίσιο της θετικής ηγεσίας*

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν ισχυρό ρόλο στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτές οι προσπάθειες τείνουν να επικεντρώνονται στη βελτίωση της διδασκαλίας με στόχο την αντίστοιχη βελτίωση στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών. Στο επίκεντρο της διαδικασίας αυτής βρίσκονται οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, οι οποίοι είναι σημαντικό να κατανοούν την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου (Mangin & Stoelinga, 2008).

Ο Μπουραντάς (2005 όπ. αναφ. στο Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012), θεωρεί ότι η ηγεσία αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία η οποία είναι σε θέση να επηρεάσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις στάσεις, αλλά και τις συμπεριφορές των μελών

μίας ομάδας. Παράλληλα επισημαίνει ότι αυτό πραγματοποιείται με ένα τρόπο ο οποίος ωθεί τα μέλη της ομάδας να εμπλακούν στις διεργασίες της ομάδας εθελοντικά και πρόθυμα, ώστε μέσω των κατάλληλων συνεργατικών πρακτικών να αποδώσουν με τον καλύτερο τρόπο, με στόχο την υλοποίηση των στόχων που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, καθώς και από τη φιλοδοξία της για εξέλιξη ή ένα καλύτερο μέλλον.

Ο Σαΐτης (2005: 240) σημειώνει πως με την έννοια της ηγεσίας εννοείται όλη η διαδικασία που ακολουθεί ο ηγέτης ώστε να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του και να εξασφαλίσει την προθυμία τους για συνεργασία που θα οδηγήσει στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Ως ηγέτης (leader) χαρακτηρίζεται αυτός που διαθέτει τις ικανότητες και το όραμα και μπορεί να παρακινήσει τους άλλους, να τους ωθήσει προς την καινοτομία και την πρωτοβουλία. Παράλληλα, αναγνωρίζει το έργο τους και έχει τη διάθεση να προσφέρει στους άλλους και να συνεργαστεί μαζί τους για να βρει τις πλέον αποτελεσματικές λύσεις. Τέλος, δεν είναι στόχος του να διατηρήσει την υφιστάμενη κατάσταση, ενώ αναγνωρίζει και τα δικά του λάθη (Αναστασόπουλος, 2018:53)

Κατά τον Πασιαρδή (2004), ο ηγέτης οφείλει να στοχεύει στην ενίσχυση των μελών της ομάδας του με θετικό τρόπο, έτσι προκειμένου να τους κινητοποιήσει ηθικά, αλλά και με ισχυρά θεμέλια. Μια τέτοια προσπάθεια θα έχει ως αποτέλεσμα η εργασία τους να χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμό και συνέπεια ώστε να την ολοκληρώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο ηγέτης τους είναι ο συνεργάτης ο οποίος του βοηθάει στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν,

παρέχοντας τους λύσεις με τον προσφορότερο τρόπο. Το κύριο χαρακτηριστικό του όμως είναι και ο ίδιος πιστεύει ακράδαντα ότι έχει την ανάγκη από τη βοήθεια όλων των μελών της ομάδας της οποίας ηγείται ώστε να τα καταφέρει στο δύσκολο έργο του (Αναστασόπουλος, 2018).

Ενώ υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητών που γράφουν για τα οφέλη και τις δυνατότητες της θετικής ηγεσίας σε οργανισμούς (Cameron, 2012· Dutton & Spreitzer, 2014; Quinn, 2015), πολύ λίγα έχουν γραφτεί για τη θετική ηγεσία στα σχολεία (Cherkowski & Walker, 2018; Murphy & Louis, 2018).

Αν και δεν υπάρχει κανένας μοναδικός ορισμός, η θετική ηγεσία μπορεί να περιγραφεί ως βασισμένη στη δύναμη, επικεντρωμένη στην οικοδόμηση και υποστήριξη θετικών σχέσεων που διευκολύνεται μέσω της θετικής επικοινωνίας και στην αποτίμηση των ενάρετων ανθρώπινων ικανοτήτων όπως η φροντίδα, η ευγένεια, η συγχώρεση, η ευγνωμοσύνη (Cameron, 2012· Murphy & Louis, 2018).

Η θετική ηγεσία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ηθική προσπάθεια, απαιτώντας φροντίδα, συμπόνια, αγάπη και εξυπηρέτηση για τους άλλους ως μέρος του έργου οικοδόμησης περιβαλλόντων για όλους να δουλεύουν καλά προς τους κοινούς στόχους και συχνά με τον υψηλότερο σκοπό να συμβάλλουν στην βελτίωση της ανθρωπότητας (Cameron, 2012· Murphy & Louis, 2018· Quinn, 2015). Ο ρόλος του οργανισμού αυτού είναι ότι είναι πολύ σημαντικός για την κοινωνία και την κοινωνία.

Πρώτα απ' όλα, πρέπει να αναγνωριστεί ότι οι περισσότερες θεωρίες ηγεσίας τείνουν να προσανατολίζονται πολύ θετικά. Ωστόσο, καμία από αυτές τις θεωρίες



δεν προσφέρει έναν συγκεκριμένο ορισμό της θετικής ηγεσίας καθαυτή, ούτε και η αυξανόμενη βιβλιογραφία περί θετικότητας το κάνει ρητά.

Η αποτελεσματική θετική παγκόσμια ηγεσία πρέπει να είναι συστηματική και ολοκληρωμένη, με την πάροδο του χρόνου και σε όλους τους πολιτισμούς. Μία από τις θεμελιώδεις διαφορές ανάμεσα στη θετικότητα και την αρνητικότητα είναι ότι ενώ η αρνητικότητα χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητα, απαιτείται ευρύτερη προοπτική για τη θετικότητα. Για παράδειγμα, ένα μόνο αρνητικό στοιχείο ενός συστήματος μπορεί να καταστήσει το όλο σύστημα δυσλειτουργικό, αλλά ένα μόνο θετικό στοιχείο δεν το καθιστά απαραίτητα εντελώς λειτουργικό ή αποτελεσματικό (Cameron, 2008).

Αντίθετα, η θετικότητα απαιτεί μια ολοκληρωμένη εκτίμηση των διαφόρων συνιστωσών ενός συστήματος που καλύπτουν το χρόνο και τα πλαίσια. Αυτό είναι επίσης σύμφωνο με ότι αναφέρει ο Chen και οι συνεργάτες του (2009), οι οποίοι ζητούν διαπολιτισμική έρευνα που ξεπερνά την απλή ανίχνευση και εξήγηση των πολιτισμικών διαφορών, προσφέροντας επίσης διάφορες οπτικές γωνίες που μπορούν να διευκολύνουν τη θεωρητική καινοτομία ακόμα και για τα πλαίσια μιας ενιαίας κουλτούρας. Ένα εννοιολογικό πλαίσιο για συστηματική, ολοκληρωμένη θετική ηγεσία με την πάροδο του χρόνου και σε όλα τα πλαίσια θα ενημερώνει και θα ενημερώνεται με θετική ηγετική έρευνα και πρακτική σε όλους τους πολιτισμούς.

Ο ορισμός, που αναφέρθηκε πρωτίτερα των Youssef και Luthans (2012) ενισχύει επίσης το καθιερωμένο παράδειγμα που αναφέρεται στη βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία, ότι (α) η ηγεσία είναι μια συστηματική ενσωμάτωση των

χαρακτηριστικών, των διαδικασιών, των εσκεμμένων συμπεριφορών και των αποτελεσμάτων της απόδοσης. και ότι (β) αυτά τα γνωρίσματα, οι διαδικασίες, οι συμπεριφορές και τα αποτελέσματα απόδοσης εκδηλώνονται σε διάφορα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των ηγετών, των οπαδών τους και των οργανώσεών τους. Η θετική παγκόσμια ηγεσία δεν θα αντικαταστήσει αυτές τις ευρέως αναγνωρισμένες διαστάσεις της ηγεσίας, αλλά θα επεκτείνει και θα ενσωματώσει τα θετικά προσανατολισμένα χαρακτηριστικά τους.

Όπως αναφέρθηκε, τα βασικά χαρακτηριστικά της θετικότητας γενικά είναι ότι είναι ανυψωτική, εξαιρετική και επιβεβαιωτική των δυνάμεων, των δυνατοτήτων και των αναπτυξιακών δυνατοτήτων. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι το «εξαιρετικό» είναι εξ ορισμού σπάνιο, μοναδικό και όχι γενικεύσιμο. Η βιβλιογραφία για την θετική ψυχολογία περιγράφει επίσης τα δυνατά χαρακτηριστικά ως αρετές (Peterson & Seligman, 2004). Από την άλλη πλευρά, το αναπτυξιακό δυναμικό της θετικότητας, που οι Luthans και Youssef (2007) αναφέρονται ως «πόροι», ο Lyubomirsky (2007) ως «εσκεμμένες δραστηριότητες» και ο Cameron (2008) ως «πιθανότητες» καθιστά θετική ηγεσία έναν στόχο πολλών διευθυντών που μπορεί να επιτευχθεί μέσω αναπτυξιακών διαδικασιών.

Υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη θετική ηγεσία: η συμπόνια και το ενδιαφέρον προς τους άλλους, η ελπίδα, η εμπιστοσύνη και το αίσθημα αγάπης (Cherkowski & Walker, 2018). Τα παραπάνω, όπως παρουσιάζονται στο σχήμα 1, ασκούν σημαντικές επιδράσεις στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν παράλληλα και σημαντικές συνιστώσες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

• Η συγκεκριμένη διάσταση αποτελεί μια θεμελιώδη ανάγκη των εκπαιδευτικών, που πρέπει να καλύπτεται από την ηγεσία, καθώς συμβάλλει στην ενίσχυση ενός θετικού σχολικού αποτελέσματος και στην βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Συμπόνια

• Η ελπίδα σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα των ατόμων για επίτευξη των στόχων που τους έχουν ανατεθεί. Τα άτομα με μεγάλες ελπίδες, προσδοκίες και φιλοδοξίες, καλλιεργούν θετικά συναισθήματα και ευημερούν επαγγελματικά.

Ελπίδα

• Όταν ο ηγέτης εμπιστεύεται τα άτομα, αυτό σημαίνει ότι εμπιστεύεται τον χαρακτήρα, την προσωπικότητά και τις ικανότητές τους.

Εμπιστοσύνη

• Η εφαρμογή της ηγεσίας υπό το πρίσμα της αγάπης συμβάλλει επίσης στην ευημερία των εργαζομένων.

Αίσθημα Αγάπης

Σχήμα 1: Βασικά χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας.

### **1.3. Η εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών**

Η συγκεκριμένη έννοια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σύνθετη καθώς αποτελεί αντανάκλαση στοιχείων κάθε επαγγελματία που αφορούν το επάγγελμα (αποτελεσματικότητα, κινητοποίηση), αλλά και την προσωπική ζωή (χαρακτηριστικά προσωπικότητας, κατάσταση υγείας).

Ενώ μεγάλο μέρος της αυξημένης συνειδητοποίησης σχετικά με τη σημασία της ευημερίας στα σχολεία επικεντρώνεται στη βελτίωση της ευημερίας των μαθητών (Binfet, 2015; Broadbent, 2014; Waters, 2017), υπάρχουν αυξανόμενες έρευνες που στοχεύουν στην παρακολούθηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών, η οποία τίθεται ως προτεραιότητα αναγνωρίζοντας την ουσιαστική της σημασία (βλ. σχετ. Cherkowski & Walker, 2016, 2018).

Παλαιότερα, η έρευνα εστίαζε στον όρο της «επαγγελματικής ικανοποίησης», η οποία σύμφωνα με τους Baron & Kenny (1986), προσδιορίζεται από ένα σύνολο θετικών ή αρνητικών στάσεων του ατόμου για την εργασία του. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης στρέφεται προς πτυχές που έχουν άμεση σχέση με ζητήματα της εργασίας όπως για παράδειγμα είναι η αμοιβή, οι συνθήκες και ο εργασιακός φόρτος, διάφορα οργανωτικά θέματα αλλά και θέματα διοικητικού ελέγχου (Pillay, Goddard & Wilss, 2005), για τα οποία το άτομο νιώθει ότι ικανοποιούνται οι ανάγκες, οι αξίες και οι προσδοκίες του (Evans, 1997).

Είναι σημαντικό, ωστόσο να διευκρινιστεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση γίνεται αντιληπτή ως δείκτης της επαγγελματικής ευημερίας του ατόμου, δεδομένου ότι ο τρόπος ορισμού της έννοιας της επαγγελματικής ευημερίας, είναι ευρύτερος και εμπεριέχει την επαγγελματική ικανοποίηση (Wanous & Lawler,

1972), μίας και εκτιμά την σωματική και κοινωνική κατάσταση του εκάστοτε εκπαιδευτικού πέραν της εργασιακής, ως εκ τούτου δεν πρέπει να συγχέονται οι δύο έννοιες.

Οι ερευνητές επηρεασμένοι από τον επιστημονικό τομέα της Θετικής Ψυχολογίας, καταλήγουν στη διαπίστωση ότι όταν ενισχύονται τα δυνατά σημεία των εργαζομένων, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να λειτουργούν ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι σε αδυναμίες και αρνητικά συναισθήματα (Seligman & Csikszentimihalyi, 2014).

Οι Danna και Griffin (1999 όπ. αναφ. στο Καλτσή, 2013) διεξήγαν έρευνα η οποία εστίασε στην μελέτη της υγείας και της ευημερίας στον εργασιακό χώρο και οδηγήθηκαν σε κάποια καίρια συμπεράσματα. Αρχικά, οι εργαζόμενοι διαπιστώθηκε ότι βίωναν θετικά συναισθήματα μέσα σε ένα περιβάλλον εργασίας που τους έδινε τη δυνατότητα να αναπτυχθούν και να αισθάνονται ικανοί και υπερήφανοι για τα επιτεύγματά τους.

Ακόμα διαπίστωσαν ότι σε ένα τέτοιο περιβάλλον ενισχύονται οι συνεργατικές πρακτικές μεταξύ των εργαζομένων αλλά και ότι η ποιότητα της συνεργασίας είναι καλύτερη. Ταυτόχρονα αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις αμοιβές τους και την δυνατότητα που έχουν για επαγγελματική εξέλιξη. Συνολικά, λοιπόν, βιώνουν μια θετική εμπειρία εργασίας (Saaranen, Pertel, Streimann, Laine & Tossavainen, 2015). Σημειώνεται, ότι η ευημερία των εργαζομένων συνιστά μια έννοια με ιδιαίτερη υποκειμενικότητα καθώς επηρεάζεται σημαντικά από τις αντιλήψεις των εργαζομένων για την ευημερία τους.

Σχετικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο εργασιακός χώρος για τους εκπαιδευτικούς συνιστά ένα ουσιαστικό μέρος από την καθημερινότητα τους, καθώς σε αυτόν περνάνε τις περισσότερες ώρες της ημέρας. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατο και έχει πολλές απαιτήσεις, στις οποίες προσπαθεί να ανταποκριθεί, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να μεριμνά για τη διάπλαση των μαθητών. Στην προσπάθεια κατανόησης και ανταπόκρισης στους πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, είναι σημαντικό να έχει αναπτύξει δεξιότητες διαχείρισης των σχέσεων του με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, το διευθυντή, τους γονείς και τους μαθητές.

Εκπαιδευτικός ονομάζεται ο άνθρωπος που διδάσκει, εκπαιδεύει, διευθύνει τους μαθητές σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα πρόσωπο μέσω του οποίου επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης και για αυτό το λόγο η προσοχή είναι εστιασμένη σε αυτόν. Βασική επιδίωξη του είναι η διαμόρφωση ολοκληρωμένων και πολύπλευρων μαθητών που θα γίνουν οι αυριανοί πολίτες που θα συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός καλύτερου μέλλοντος.

Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του μεσάζοντα ανάμεσα στις εξελίξεις που συμβαίνουν διαρκώς στην κοινωνία και των μαθητών που πρόκειται να εισέλθουν σε αυτήν. Για αυτό το λόγο, γίνεται αντιληπτό ότι στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται πολυδιάστατος και σημαντικός (Μοδίτη, 2017). Έχει πολλές διαστάσεις καθώς υιοθετεί διαφορετικούς ρόλους, οι οποίοι καμιά φορά μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους. Από την άλλη πλευρά είναι σημαντικός καθώς επηρεάζει τη μόρφωση, το μέλλον και την

προσωπικότητα του κάθε μαθητή, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην εξέλιξη και πρόοδο της κοινωνίας.

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέπονται οι δυσκολίες και προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κύκλος. Η Κουδιγκέλη (2011) αναφέρει ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελλοχεύει ο κίνδυνος της ύπαρξης έντονου άγχους και ψυχοσωματικής κόπωσης.

Γενικά, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που ασκούν σημαντικές επιδράσεις στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και υφίσταται ποικιλία ως προς το διαχωρισμό τους. Η βασικότερη διάκριση, στην οποία συγκλίνουν οι περισσότεροι ερευνητές είναι σε τρεις κατηγορίες: ατομικοί, επαγγελματικοί και οργανωτικοί (Briones, Tabernerro & Arenas, 2010; Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton & Aelterman, 2007; Kamil, 2014).

Οι ατομικοί σχετίζονται με στοιχεία που αφορούν τον εκπαιδευτικό, όπως είναι το φύλο, η ηλικία κλπ. Οι επαγγελματικοί παράγοντες εστιάζουν σε στοιχεία που αφορούν σε τον εργασιακό τομέα, π.χ. χρόνια προϋπηρεσίας, σπουδές κλπ. Στην τελευταία κατηγορία εντάσσονται παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας συνολικά, την ηγεσία του διευθυντή κλπ. και για αυτό το λόγο ονομάζονται και οργανωτικοί.

Ωστόσο για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στο ρόλο του και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι πλήρως καταρτισμένος, να ενισχύσει την προσωπικότητα και την επαγγελματική ταυτότητα του. Πιο σημαντικό είναι η ευημερία του μέσα στο εργασιακό περιβάλλον. Με

άλλα λόγια, πρέπει να αποκτήσει νόημα ζωής, ώστε να ενισχυθεί με θετικά συναισθήματα.

Η αξιοποίηση της θετικής ψυχολογίας θα συμβάλει στην ψυχολογική και συναισθηματική ενδυνάμωση του, στη διεύρυνση των οριζόντων του προσδίδοντάς νέους ρόλους. Ακόμα, θα μπορέσει εντός θετικού κλίματος να αναπτύξει δεξιότητες να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα, την αυτοεικόνα και την ψυχική ανθεκτικότητα. Όπως αναφέρουν οι Day & Qing (2009) για να γίνουν αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί και να συμβάλλουν στην πρόοδο της εκπαίδευσης και του κοινωνικού κόσμου, πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη μέριμνα για τα συναισθήματα που βιώνουν στην εργασία και την γενική ευημερία τους.

Ο Coleman (2009:290) αναφέρει ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού η σημασία της ευημερίας αναδεικνύεται από το ότι δεν υπάρχει κάποια ουσία στην εξέταση της συναισθηματικής υγείας των μαθητών ή συνολικά της σχολικής μονάδας χωρίς να εξετάζεται και η συναισθηματική υγεία των εργαζομένων σε αυτή. Από την πλευρά τους, οι Daniels και Strauss (2010: 1385) αναφέρουν ότι η ψυχική υγεία και η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι εξέχουσας σημασίας, αφού αυτοί εκπαιδεύουν τις νέες γενιές.

Η έρευνα σχετικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων καταδεικνύει ότι οι ηγέτες τους έχουν καθοριστικό ρόλο στην διασφάλιση της ευημερίας των εκπαιδευτικών, καθώς είναι επιφορτισμένοι με την αρμοδιότητα της λήψης αποφάσεων σε όλα τα πεδία της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και της διαμόρφωσης του γενικότερου πλαισίου της λειτουργίας της (Margolis, 2012; Neumerski, 2012). Επιπλέον, έχουν συνεισφορά στη βελτίωση της εργασιακής



ικανοποίησης (Harris & Townsend, 2007), και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Hofstein, Carmeli & Shore, 2004), στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ευεξία των εκπαιδευτικών, αλλά και για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Cherkowski & Schnellert, 2017).

#### ***1.4. Μοντέλα επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών***

Η εστίαση της επιστημονικής έρευνας ήταν στον εργασιακό χώρο, ως προς τον σχεδιασμό της εργασίας. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί προς τα χαρακτηριστικά που στηρίζονται στον επαγγελματικό σχεδιασμό (Αναστασόπουλος, 2018).

Σύμφωνα με τους De Jonge και Schaufeli (1998) υπάρχουν δύο μοντέλα τα όποια αξιοποιούνται από τους περισσότερους ερευνητές, το Μοντέλο Χαρακτηριστικών της Εργασίας (Job Characteristics Model) των Hackman και Oldham (1975) και το Μοντέλο Ελέγχου, Απαιτήσεων και Στήριξης (Job - Demands – Control Model) του Karasek (1979).

Παρόλα αυτά, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται ως προς τη σημαντικότητά του το μοντέλο βιταμινών του Warr (1987, 2007) , το οποίο επιχειρεί τον συνδυασμό και την ενσωμάτωση των χαρακτηριστικών των δύο προηγούμενων. Πιο πρόσφατα, αναπτύχθηκε και το μοντέλο των 5 εμπειρικών διαστάσεων των Van Horn, Taris, Schaufeli και Schreurs (2004). Παρακάτω, γίνεται η παρουσίαση των μοντέλων επαγγελματικής ευημερίας στον πίνακα 1.

<p>Το Μοντέλο Χαρακτηριστικών της Εργασίας των Hackman και Oldham (1980)</p>	<p>Κεντρικό θέμα αποτελεί η μέτρηση των κινήτρων αυτών που εργάζονται. Τα πέντε κύρια χαρακτηριστικά της εργασίας είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ποικιλία δεξιοτήτων</li> <li>ταυτότητα εργασίας</li> <li>σημασία</li> <li>αυτονομία</li> <li>ανατροφοδότηση</li> </ul> <p>Προκύπτουν διάφορες σοβαρές ψυχολογικές καταστάσεις για τον εργαζόμενο, που επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην ευημερία του.</p>
--	---

<p>Το μοντέλο Ελέγχου των Εργασιακών Απαιτήσεων του Karasek (1979)</p>	<p>Οι βασικοί παράγοντες που επιδρούν στον εργαζόμενο: 1) η ίδια η εργασία και 2) το πόσο ανεξάρτητος είναι να διαμορφώνει τις συνθήκες και τις παραμέτρους της δουλειάς του και να έχει την ελευθερία να πάρει πρωτοβουλίες μέσα σε αυτή.</p> <p>Οι παράγοντες αυτοί είτε συνδυαστικά είτε ο καθένας ξεχωριστά ασκούν σημαντικές επιδράσεις στην ευημερία του εργαζόμενου (Pomaki &amp; Anagnostopoulou, 2003). Όταν οι εργασίες παρουσιάζουν υψηλό βαθμό απαιτήσεων αλλά από την άλλη ο έλεγχος κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα δε βοηθούν στην ευημερία του επαγγελματία.</p>
--	---

<p>Το μοντέλο των εργασιακών χαρακτηριστικών Warr (1987, 1994)</p>	<p>Κατέληξε πως τα εργασιακά χαρακτηριστικά, που επιδρούν στην ευημερία, μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις βασικές διαστάσεις: 1) συναισθηματική ευημερία (affective well-being), 2) φιλοδοξία (aspiration), 3) αυτονομία (autonomy) και 4) ικανότητα (competence). Πρόσθεσε και μια πέμπτη συμπληρωματική - θα λέγαμε διάσταση, που με τρόπο ενοποιητικό συγχωνεύει τις υπόλοιπες αντανακλώντας κατ' αυτόν τον τρόπο ολοκληρωμένη πια την ευημερία των ατόμων.</p>
--	---

<p>Το μοντέλο των 5 εμπειρικών διαστάσεων Van Horn, Taris, Schaufeli και Schreurs (2004)</p>	<p>Αναγνώρισαν το πόσο σημαντικά είναι τα μοντέλα αυτά και συνδύασαν αυτές τις δυο θεωρίες παρουσιάζοντας το δικό τους μοντέλο. Η εργασιακή ευημερία μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητή με όρους πέντε εμπειρικών συναφών διαστάσεων: συναισθηματική ευημερία (που περιέχει το συναίσθημα, την συναισθηματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση) την κοινωνική ευημερία (δηλαδή ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, θετική συναδελφικότητα ή αντίθετα απροσωποποίηση) και την επαγγελματική ευημερία (εργασιακή αυτονομία, ικανότητα, και φιλοδοξία). Μπορεί να προστεθεί η γνωστική ευημερία (αφορά τον βαθμό συγκέντρωσης των ατόμων στη δουλειά τους) καθώς και την ψυχοσωματική ευημερία.</p> <p>Η ιδιαιτερότητα της ψυχοσωματικής ευημερίας αφορά ένα σημαντικό κομμάτι της προσωπικότητας ενός επαγγελματία και έχει να κάνει με την ψυχοσωματική του υγεία ή τυχόν πάθηση του.</p>
--	--

Πίνακας 1: Μοντέλα επαγγελματικής ευημερίας

### 1.5. Σχολική ηγεσία

Οι περισσότερες σχετικές έρευνες, εκτός από τη διάκριση ανάμεσα στις έννοιες του «ηγέτη» και του «μάνατζερ» προχωρούν και στη διάκριση δυο βασικών μοντέλων ηγεσίας: Τη «συναλλακτική ηγεσία» (“*transactional ή management*”) και τη «μετασχηματιστική (*transformation*)». Σε μια ηγεσία συναλλακτικού τύπου οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων βασίζονται σε μια ανταλλαγή αγαθών που έχουν μία συγκεκριμένη αξία. Αντιθέτως, στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τα μέλη της μονάδας και οι ηγέτες παρακινούν και εξυψώνουν ο ένας τον άλλο (Bush, 2005: 105). Οι δύο μορφές ηγεσίας, στην πραγματικότητα, αποτελούν διαφορετικές διαστάσεις της ίδιας συμπεριφοράς του ηγέτη.

Συγκεκριμένα, ο Bass υποστήριξε ότι ο ηγέτης του συναλλακτικού τύπου χαρακτηρίζεται από τρεις παράγοντες που είναι η εξαρτημένη αμοιβή, κατά την οποία η αμοιβή εξαρτάται από το αν και σε ποι οβαθμό έχουν επιτευχθεί οι στόχοι, το μάνατζμεντ εξαιρέσεων όπου ο ηγέτης επεμβαίνει όταν κάτι δεν λειτουργεί όπως πρέπει και, τέλος, η ηγεσία *laisse faire*, όπου στην πραγματικότητα δεν είναι παρών ο ηγέτης. Όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία, διακρίνονται οι εξής συνιστώσες: το χάρισμα, η έμπνευση, η εξατομικευμένη εκτίμηση και η διανοητική παρακίνηση (Bass, 1990: 22).

Έρευνες που βασίστηκαν στην κλίμακα του Bass έδειξαν ότι στις περιπτώσεις που οι υφιστάμενοι βαθμολόγησαν υψηλά τους ανώτερους τους στις μετασχηματιστικές συνιστώσες, τους βαθμολόγησαν επίσης υψηλά αναφορικά με την αποτελεσματικότητα, ενώ όσοι τους βαθμολόγησαν υψηλά στις συναλλακτικές συνιστώσες τους θεωρούσαν ως λιγότερο αποτελεσματικούς.

Μία από τις πλέον συχνά αναφερόμενες ταξινομήσεις μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι αυτή των Leithwood και Duke (1999: 45). Η συγκεκριμένη ταξινόμηση προέκυψε κατόπιν της λεπτομερούς ανάλυσης ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος το οποίο αποτελούνταν από 121 επιστημονικά άρθρα. Στην ταξινόμηση αυτή περιγράφονται έξι τύποι ηγεσίας: η εκπαιδευτική (instructional), η διοικητική ή διαχειριστική (managerial), η μετασχηματιστική (transformational), η ηθική (moral), η συμμετοχική (participative) και η ενδεχομενική ηγεσία (contingent).

Σε μια σχολική μονάδα ο ρόλος της διεύθυνσης της είναι πολλαπλός αφού πέρα από το καθαρά διοικητικό κομμάτι, πρέπει να στηρίζει, να υποβοηθά, αλλά και να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία εκπαιδευτικών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Η «εκπαιδευτική ηγεσία» εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μέσω των ενεργειών τους επηρεάζουν την ανάπτυξη των διδασκομένων και, συνηθέστερα, αποδεικνύεται ότι οι διοικητικές θέσεις δίνουν στους ηγέτες την ισχύ της εξουσίας.

Σύμφωνα με τους Hallinger και Murphy (1985: 45) στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ηγεσίας ενσωματώνονται πρακτικές που ενισχύουν την ανάπτυξη των μαθητών και περιλαμβάνουν τον καθορισμό της αποστολής της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση του προγράμματος του σχολείου και τη βελτίωση του κλίματος που επικρατεί σε αυτό.

Κατά τον Southworth η εκπαιδευτική ηγεσία ασκείται μέσω της ύπαρξης προτύπων, της παρακολούθησης και της ανταλλαγής απόψεων σε ζητήματα που απασχολούν το σχολείο, ενώ οι Leithwood και Duke (1999: 68) θεωρούν πως η

εκπαιδευτική ηγεσία δεν περιορίζεται μόνο στην αίθουσα, αλλά, αντίθετα, επεκτείνεται σε διάφορες οργανωτικές πτυχές.

Ο Caldwell θεωρεί ότι η ηγεσία είναι ταυτόσημη με τη διοίκηση και αναφέρεται σε μια διαδικασία επτά λειτουργιών που επαναλαμβάνονται και όπου ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί ηγέτες. Αυτές είναι ο καθορισμός στόχων, εντοπισμός αναγκών, ιεράρχηση προτεραιοτήτων, σχεδιασμός, χρηματοδότηση, εφαρμογή, και αξιολόγηση (Caldwell, 1992:16-17).

Από την άλλη, οι Myers και Murphy δίνουν έμφαση στον έλεγχο και ορίζουν ως σημαντικές ηγετικές πρακτικές τις εξής: εποπτεία, έλεγχο των εισροών (πχ μετακινήσεις εκπαιδευτικών), έλεγχο συμπεριφορών (πχ περιγραφή καθηκόντων), έλεγχο εκροών (πχ μαθητικές εξετάσεις), επιλογή –κοινωνικοποίηση και έλεγχο περιβάλλοντος (πχ ανταπόκριση της κοινωνίας) (Myers and Murphy, 1995:125).

Το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς διαμορφώθηκε υπό την επίδραση των απόψεων του Bugus και του Bass σύμφωνα με τους οποίους ένας ηγέτης είναι πρωτοπόρος και αφοσιωμένος στην αλλαγή όχι μόνο του οργανισμού, αλλά και του ίδιου του εαυτού, ενώ ασκεί τα καθήκοντά του αναπτύσσοντας τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις που απαιτούνται (Leithwood, Lantzi & Steinbach, 1995: 120).

Ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης είναι αυτός που συμβάλει στην βελτίωση της κουλτούρας του σχολείου και κατ' επέκταση στην εισαγωγή καινοτομιών και γενικά αλλαγών. Η ισχύς ενός τέτοιου σχολικού ηγέτη δεν απορρέει από τη θέση του, αλλά από την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του και την έμπνευση που τους προσφέρει.

Οι Leithwood και Duke (1999:47) διακρίνουν οκτώ πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας που περιλαμβάνουν τα εξής: δημιουργία οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προσδιορισμός στόχων, παρακίνηση, ενθάρρυνση, προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, παροχή προτύπων για αναβάθμιση των πρακτικών και αξιών του οργανισμού, καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών και διαμόρφωση μιας γόνιμης και συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο ηγέτης εμπιστεύεται τους υφισταμένους του και τους παρακινεί να αναδείξουν τη δημιουργικότητά τους, αλλά και να συμμετέχουν στις διαδικασίες που αφορούν στη σχολική μονάδα. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι περισσότερο κατάλληλο για σχολικές μονάδες οι οποίες επιζητούν την καινοτομία, δεν φοβούνται να αλλάξουν, αλλά διαθέτουν και ένα σημαντικό επίπεδο αυτονομίας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα ευνοούνται οι ηγέτες οι οποίοι κινούνται εντός του θεσμικού πλαισίου το οποίο καθορίζεται κεντρικά. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην πολύπλοκη εκπαιδευτική Νομοθεσία, καθώς και στο συγκεντρωτικό σύστημα, τα οποία παρέχουν πολύ μικρή αυτονομία στα στελέχη της εκπαίδευσης.

Οι Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1991:167-176) υποστηρίζουν ότι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας έχει στοιχεία που παραπέμπουν στη συναλλακτική ηγεσία, αν και υπάρχει το περιθώριο εφαρμογής της μετασχηματιστικής υπό την προϋπόθεση ότι θα υιοθετηθεί το συνεργατικό πρότυπο διοίκησης και θα υπάρχει περιθώριο αυτοδιοίκησης.

Αναφορικά με το μοντέλο της «ηθικής ηγεσίας», αυτό εστιάζει στον κώδικα ηθικής και αξιών του ηγέτη, τις αντιλήψεις του αναφορικά με το ορθό και το λανθασμένο (Bush, 2005:171). Ο Bush (2005:171) διακρίνει ανάμεσα στην πνευματική ηγεσία όπου ηγέτης λειτουργεί με βάση τις αρχές υψηλής τάξης και της ηθικής αυτοπεποίθηση όπου λειτουργεί με συνέπεια σε ένα ηθικό σύστημα.

Οι Evers and Lakomski (1991:186) αναφέρουν ότι το γεγονός ότι δεν υπάρχει ηθική ουδετερότητα στις δομές της εκπαίδευσης οδηγεί στην ανάγκη η ηγεσία να ενεργεί με βάση τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των αποφάσεών της.

Από την άλλη, οι Leithwood and Duke υποστηρίζουν την ανάγκη οι ηγέτες να βασίζονται στις αρχές της δημοκρατίας, της συνεργασίας και της συμμετοχής, οι οποίες έχουν υιοθετηθεί και από τον Ν.1566/85 στη Ελλάδα και είναι εξαιρετικά σημαντικές για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και το σύστημα συνολικά.

Συναφής με τον παραπάνω τύπο ηγεσίας είναι η «συμμετοχική» η οποία υποστηρίζει ότι ο ηγέτης είναι αυτός που προωθεί την λήψη αποφάσεων με βάση τη συνεργασία και βασίζεται στα κριτήρια ότι η συμμετοχή αποτελεί προϋπόθεση για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας και συνάδει με τις αρχές της δημοκρατίας και τη λήψη αποφάσεων, ενώ βελτιώνει την αποτελεσματικότητα όταν ευνοεί τη συνεργασία (Κατσαρός 2006:360).

Η «ενδεχόμενη ηγεσία» επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο ένας ηγέτης μπορεί να ανταποκριθεί στις υφιστάμενες συνθήκες και τα προβλήματα που υπάρχουν στη μονάδα όπου δραστηριοποιείται (Leithwood & Duke, 1999 :52). Αξίζει να τονιστεί ότι δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο που είναι εξίσου αποτελεσματικό σε κάθε περίπτωση, γι' αυτό και είναι απαραίτητη η αλλαγή στυλ

ηγεσίας και πρακτικών από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων όταν αυτό κριθεί απαραίτητο (Leithwood & Duke, 1999 :40).

Τέλος, ο σχολικός ηγέτης μπορεί να ανήκει σε ένα από τους παρακάτω έξι άξονες ηγετικής συμπεριφοράς (Leithwood & Duke, 1999 :68):

- Ηγέτης ενδυνάμωσης,
- Εκπαιδευτικός ηγέτης,
- Συμμετοχικός ηγέτης,
- Μετασχηματιστικός ηγέτης,
- Υπεύθυνος ηγέτης,
- Διοικητικός ηγέτης.

Ως πιο κατάλληλοι τύποι ηγέτη για ένα σχολείο θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ο μετασχηματιστής ηγέτης, ο οποίος είναι αυτός που μπορεί να διαμορφώσει το μέλλον παρουσιάζοντας στα μέλη του ένα ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, το οποίο επιπλέον θα γνωρίζουν και θα κατανοούν όλοι και, παράλληλα, θα συνάδει με τις αξίες της σχολικής μονάδας, αλλά και της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ίδιος αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την υλοποίηση του οράματος, αφού είναι αυτός που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται με αυτούς για τη διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας. Τέλος, είναι ο ηγέτης ο οποίος δεν φοβάται την αλλαγή, στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία.

Από την άλλη, ο «εκπαιδευτικός ηγέτης» είναι λιγότερο τολμηρός, αλλά εξασφαλίζει τη σταθερότητα δίνοντας παράλληλα ιδιαίτερη έμφαση στο διδακτικό έργο του



σχολείου. Για αυτό φροντίζει να εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, ενώ είναι καθοριστικός και ο ρόλος του στην υλοποίηση, ανάπτυξη και ανανέωση των «Προγραμμάτων Σπουδών». Επιπλέον, αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, αφού τους καθοδηγεί, τους αξιολογεί και τους ανατροφοδοτεί. Παράλληλα, δεν παύει να είναι ανοικτός στη χρήση και την αξιοποίηση πιο συμβατικών καινοτομιών όπως είναι η εισαγωγή των «Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας» για τη διδασκαλία/μάθηση.

#### ***1.6. Θετική ηγεσία και εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών***

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης της θετικής συναισθηματικής κατάστασης τους που συνιστά απόρροια αρμονικής συνύπαρξης των παραγόντων που οφείλονται στο περιβάλλον, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe, 2007).

Ωστόσο, υπάρχουν πολλές στρεσογόνες καταστάσεις που μπορεί να βιώσουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα και για αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η εξέταση της ευημερίας σε επαγγελματικό επίπεδο, η οποία είναι προϋπόθεση της υγιούς επαγγελματικής ζωής, όπου είναι δυνατή η ανάπτυξη σε προσωπικό επίπεδο, να καλλιεργήσει θετικές σχέσεις με συναδέλφους, να αναγνωριστεί κοινωνικά και να ολοκληρωθεί πνευματικά (Keyes, 1998). Εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή του στυλ ηγεσίας (Van Dierendonck, Haynes, Borrill & Stride, 2004). Πιο συγκεκριμένα, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας συμβάλει στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και την ευημερία του σε επαγγελματικό επίπεδο (Arnold, Turner, Barling, Kelloway & Mckee, 2007).

Αναλυτικότερα, η ευημερία αποτελεί έναν συνδυασμό της ανάπτυξης του ατόμου σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και είναι προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της αίσθησής τους ότι, πράγματι, προσφέρουν κάτι ουσιαστικό (Day & Gu, 2009). Η ευημερία του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα προώθησης μιας κατάστασης ευχαρίστησης που του δίνει τη δυνατότητα να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί.

Η Noddings (1992) τάσσεται υπέρ της άποψης ότι η ατομική ευημερία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το συνολικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας, όπου συνυπάρχει ο εκπαιδευτικός με τα υπόλοιπα μέλη της.

Ο ρόλος του ηγέτη είναι καθοριστικός και εξαρτάται και από τον βαθμό στον οποίο ασκεί τα καθήκοντά του σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό. Στα συγκεντρωτικά συστήματα η εξουσία του ελέγχεται από τις υφιστάμενες κεντρικές δομές (Υφαντή, 2001) και έτσι οι κατώτεροι στην ηγεσία δεν έχουν περιθώρια ανεξαρτησίας και εξουσίας. Στη δεύτερη περίπτωση, η δύναμη και η εξουσία μεταβιβάζονται σε πολλά άτομα.

Όπως αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), είναι σημαντικό ο ηγέτης να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες έτσι ώστε να καλλιεργήσει την εμπιστοσύνη ανάμεσα στους υφιστάμενούς τους και να καλλιεργήσει την αυτοπεποίθησή τους. Η παρότρυνση και η προτροπή που δέχονται από αυτούς μπορεί να τους κατευθύνει έτσι ώστε να ξεπεράσουν τον εαυτό τους και να καταφέρουν την επίτευξη των στόχων τους.

Ο ηγέτης λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας, πρέπει να προκαλεί την έμπνευση των υφισταμένων του, να τους παροτρύνει να ενεργούν με

ήθος και αρετή. Ο ίδιος πρέπει να αποτελεί παράδειγμα και να εφαρμόζει τεχνικές για την ενίσχυση της αυτεπάρκειας και της αισιοδοξίας τους. Οι ηγέτες που εφαρμόζουν χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας αναγνωρίζουν το έργο των υφισταμένων τους προωθώντας την αλληλεπίδραση που βασίζεται σε μία προσωπική σχέση που έχει αναπτυχθεί και τη μελέτη των ατομικών τους αναγκών.

Η Ζέρβα (2012), διεξήγαγε έρευνα που εστίασε στον τρόπο με τον οποίο το στυλ ηγεσίας συνδέεται με την επαγγελματική ευημερία των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι ένα πιο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ασκεί σημαντικές θετικές επιδράσεις στην επαγγελματική ευημερία. Αντίθετα, ένα στυλ το οποίο είναι πιο περιοριστικό και συγκεντρωτικό επηρεάζει με αρνητικό τρόπο την ευημερία των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους. Οι Pomaki & Anagnostopoulou (2003), στην μελέτη που έκαναν διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, όταν θεωρούν την εργασία τους σπουδαία αυτό επηρεάζει την ευημερία τους. Τα παραπάνω επηρεάζονται από το στυλ ηγεσίας, καθώς όταν επικρατούν καλές συνθήκες και λιγότερος έλεγχος, τότε ευημερούν περισσότερο.

Μία ακόμη σημαντική έρευνα σε αυτό το πεδίο διενεργήθηκε από τον Kok (2018), που διερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ευημερία και την σχολική ηγεσία. Όσον αφορά τα ευρήματα αυτής της μελέτης, ο ερευνητής υποστηρίζει ότι οι περιβαλλοντικοί και οι ατομικοί παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία, ωστόσο οι πτυχές που σχετίζονται με το άτομο είναι απαραίτητο να μελετηθούν ακόμη περισσότερο, τόσο σε επίπεδο έρευνας, όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Η συναισθηματική ευημερία που σχετίζεται με την εργασία αποτελεί μέρος αυτών των μεμονωμένων παραγόντων που επηρεάζουν την

επαγγελματική ευημερία. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας έχουν επίδραση στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Η εμπειρική έρευνα οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι οι διευθυντές τους ασκούσαν τη μετασχηματιστική και, ακολούθως, τη συναλλακτική ηγεσία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι σε γενικές γραμμές έχουν καλό επίπεδο επαγγελματικής ευημερίας. Τέλος, βρέθηκε μια θετική σχέση ανάμεσα στη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία και την ύπαρξη ικανοποιητικού επιπέδου επαγγελματικής ευημερίας. Ομοίως, οι van der Vyver & Kok (2020), κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα, καθώς διαπίστωσαν ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είναι δυνατό να επηρεάσουν θετικά την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών.

Η μέριμνα των ηγετών πρέπει να είναι η προσφορά ισχυρών κινήτρων προς τους υφισταμένους τους, έτσι ώστε να αναπτυχθούν και να εργαστούν αποτελεσματικά. Η προσωπική ανάπτυξη, σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητο να συνδυάζεται με τη συλλογική ωφέλεια (Avolio, Bass & Jung, 1999).

## **Κεφάλαιο 2: Η μεθοδολογία της έρευνας**

### **2.1. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα**

Στόχος της παρούσας εργασίας, λοιπόν, είναι η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη θετική ηγεσία και την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα βασιστεί η μελέτη είναι τα ακόλουθα:

1. Με ποιο τρόπο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές τη σχέση ανάμεσα στη θετική ηγεσία και την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών;
2. Ποιες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζονται (ή θα έπρεπε) στο πλαίσιο της θετικής ηγεσίας, με στόχο την ενίσχυση της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση ανάμεσα στη θετική ηγεσία και την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών;

### **2.2. Η μεθοδολογία της έρευνας**

Μια έρευνα είναι απαραίτητο να ακολουθεί μια κοινά αποδεκτή επιστημονική μεθοδολογία, και αποσκοπεί είτε στην επίλυση κάποιου προβλήματος, είτε στη συνεισφορά σε νέα γνώση. Το πρώτο θέμα το οποίο πρέπει να ξεκαθαριστεί από ένα ερευνητή, είναι ποια θα είναι η ερευνητική μεθοδολογίας που θα ακολουθήσει (Cohen et al., 2007) κατά την έρευνα του. Ανάλογα με τις μεθόδους που θα εφαρμόσει ο ερευνητής, μια έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ποιοτική» ή «ποσοτική», ή και ως μικτή.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, με κύριο κριτήριο το μέγεθος του δείγματός και την κλίμακά της. Σε μια ποσοτική έρευνα, τα δεδομένα

συλλέγονται, συνήθως, με ερωτηματολόγια (όταν η έρευνα έχει μεγάλο δείγμα), ή δομημένες συνεντεύξεις (στην περίπτωση που έχουμε μικρό δείγμα). Η ποσοτική έρευνα έχει ως στόχο να ποσοτικοποιήσει τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων έτσι ώστε να καταλήξει στα επιθυμητά αποτελέσματα (Creswell, 2014).

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, καθώς ήταν δυνατή η ποσοτικοποίηση των μεταβλητών. Αξιοποιήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, δημογραφικών στοιχείων και απόψεων των συμμετεχόντων σε σχέση με την άσκηση της ηγεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς τους.

Επίσης, αναζητήθηκαν και χαρακτηριστικά του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας που ευνοούν τη θετική του δράση αναφορικά με την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών. Τέλος, σε μια ποσοτική έρευνα υπάρχει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και ευκολία πρόσβασης σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων (Cohen et al, 2008: 461).

### **2.3. Συμμετέχοντες - Δείγμα της έρευνας**

Ο Creswell (2014), ορίζει τον πληθυσμό μιας έρευνας ως ένα σύνολο ατόμων που έχουν συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά. Με το παραπάνω κριτήριο, στη παρούσα έρευνα ο πληθυσμός είναι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στη γενική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Αττικής. Στη συνέχεια, από το συγκεκριμένο πληθυσμό επιλέχθηκε ένα τμήμα του, με διαδικασία που θα περιγράψει παρακάτω, το οποίο

αποτελεί και το δείγμα της έρευνας, ώστε να συλλεχθούν όλα τα δεδομένα που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά θέμα της εργασίας.

Προκειμένου να σχηματιστεί το δείγμα της χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας (Cohen et al, 2008). Πρόκειται για μία μη πιθανοτική δειγματοληψία, αν και δεν δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας στον πληθυσμό (Creswell, 2014). Παρόλα αυτά, είναι δυνατόν αν παράσχει χρήσιμα συμπεράσματα σε πληθυσμό με τα ίδια χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα, το ψηφιακό ερωτηματολόγιο στάλθηκε, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, ενώ αναρτήθηκε και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Κατά αυτό τον τρόπο στην έρευνα η συμμετοχή ήταν ελεύθερη σε όσους το επιθυμούσαν, οπότε το μόνο κριτήριο για τη δημιουργία του δείγματος ήταν η ευκολία πρόσβασης στο ερωτηματολόγιο.

#### ***2.4. Η ερευνητική διαδικασία***

Σύμφωνα με τον Creswell (2014), η διεξαγωγή ερευνών μέσω διαδικτύου οδηγεί σε μεγαλύτερο ποσοστό αναπόκρισης σε σχέση με άλλες μεθόδους, έχει μικρότερο κόστος σε χρήματα και χρόνο. Αυτοί ήταν και οι λόγοι για τους οποίους στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο. Τόσο η διανομή, όσο και η λήψη των ερωτηματολογίων, έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) καθώς και μέσω της σχετικής φόρμας της Google.

Στα ηλεκτρονικά μηνύματα επισυνάφθηκε και μια επιστολή, στην οποία υπήρχε αναφορά στην ταυτότητα της ερευνήτριας, στο σκοπό της έρευνας, ενώ υπήρχαν και

τα στοιχεία επικοινωνίας. Στην ίδια επιστολή τονίστηκε η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, και χορηγήθηκαν κατευθύνσεις συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη διάρκεια της συμπλήρωσης που δεν ξεπερνά τα δέκα λεπτά, ενώ τονίστηκε και η σημασία της συνεισφοράς τους στην έρευνα. Η ίδια επιστολή περιλήφθηκε και στην εισαγωγή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο παρέμεινε αναρτημένο στο διάστημα από 25/09/2020 έως και 5/10/2020, οπότε και συμπληρώθηκαν τα 200 απαντημένα ερωτηματολόγια. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS έκδοση 21.0.

### ***2.5. Το ερευνητικό εργαλείο***

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ψηφιακό δομημένο ερωτηματολόγιο. Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή ήταν ότι ευνοεί την ποσοτική ανάλυση και την κωδικοποίηση των ερωτημάτων και είναι εύχρηστο στην περίπτωση μεγάλων δειγμάτων. Επιπλέον, μπορεί να συμπληρωθεί ανώνυμα και δίνει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να μελετήσουν τις ερωτήσεις πριν απαντήσουν (Cohen et al., 2008: 333).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και μειονεκτήματα που σχετίζονται με την πιθανή έλλειψη ειλικρίνειας των απαντήσεων ή τη διάσταση στην ερμηνεία τους και το χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης (Cohen et al, 2008: 334).

Αφού μελετήθηκε η σχετική βιβλιογραφία, δημιουργήθηκε μια αρχική λίστα ερωτήσεων, κατόπιν και της μελέτης ερωτήσεων ανάλογων ερευνών. Αφού



αποφασίστηκε ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων, και δομήθηκε κατάλληλα, σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν τη σύνταξη και χρήση ερωτηματολογίου σε μια έρευνα, δόθηκε πιλοτικά σε 5 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να εντοπιστούν ασάφειες στη διατύπωση. Στη συνέχεια διαμορφώθηκε το μέτριας έκτασης ερωτηματολόγιο (Cohen et al, 2008).

Αρχικά, περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως είναι το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές κ.ά.. Έπειτα, στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικές με τη θετική ηγεσία, ενώ το τρίτο μέρος περιέχει ερωτήσεις σχετικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών.

Το σύνολο των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα για εύκολη σύγκριση και κωδικοποίηση των απαντήσεων, ενώ παράλληλά είναι εύκολη και η αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Cohen et al., 2008).

Στις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε κλίμακες Likert, από «Πολύ λίγο» έως «Πάρα πολύ». Ως κύριο μειονέκτημα των ερωτήσεων αυτού του τύπου, μπορεί να αναφερθεί ότι περιορίζει την ελευθερία απαντήσεων.

## ***2.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας***

Η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των δεδομένων είναι σημαντική για την έρευνα, αφού της προσδίδει αξία στα αποτελέσματά της (Cohen et al, 2008; Creswell, 2014). Η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου έγκειται στην ικανότητά του να μετρά αυτό που προορίζεται να μετρήσει, ενώ η αξιοπιστία του οφείλεται στο ότι όταν γίνουν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις της ίδιας μεταβλητής, τότε θα παραχθούν τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα.

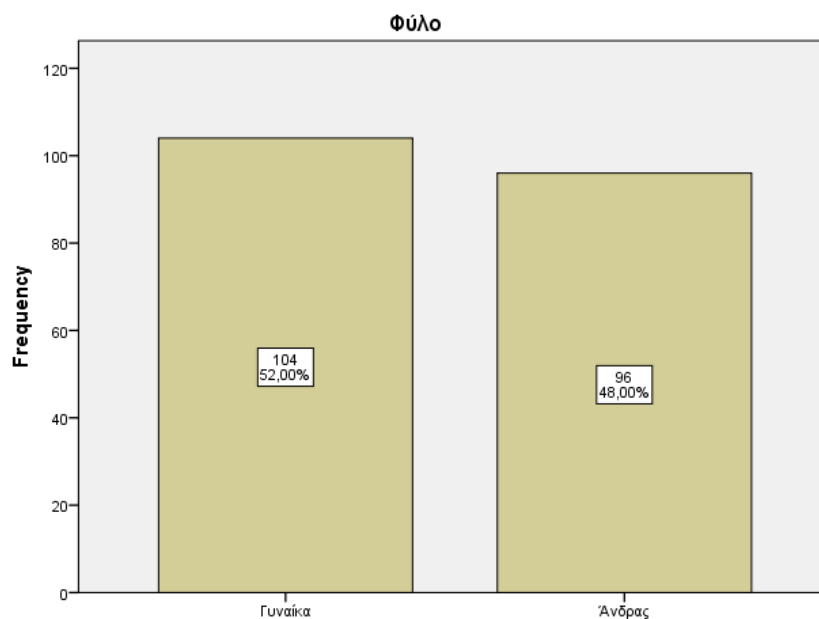
Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε θέματα δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με το σκοπό της έρευνας, ενώ διασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων που έδωσαν καθώς και η ανωνυμία των ίδιων. Επίσης, τα δεδομένα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, ενώ όσοι συμμετείχαν είχαν το ελεύθερο να αποχωρήσουν από την έρευνα, χωρίς κάποια συνέπεια. Τέλος, θεωρείται ότι η χρήση του ανώνυμου ερωτηματολογίου, ως μέσο συλλογής των δεδομένων, βοήθησε ώστε να υπάρξει μια αμερόληπτη και αντικειμενική προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος.

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου ελέγχθηκαν ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, με το κριτήριο Cronbach's alpha. Με βάση αυτό, ένα ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται ως αξιόπιστο, στην περίπτωση που οι τιμές του δείκτη είναι μεταξύ 0,7 και 1. Για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ο συγκεκριμένος δείκτης είναι ίσος με  $\alpha=0,712$ , το οποίο αναδεικνύει την υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

## Κεφάλαιο 3: Τα αποτελέσματα της έρευνας

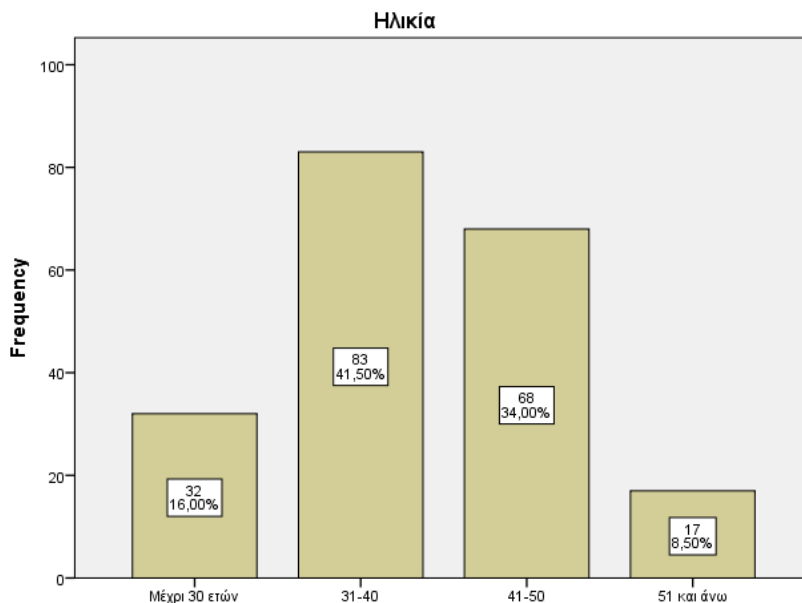
### 3.1. Δημογραφικά στοιχεία

Σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες. Συγκεκριμένα, το 52% (104 άτομα) ήταν γυναίκες και το 48% (96 άτομα) ήταν άνδρες.



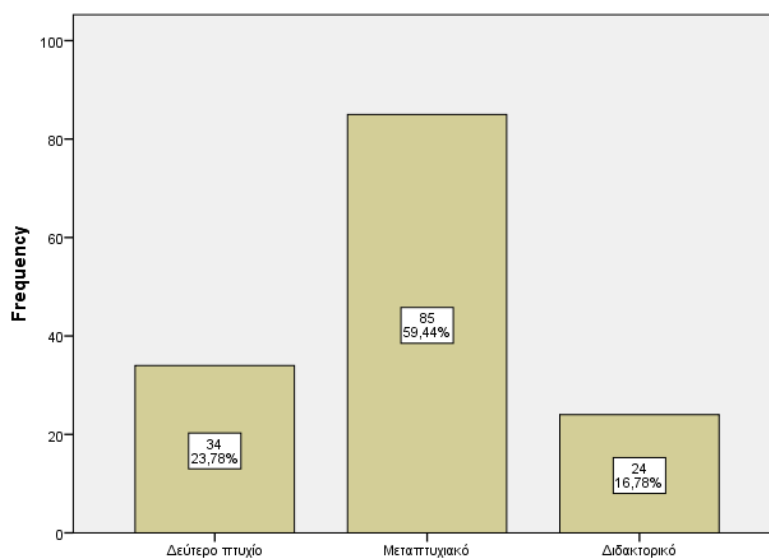
Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων

Αναφορικά με την ηλικία, η πλειοψηφία τους ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31 έως και 40 ετών. Συγκεκριμένα, 83 άτομα (ποσοστό 41,5%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31 έως και 40 ετών, 68 άτομα (ποσοστό 34%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41 έως και 50 ετών, 32 άτομα (ποσοστό 16%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα μέχρι 30 ετών και τέλος, 17 άτομα (ποσοστό 8,5%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω.



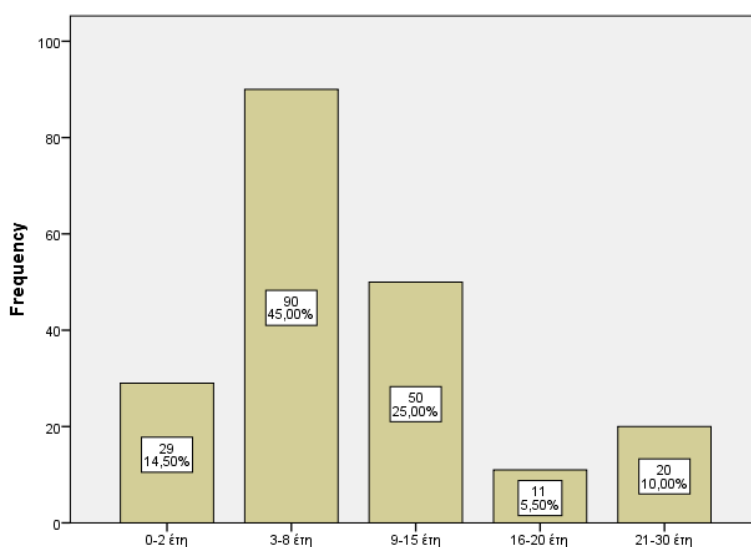
**Γράφημα 2. Ηλικία συμμετεχόντων**

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών, εκτός του βασικού τίτλου σπουδών, 85 άτομα (ποσοστό 59,44%) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 34 άτομα (ποσοστό 23,78%) είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, ενώ 24 άτομα (ποσοστό 18,79%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου σπουδών.



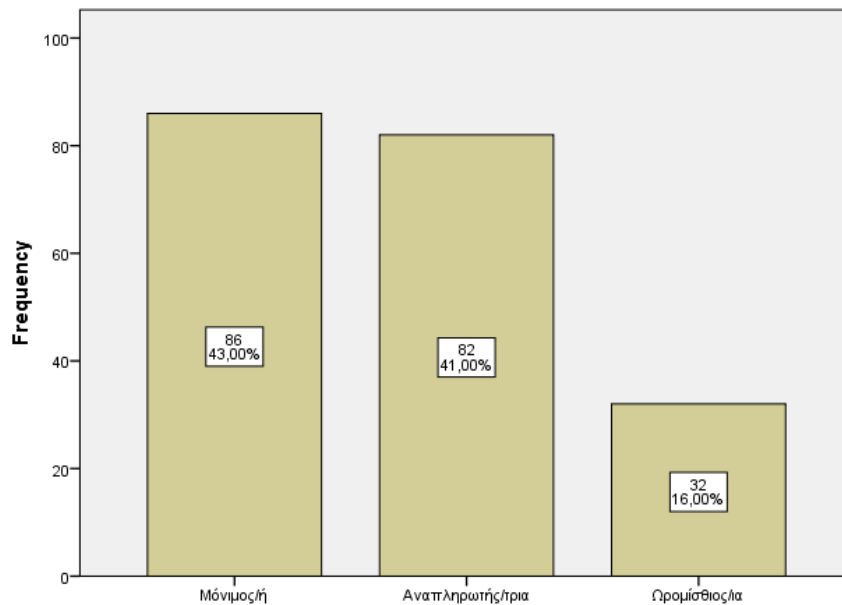
**Γράφημα 3. Επίπεδο σπουδών συμμετεχόντων**

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, η πλειοψηφία τους ανήκαν στην κατηγορία 3 έως και 8 έτη. Συγκεκριμένα, 90 άτομα (ποσοστό 45%) είχαν προϋπηρεσία 3 έως και 8 έτη, 50 άτομα (ποσοστό 25%) είχαν προϋπηρεσία 9 έως και 15 έτη, 29 άτομα (ποσοστό 14,5%) είχαν προϋπηρεσία έως και 2 έτη, 20 άτομα (ποσοστό 10%) είχαν προϋπηρεσία από 21 έως και 30 έτη και τέλος, 11 άτομο (ποσοστό 5,5%) είχε προϋπηρεσία 16 έως και 20 έτη.



**Γράφημα 4. Έτη προϋπηρεσίας**

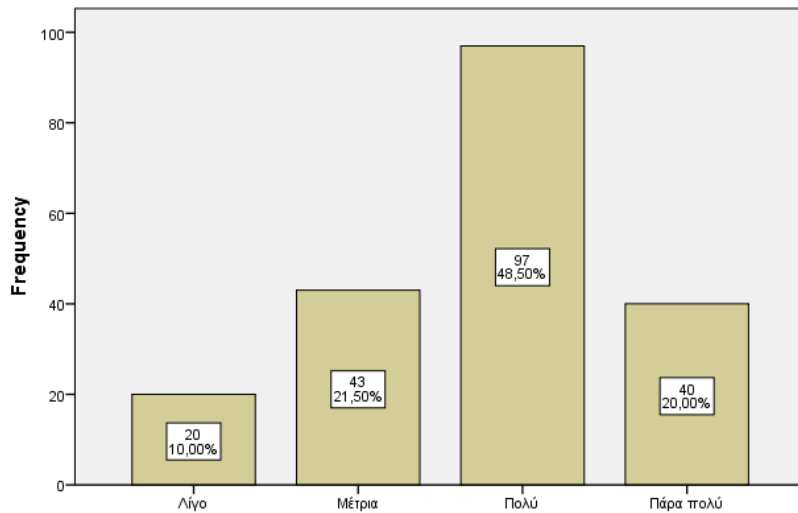
Σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, το 42% (86 άτομα) είναι μόνιμοι/ες, το 41% (82 άτομα) είναι αναπληρωτές/τριες και το 16% (32 άτομα) είναι ωρομίσθιοι/ες.



**Γράφημα 5. Επαγγελματική κατάσταση**

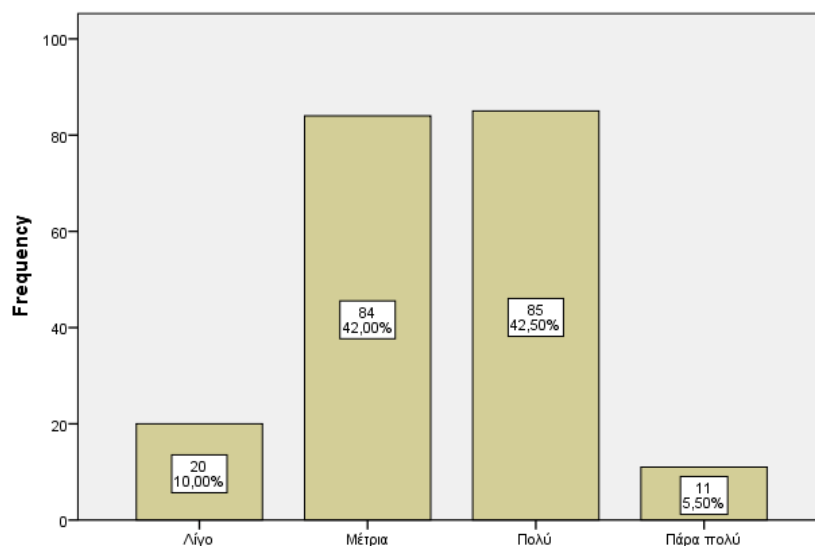
### **3.2. Θετική ηγεσία**

Ακολουθώντας, οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με την ηγεσία της σχολικής μονάδας όπου διδάσκουν. Σε ερώτηση σχετικά με το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες δρα προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος, το 68,5% (137 άτομα) απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ το 21,5% (43 άτομα) απάντησε «Μέτρια». Τέλος, το 10% (20 άτομα) απάντησε «Λίγο». Πρόκειται για ένα στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ικανοποιημένοι σε αυτόν τον τομέα, ενώ, αντίθετα, είναι μόλις το 10% των περιπτώσεων που φαίνεται ότι υπάρχει μία δυσαρέσκεια για την υφιστάμενη κατάσταση.



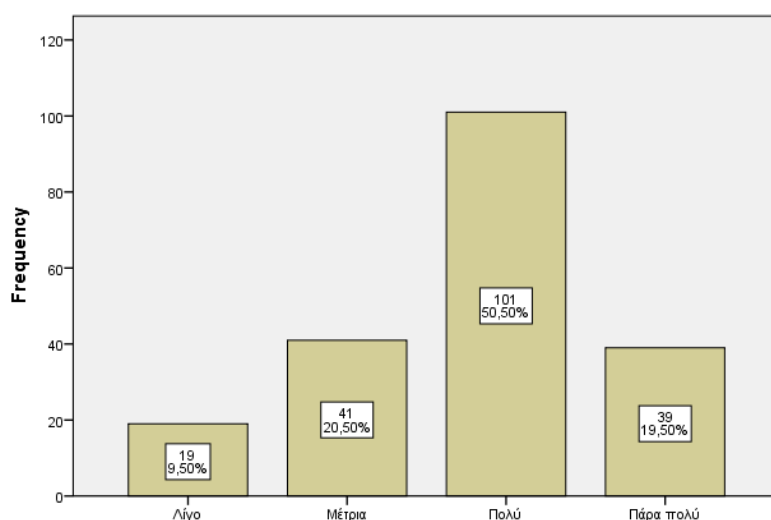
**Γράφημα 6. Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής του σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος**

Σε ερώτηση σχετικά με το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες ηγείται με αποτελεσματικό και θετικό τρόπο, το 48% (96 άτομα) απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ το 42% (84 άτομα) απάντησε «Μέτρια». Τέλος, το 10% (20 άτομα) απάντησε «Λίγο». Επίσης, και σε αυτή την ερώτηση είναι λίγοι οι συμμετέχοντες που διατύπωσαν απολύτως αρνητική κρίση.



**Γράφημα 7. Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής του σχολείου ηγείται της σχολικής μονάδας με αποτελεσματικό και θετικό τρόπο**

Σε ερώτηση σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, το 69,5% (140 άτομα) απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ το 20,5% (41 άτομα) απάντησε «Μέτρια». Τέλος, το 9,5% (19 άτομα) απάντησε «Λίγο». Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, λοιπόν, είναι είτε πολύ είτε μετρίως ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές των σχολείων όπου διδάσκουν ασκούν τις διοικητικές λειτουργίες.



**Γράφημα 8. Πόσο ικανοποιημένος/ η είστε από τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε**

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν το βαθμό κατά τον οποίο τα παρακάτω χαρακτηριστικά του διευθυντή ενός σχολείου τον βοηθούν κατά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Υπενθυμίζεται ότι είναι 1=Πολύ λίγο, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.



**Πίνακας 1. Επίδραση των χαρακτηριστικών του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας**

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Διάμεση τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Επικοινωνιακές δεξιότητες	200	3	5	4	3,89	,558
Κατάρτιση στη διοίκηση σχολικών μονάδων	200	3	4	3	3,41	,492
Εμπειρία στη διοίκηση σχολικών μονάδων	200	2	5	4	3,79	,818
Ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων	200	4	5	5	4,84	,368
Το στυλ ηγεσίας	200	3	5	4	4,02	,683
Η αξιοκρατία στην ανάθεση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων	200	3	5	5	4,54	,641
Η ανάθεση αρμοδιοτήτων στο Σύλλογο Διδασκόντων	200	3	5	5	4,51	,672
Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	200	3	5	5	4,32	,787
Η συναισθηματική του νοημοσύνη	200	3	5	4	3,61	,664

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι το χαρακτηριστικό με τη μεγαλύτερη σημασία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είναι ο τρόπος με το οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις (MT=4,84 και TA=0,368). Ακολουθεί η αξιοκρατία στην ανάθεση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων (MT=4,65 και TA=0,671), η ανάθεση αρμοδιοτήτων στο Σύλλογο Διδασκόντων (MT=4,51 και TA=0,672), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (MT=4,32 και TA=0,787). Λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά θεωρήθηκαν η κατάρτιση στη διοίκηση σχολικών μονάδων (MT=3,41 και TA=0,492), η συναισθηματική του νοημοσύνη (MT=3,61 και TA=0,664) και η εμπειρία του στη διοίκηση σχολικών μονάδων (MT=3,79 και TA=0,818).

### ***3.3. Εργασιακή ευημερία***

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με το πεδίο της εργασιακής ευημερίας και των επιμέρους στοιχείων που τη συνιστούν. Σε αυτό το πλαίσιο, κλήθηκαν να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στις παρακάτω προτάσεις, που αφορούν τα πεδία της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Τα συγκεκριμένα πεδία επιλέχθηκαν καθώς θεωρείται ότι είναι εξαιρετικά σημαντικά για την διασφάλιση της εργασιακής ευημερίας και, ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν οι συγκεκριμένες θέσεις τους σχετικά με αυτά.

Υπενθυμίζεται ότι είναι 1=Πολύ λίγο, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

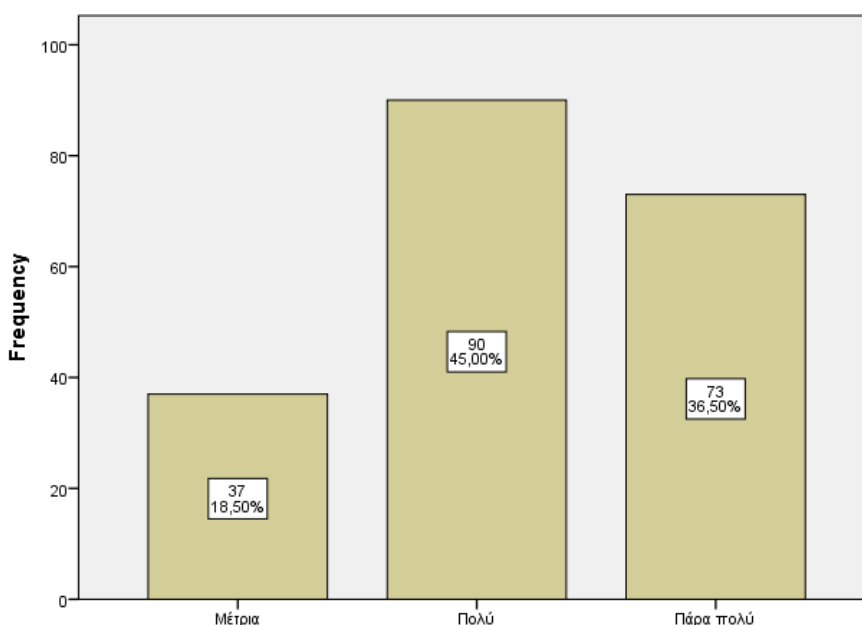
**Πίνακας 2. Επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών**

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Διάμεση τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο	200	3	5	5	4,65	,665
Η επικοινωνία μου με τους συναδέλφους στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο	200	3	5	5	4,40	,715
Οι σχέσεις μου με τους μαθητές στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο	200	3	5	5	4,42	,752
Η επικοινωνία μου με τους μαθητές στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο	200	3	5	5	4,48	,770
Οι σχέσεις μου με τους γονείς των μαθητών στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο	200	3	5	4	3,95	,742
Η επικοινωνία μου με τους γονείς των μαθητών στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο	200	3	4	4	3,71	,455

Οι σχέσεις μου με το διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο	200	1	4	3	3,54	,912
Η επικοινωνία μου με το διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο	200	1	4	3	3,29	,927

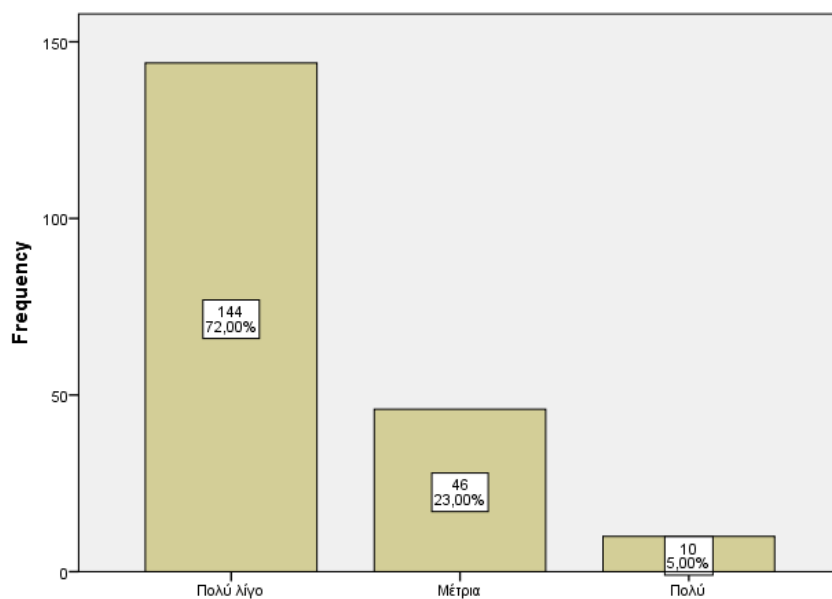
Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι σχέσεις τους (MT=4,65 και TA=0,664) και η επικοινωνία τους με τους συναδέλφους (MT=4,40 και TA=0,7150) βρίσκονται σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο. Περίπου στα ίδια επίπεδα βρίσκονται οι σχέσεις (MT=4,42 και TA=0,752) και η επικοινωνία με τους μαθητές (MT=4,48 και TA=0,770). Αναφορικά με τους γονείς των μαθητών, οι σχέσεις (MT=3,95 και TA=0,742) και η επικοινωνία (MT=3,71 και TA=0,445) βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα. Περίπου η ίδια είναι η εικόνα και για τις σχέσεις (MT=3,54 και TA=0,912) και την επικοινωνία με το διευθυντή (MT=3,29 και TA=0,927). Κατά συνέπεια, σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές, ωστόσο, παρατηρείται λιγότερη ικανοποίηση σε ό,τι αφορά τις σχέσεις με τους γονείς, αλλά και με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Σε ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο η εργασία επηρεάζει την οικογενειακή τους ζωή, το 81,5% (163 άτομα) απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ το 18,5% (37 άτομα) απάντησε «Μέτρια». Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι η οικογενειακή ζωή δεν μπορεί να μην επηρεαστεί από την εργασιακή καθημερινότητα των εκπαιδευτικών που, αναπόφευκτα, έχει σημαντική, στις περισσότερες περιπτώσεις, επίδραση σε αυτόν τον τομέα.



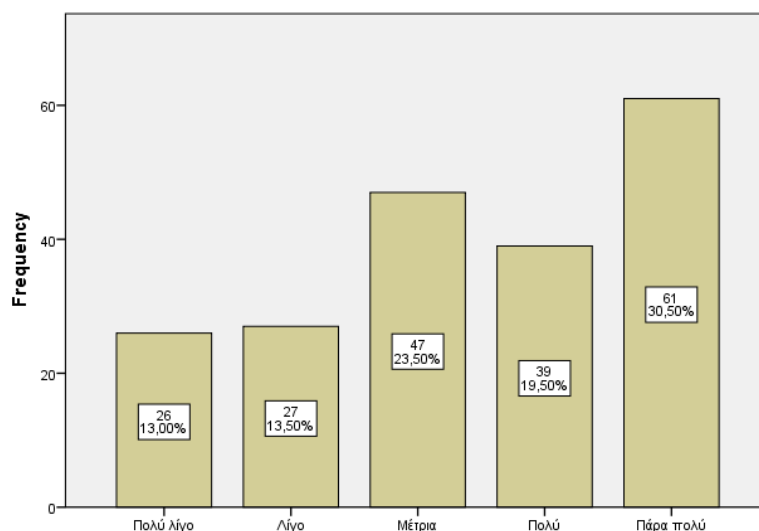
**Γράφημα 9. Η επίδραση της εργασίας στην οικογενειακή ζωή**

Σε ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο η εργασία επηρεάζει την κοινωνική τους ζωή, το 72% (144 άτομα) απάντησε «Πολύ λίγο», ενώ το 23% (46 άτομα) απάντησε «Μέτρια». Τέλος, μόνο το 5% (10 άτομο) απάντησε «Πολύ». Η κοινωνική ζωή, κατά συνέπεια, αν και επίσης επηρεάζεται από την εργασία, δέχεται αρκετά μικρότερη επίδραση σε σχέση με την οικογενειακή ζωή των συμμετεχόντων.



**Γράφημα 10. Η επίδραση της εργασίας στην κοινωνική ζωή**

Σε ερώτηση σχετικά με το αν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ικανοποιεί τις προσδοκίες τους, το 50% (100 άτομα) απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ το 23,5% (47 άτομα) απάντησε μέτρια. Στην συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν έχουν σκεφτεί ποτέ να αλλάξουν επάγγελμα. Το 75% (150 άτομα) απάντησε «Ποτέ» και το 25% (50 άτομα) «Μερικές φορές». Σε γενικές γραμμές, η πλειοψηφία φαίνεται ότι έχει θετικά συναισθήματα αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο το επάγγελμα που έχει επιλέξει ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, αν και, όπως παρατηρείται, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις έλλειψης ικανοποίησης σε αυτόν τον τομέα, καθώς ποσοστό 26,5% απάντησε ότι αισθάνεται λίγη ή πολύ λίγη ικανοποίηση.



**Γράφημα 11. Ικανοποίηση των προσδοκιών από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού**

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στις παρακάτω προτάσεις που αφορούν την ύπαρξη και τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, το αν και σε ποιο βαθμό αναγνωρίζεται το έργο των εκπαιδευτικών από τους άλλους, αλλά και τις σκέψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την προσφορά τους και την ικανοποίηση που βιώνουν στο συγκεκριμένο σχολείο όπου υπηρετούν. Υπενθυμίζεται ότι είναι 1=Πολύ λίγο, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

**Πίνακας 3. Ελεύθερος χρόνος και αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών**

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Διάμεση τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Τα προβλήματα της σχολικής μονάδα με απασχολούν και όταν τελειώσει το ωράριο μου	20	3	5	4	3,81	,599

Όταν δεν υπάρχουν προβλήματα στη σχολική μονάδα αποδίδω καλύτερα ως εκπαιδευτικός	20	3	5	4	4,00	,558
Η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν αφήνει ελεύθερο χρόνο	20	3	5	4	3,53	,520
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται από τους μαθητές	20	3	5	4	4,52	,521
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους	20	4	5	4	4,35	,477
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται από το διευθυντή	20	3	5	4	3,87	,725
Ο εκπαιδευτικός δίνει πολλά περισσότερα από όσα παίρνει (υλικά και ηθικά)	20	3	5	4	4,25	,622
Αν ήταν στο χέρι μου θα ήθελα να συνεχίσω να ανήκω στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.	20	2	5	4	3,60	,951



Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι τα προβλήματα που υπάρχουν σε μια σχολική μονάδα επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς τόσο στη ζωή τους εκτός σχολείου (MT=3,81 και TA=0,599) αλλά και τη διδασκαλία τους, αφού οι περισσότεροι δήλωσαν ότι όταν δεν υπάρχουν προβλήματα στη σχολική μονάδα αποδίδουν καλύτερα ως εκπαιδευτικοί (MT=4,00 και TA=0,558). Σε ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν αφήνει ελεύθερο χρόνο, οι απόψεις είναι σχεδόν μοιρασμένες (MT=3,53 και TA=0,520). Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι περισσότερο αναγνωρίζεται από τους μαθητές (MT=4,52 και TA=0,521) και από τους συναδέλφους (MT=4,35 και TA=0,477), και αρκετά λιγότερο από τον διευθυντή (MT=3,87 και TA=0,725).

Σχετικά με την πρόταση «Ο εκπαιδευτικός δίνει πολλά περισσότερα από όσα παίρνει (υλικά και ηθικά)», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (MT=4,25 και TA=0,622), ενώ στην πρόταση «Αν ήταν στο χέρι μου θα ήθελα να συνεχίσω να ανήκω στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα» η μέση τιμή βρέθηκε να είναι ίση με MT=3,60 (TA=0,962) το οποίο δείχνει ότι δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το συγκεκριμένο περιβάλλον.

Με δεδομένο ότι μένουν ικανοποιημένοι από τις σχέσεις και την επικοινωνία με τους μαθητές και τους συναδέλφους, και λιγότερο από τον διευθυντή, αλλά και ότι θεωρούν ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό από μαθητές και συναδέλφους και λιγότερο από τον διευθυντή, συγκλίνουμε στο συμπέρασμα ότι αυτή η άποψη σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής ασκεί τη σχολική ηγεσία.

#### **Κεφάλαιο 4: Συζήτηση - Συμπεράσματα**

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και τη συζήτηση, προχωρούμε στην παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας. Τα τελικά συμπεράσματα σχολιάζονται στο παρόν κεφάλαιο με γνώμονα, αρχικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που εξ αρχής είχαν τεθεί και, στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναφορικά με τις προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο συγκεκριμένο πεδίο.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

Με ποιο τρόπο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές τη σχέση ανάμεσα στη θετική ηγεσία και την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών;

οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν στην πλειοψηφία τους ότι ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες δρα προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος, ενώ παράλληλα θεωρούν, σε μικρότερο βαθμό ότι ο διευθυντής του σχολείου ηγείται με αποτελεσματικό και θετικό τρόπο, παρά το γεγονός ότι ο βαθμός ικανοποίησης από τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν είναι υψηλός.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζονται (ή θα έπρεπε) στο πλαίσιο της θετικής ηγεσίας, με στόχο την ενίσχυση της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών;

αυτό που φαίνεται πιο σημαντικό, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είναι ο τρόπος με το οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και ακολουθεί η αξιοκρατία στην ανάθεση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, η ανάθεση αρμοδιοτήτων στο Σύλλογο Διδασκόντων, και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά θεωρήθηκαν η κατάρτιση στη διοίκηση σχολικών μονάδων, η συναισθηματική του νοημοσύνη και η εμπειρία του στη διοίκηση σχολικών μονάδων. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος το σημαντικότερο είναι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής ηγείται της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα στο θέμα της αξιοκρατίας και στο δημοκρατικό τρόπο διαχείρισης, αφού οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιζητούν μεγαλύτερο ρόλο στα όσα συμβαίνουν στη σχολική μονάδα.

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι σχέσεις τους και η επικοινωνία τους με τους συναδέλφους βρίσκονται σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο. Περίπου στα ίδια επίπεδα βρίσκονται οι σχέσεις και η επικοινωνία με τους μαθητές. Αναφορικά με τους γονείς των μαθητών, οι σχέσεις και η επικοινωνία βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα. Περίπου η ίδια είναι η εικόνα και για τις σχέσεις και την επικοινωνία με το διευθυντή. Τα όσα συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την οικογενειακή τους ζωή, και πολύ λιγότερο την κοινωνική τους ζωή. Σε ερώτηση σχετικά με το αν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ικανοποιεί τις προσδοκίες τους, οι μισοί απάντησαν θετικά, ενώ μόλις ένας στους τέσσερεις έχει σκεφθεί κάποιες φορές να αλλάξει επάγγελμα.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα:

Ποιοι είναι οι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη και επηρεάζουν τη σχέση ανάμεσα στη θετική ηγεσία και την εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών;

τα προβλήματα που υπάρχουν σε μια σχολική μονάδα επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς τόσο στη ζωή τους εκτός σχολείου αλλά και τη διδασκαλία τους, αφού οι περισσότεροι δήλωσαν ότι όταν δεν υπάρχουν προβλήματα στη σχολική μονάδα αποδίδουν καλύτερα ως εκπαιδευτικοί. Σε ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν αφήνει ελεύθερο χρόνο, οι απόψεις είναι σχεδόν μοιρασμένες. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται περισσότερο από τους μαθητές και από τους συναδέλφους, και αρκετά λιγότερο από τον διευθυντή. Από τα παραπάνω φαίνεται και ο ρόλος του διευθυντή αναφορικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την πρόταση «Ο εκπαιδευτικός δίνει πολλά περισσότερα από όσα παίρνει (υλικά και ηθικά)», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ενώ στην πρόταση «Αν ήταν στο χέρι μου θα ήθελα να συνεχίσω να ανήκω στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα» η μέση τιμή βρέθηκε λίγο πάνω από τη μέση το οποίο δείχνει ότι δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το συγκεκριμένο περιβάλλον.

Με δεδομένο ότι μένουν ικανοποιημένοι από τις σχέσεις και την επικοινωνία με τους μαθητές και τους συναδέλφους, και λιγότερο από τον διευθυντή, αλλά και ότι θεωρούν ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό από μαθητές και συναδέλφους και λιγότερο από τον διευθυντή, συγκλίνουμε στο συμπέρασμα ότι αυτή η άποψη σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής ασκεί τη σχολική ηγεσία.

Γενικά, σαν βασικό συμπέρασμα της παρούσας εργασίας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι ευημερία συνιστά μια συναισθηματική κατάσταση που βιώνει το άτομο και η οποία έχει θετικό πρόσημο. Ακόμα, αναφέρθηκε ότι συνιστά βασικό παράγοντα που επηρεάζει τις προσωπικές ανάγκες και τις προσδοκίες των ατόμων. Η ευημερία, επιπλέον, έχει άμεση σχέση με καταστάσεις όπως είναι η ευδαιμονία, η ευεξία και τα θετικά συναισθήματα. Ωστόσο, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ως έννοια μελετάται περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς μέχρι πρότινος η εστίαση των ερευνών ήταν σε αρνητικές έννοιες, όπως το εργασιακό άγχος, το στρες και η επαγγελματική εξουθένωση. Σε κάθε περίπτωση, και μέσα από την παρούσα εργασία αναδείχθηκε η σπουδαιότητα που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ύπαρξη θετικής ηγεσίας, που σχετίζεται, μεταξύ άλλων, και με το κλίμα και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Dutton, Glynn & Spreitzer, 2008· Louis & Murphy, 2018). Συνολικά, η αξία της ύπαρξης θετικής ηγεσίας φαίνεται μέσα από τις θέσεις των εκπαιδευτικών ότι μπορεί να έχει σημαντικό όφελος για όλους, καθώς, πρώτα απ' όλα, επιδρά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, και την ευημερία τους (Snyder & Lopez, 2009· Van Horn et al., 2004).

Παρόλα αυτά, δεν θα μπορούσε να παραβλεφθεί η σημαντικότητα της ευημερίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Εξίσου σημαντική αναδεικνύονται και οι επιπτώσεις της θετικής ηγεσίας στην εργασιακή ευημερία τους. Το στυλ που υιοθετεί ένας ηγέτης δεν μπορεί να γίνει με βάση το τι προσιδιάζει στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Εντούτοις, πρέπει να υιοθετεί ένα στυλ ηγεσίας που να προάγει το διάλογο, την συνεργασία, την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια. Ο ηγέτης πρέπει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο δύσκολο έργο τους. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, που συμφωνούν και με

παλαιότερες έρευνες (βλ. σχετ. Ζέρβα, 2012· Pomaki & Anagnostopoulou, 2003), η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Όπως είχε διαπιστωθεί και στην έρευνα των Danna και Griffin (1999, όπ. αναφ. στο Καλτσή, 2013), οι εργαζόμενοι έχουν θετικά συναισθήματα για την εργασία τους και το περιβάλλον της, μεταξύ άλλων, επειδή είχαν την ευκαιρία συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, κάτι που αποδείχθηκε και στο κείμενο της παρούσας εργασίας, αν και, όπως επισημαίνεται από τους Saaranen et al (2015), πρόκειται για κρίση υποκειμενική. Συνολικά, πάντως, και από την παρούσα έρευνα, όπως και από άλλες (βλ. σχετ. Briones, Tabernerro & Arenas, 2010· Devos et al., 2007· Kamil, 2014) αποδεικνύεται ότι ένα σύνολο παραγόντων ατομικών, επαγγελματικών και οργανωτικών μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των επιπέδων της επαγγελματικής ευημερίας.

Κάνοντας μια κριτική αποτίμηση θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες, ειδικά στον ελληνικό χώρο, που να ερευνούν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τη θετική ηγεσία. Η θετική ηγεσία αποτελεί ένα νέο κλάδο στο χώρο της εκπαίδευσης και για αυτό το λόγο, κρίνεται απαραίτητο η περιγραφή και υιοθέτηση της θετικής ηγεσίας με στόχο την ενίσχυση των εκπαιδευτικών. Η σημαντικότητα της συγκεκριμένης έρευνας καλύπτει ακριβώς αυτό το ερευνητικό κενό. Επίσης, δεν υπάρχουν μελέτες που να συνδέουν τη θετική ηγεσία με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Στόχος είναι η μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος έτσι ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί και να υπάρξουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις, σε επίπεδο σχολικής και πολιτικής ηγεσίας.

## **Γενικά συμπεράσματα**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει μελετηθεί αρκετά, με αποτέλεσμα να είναι σημαντική η περαιτέρω διερεύνηση του, αφού από ότι φάνηκε η ευημερία των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη σχολική ηγεσία καθώς και με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Το κύριο μειονέκτημα της παρούσας έρευνας είναι ότι δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια συγκεκριμένη δειγματοληπτική μέθοδος με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων της στον πληθυσμό. Για αυτό προτείνεται η διεξαγωγή ανάλογων ερευνών με δείγμα το οποίο θα επιλεγεί τυχαία ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικό. Επιπλέον, είναι ωφέλιμο να διενεργηθούν και ανάλογες έρευνες σε άλλες περιοχές της χώρας.

## Βιβλιογραφία

- 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.
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work. *Journal of occupational health psychology*, 12(3), 193.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- 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.
- Binfet, J.T. (2015). Not-so random acts of kindness: A guide to intentional kindness in the classroom. *International Journal of Emotion Education*, 7(2), 49-62.
- Broadbent, C. (2014). Promoting positive education, resilience and student wellbeing through values. *The European Journal of Social and Behavioural Issues*, 8(1), 1308-1317.
- Briones, E., Taberner, 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.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Cameron, K. (2012). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.



- Cameron, K. S. (2008). Paradox in positive organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 7–24.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). An introduction to positive organizational scholarship. *Positive organizational scholarship*, 3(13).
- Cameron, K., & Dutton, J. (Eds.). (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler Publishers.
- Chen, Y., Leung, K., & Chen, C. (2009). Bringing national culture to the table: Making a difference with cross-cultural differences and perspectives. *Academy of Management Annals*, 3, 217–249.
- Cherkowski, S. & Schnellert, L. (2017). Exploring Teacher leadership in a rural, secondary school: Reciprocal learning teams as a catalyst for emergent leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1), 6-25.
- Cherkowski, S. & Walker, K. (2016). Flourishing leadership: Engaging purpose, passion, and play in the work of leading schools. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 378 – 392.
- Cherkowski, S. & Walker, K. (2018). *Teacher wellbeing: Noticing, nurturing, and sustaining flourishing in schools*. Burlington, ON: Word and Deed Press.
- Coleman, J. (2009). Wellbeing in schools: Empirical measure, or politician’s dream? *Oxford Review of Education*, 35(3), 281-292.
- Daniels, D., & Strauss, E. (2010). Mostly I’m driven to tears, and feeling totally unappreciated: Exploring the emotional wellness of high school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1385-1393.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions and effectiveness. In P.A Schutz, and M. Zembylas, (eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers’ lives* (pp. 15-31). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 15-31). Springer, Boston, MA.

- De Jonge, J., & Schaufeli, W. B. (1998). Job characteristics and employee well-being: a test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modeling. *Journal of Organizational Behavior, 19*, 387-407.
- Devos, G., Bouckennooghe, 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.
- Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J., & Sanders, L.D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 222-235.
- Dutton, J.E. & Spreitzer. (2014) (Eds.). *How to be a positive leader: Small actions, big impact*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Dutton, J. E., Glynn, M. A., & Spreitzer, G. (2008). Positive organizational scholarship. *Handbook of Organizational Behavior, Sage Publications, 1*, 693-712.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research, 39*(3), 319-331.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218–226.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: AddisonWesley.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, England: Open University Press.
- Heckert, A., & Heckert, D. M. (2002). A new typology of deviance: Integrating normative and reactivist definitions of deviance. *Deviant Behavior, 23*(5), 449-479.
- Hofstein, A., Carmeli, M. & Shore, R. (2004). The professional development of high school chemistry coordinators. *Journal of Science Teacher Education, 15*, 3-24.
- Kamil, Y. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews, 9*(6), 153-163.

- Karasek, R. A., Jr. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social psychology quarterly*, 121-140.
- Kirby, P. C., Paradise, L. V., & King, M. I. (1992). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *The Journal of educational research*, 85(5), 303-311.
- Kloep, M., Hendry, L., & Saunders, D. (2009). A new perspective on human development. In *Conference of the International Journal of Arts and Sciences*, 1 (6), 332-343.
- Kok, T. (2018) The relationship between the professional wellbeing of teachers and principals' leadership styles. Dissertation, North West University.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33, 321-349.
- Leithwood, K. Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest for a knowledge base, 1976-1998. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational policy* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey Bass
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: A new approach to getting the life you want*. New York: Penguin.
- Mangin, M.M. & Stoelinga, S.R. (2008). Teacher leadership: What is it and why it matters. In M.M. Mangin & S.R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 1-9). New York, NY: Teachers College Press.
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38, 291-315.
- Marsh, D. R., Schroeder, D. G., Dearden, K. A., Sternin, J., & Sternin, M. (2004). *The power of positive deviance*. 329(7475), 1177-1179.

- Murphy, J. (2018). Positive school leadership. Ημερομηνία πρόσβασης: 6/4/2020. Διαθέσιμο στο: <https://kappanonline.org/murphy-louis-smylie-positive-school-leadership/>
- Murphy, J. F., & Louis, K. S. (2018). *Positive school leadership: Building capacity and strengthening relationships*. New York: Teachers College Press.
- Neumerski, C.M. (2012). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49, 310-347.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York : Teachers College Press.
- 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.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- 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.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), n2.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 537-550.
- Quinn, R. (2015). *The positive organisation: Breaking free from conventional cultures, constraints, and beliefs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S., & Tossavainen, K. (2015). The occupational well-being of school staff: Experiences and results from an action research project realized in Finland and Estonia in 2009–2014. *University of Eastern Finland, Reports and Studies in Health Sciences*, 16, 1-102.

- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford library of psychology.
- Van der Vyver, C.P., & Kok, T. (2020). The relationship between teachers' professional wellbeing and principals' leadership behavior to improve teacher retention. *Perspectives in Education*, 38(2), 86-102.
- Van Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership behavior and subordinate well-being. *Journal of occupational health psychology*, 9(2), 165.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P.J.G. (2004). The structure of occupational Well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.
- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2004). The structure of occupational Well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Lawler, J. J., & Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 515-530.
- Wanous, J. P., & Lawler, E. E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 56(2), 95-105.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers: New Jersey.
- Warr, P.B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
- Waters, L. (2017). Visible wellbeing in schools: The powerful role of instructional leadership. *The Australian Educational Leader*, 39(1), 6-10.

- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2012). Positive global leadership. *Journal of World Business*, 47(4), 539-547.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην
- Αναστασόπουλος, Α. (2018). *Η ευημερία του εκπαιδευτικού: διαστάσεις και διασυνδέσεις με τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη και το κλίμα της σχολικής μονάδας*.
- Ζέρβα, Γ. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/Π.Τ.Δ.Ε., Βόλος.
- Κατίδου, Ε. (2019). *Η ευημερία των εκπαιδευτικών: Διαμορφωτικοί παράγοντες και διαστάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ημερομηνία Πρόσβασης: 1/4/2020. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1467>
- Κουδιγκέλη, Φ.(2011). Η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. (σσ. 243-288). Αθήνα: Τόπος.
- Μοδίτη, Γ. (2016). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο* (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνύμιων*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παπαλόη, Ε. & Μπουραντάς, Δ. (2012). Η Φρόνηση των Διευθυντών Στελεχών στο χώρο της Εκπαίδευσης ως θεμελιώδης προϋπόθεση για την ανανέωση των εκπαιδευτικών

& Διοικητικών πρακτικών. Στο Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα

Υφαντή, Α. Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου* (σσ. 61-69). Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Παράρτημα

Αγαπητοί/τες συμμετέχοντες/ουσες,

Θα ήθελα να σας καλέσω να πάρετε μέρος στην έρευνα που πραγματοποιώ στα πλαίσια της διπλωματικής μεταπτυχιακής μου εργασίας με τίτλο “Θετική ηγεσία και μοντέλα εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών”. Η έρευνα αυτή έχει στόχο να αποκρυπτογραφήσει τον τρόπο με τον οποίο γενικά οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και βιώνουν την έννοια της ευημερίας στο χώρο της εργασίας τους. Αποσκοπεί στο να διερευνήσει τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ευημερία των εκπαιδευτικών και πώς αυτοί, κατ’ επέκταση, επηρεάζουν τον επαγγελματικό τους βίο αλλά και το πώς η θετική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους και της ευημερίας τους.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για το χρόνο σας.

### A. Δημογραφικά στοιχεία

#### 1. Σημειώστε το φύλο σας

Άνδρας

Γυναίκα

#### 2. Σημειώστε την ηλικία σας

Μέχρι 30 ετών

31-40

41-50

51 και άνω

#### 3. Σημειώστε το επίπεδο σπουδών σας

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

#### 4. Σημειώστε τα έτη προϋπηρεσίας σας

0-2 έτη



- 3-8 έτη
- 9-15 έτη
- 16-20 έτη
- 21-30 έτη
- πάνω από 30 έτη

5. Σημειώστε την επαγγελματική σας κατάσταση

- Μόνιμος/ή
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/ια

**B. Θετική ηγεσία**

6. Σημειώστε το βαθμό κατά τον οποίο ο διευθυντής του σχολείου σας δρα προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος.

Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

7. Σημειώστε το βαθμό κατά τον οποίο ο διευθυντής του σχολείου σας ηγείται της σχολικής μονάδας με αποτελεσματικό και θετικό τρόπο.

Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

8. Σημειώστε το βαθμό κατά τον οποίο τα παρακάτω χαρακτηριστικά του διευθυντή ενός σχολείου τον βοηθούν κατά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας

Χαρακτηριστικό	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Επικοινωνιακές δεξιότητες					
Κατάρτιση στη διοίκηση σχολικών μονάδων					
Εμπειρία στη διοίκηση σχολικών μονάδων					
Ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων					
Το στυλ ηγεσίας					

Η αξιοκρατία στην ανάθεση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων					
Η ανάθεση αρμοδιοτήτων στο Σύλλογο Διδασκόντων					
Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων					
Η συναισθηματική του νοημοσύνη					

### Γ. Εργασιακή ευημερία

9. Παρακαλώ σημειώστε πόσο σας εκφράζουν οι παρακάτω προτάσεις;

Πρόταση	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο					
Η επικοινωνία μου με τους συναδέλφους στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο					
Οι σχέσεις μου με τους μαθητές στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο					
Η επικοινωνία μου με τους μαθητές στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο					
Οι σχέσεις μου με τους γονείς των μαθητών στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο					
Η επικοινωνία μου με τους γονείς των μαθητών στο σχολείο είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο					
Οι σχέσεις μου με το διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο					
Η επικοινωνία μου με το διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο					

10. Σε ποιο βαθμό η εργασία σας επηρεάζει την οικογενειακή σας ζωή;

Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

11. Σε ποιο βαθμό η εργασία σας επηρεάζει την κοινωνική σας ζωή;

Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

12. Σε ποιο βαθμό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ικανοποιεί τις προσδοκίες σας;

Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

13. Έχετε σκεφθεί ποτέ να αλλάξετε επάγγελμα;

Ποτέ	Ελάχιστες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Πολλές φορές

14. Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων, εμφανίζεται μια σειρά από δηλώσεις. Παρακαλώ να υποδείξετε το επίπεδο της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε δήλωση, σημειώνοντας τον βαθμό που σας εκφράζει.

Δήλωση	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Τα προβλήματα της σχολικής μονάδα με απασχολούν και όταν τελειώσει το ωράριο μου					
Όταν δεν υπάρχουν προβλήματα στη σχολική μονάδα αποδίδω καλύτερα ως εκπαιδευτικός					
Η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν αφήνει ελεύθερο χρόνο					
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται από τους μαθητές					
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους					
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται από το διευθυντή					
Ο εκπαιδευτικός δίνει πολλά περισσότερα από όσα παίρνει (υλικά και ηθικά)					
Αν ήταν στο χέρι μου θα ήθελα να συνεχίσω να ανήκω στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.					