

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

***ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ***

Διπλωματική εργασία

**Η επίδραση των ηγετικών, διοικητικών και οργανωτικών
δεξιοτήτων του διευθυντή στην ευημερία των εκπαιδευτικών
του**

Νάκου Κωνσταντίνου

Επιβλέπων καθηγητής: Ιορδανίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής
Καθηγητής, Π.Δ.Μ

Εξεταστές:

1. Παπαλόη Ευαγγελία, Μέλος Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.
2. Τσακνρίδου Ελένη, Καθηγήτρια, Π.Δ.Μ

Φλώρινα, Οκτώβριος 2019

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί το τέλος μιας πορείας που δεν υπήρξε μοναχική. Η επίβλεψη και η καθοδήγηση έγινε από τον κ. Ιορδανίδη Γεώργιο αναπληρωτή καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και υπήρξε ιδιαίτερη τιμή για μένα. Η συνεργασία μου μαζί του δεν μου εξασφάλισε απλά τις ιδανικότερες συνθήκες για την ολοκλήρωσή της αλλά επέδρασε και συνεχίζει να επιδρά στη στάση μου για την αναζήτηση της επιστημονικής γνώσης. Θέλω να τον ευχαριστήσω θερμά για την αμέριστη συμπαράστασή και βοήθεια που μου παρείχε.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τη σύζυγο μου Δήμητρα για την υπομονή της και την υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου.

Τέλος, δεν πρέπει να παραλείψω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου Σωτήρη και Ευαγγελία για την αμέριστη συμπαράστασή τους στην υλοποίηση των ονείρων μου.

Copyright © Νάκος Κωνσταντίνος, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Νάκος Κωνσταντίνος

A.E.M.: 778

Ηλεκτρονική διεύθυνση: kosnakos@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η επίδραση των ηγετικών, διοικητικών και οργανωτικών δεξιοτήτων του διευθυντή στην ευημερία των εκπαιδευτικών

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 18 - 10- 2019

Ο δηλών

Νάκος Κωνσταντίνος

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	16
Abstract.....	18
Εισαγωγή.....	20
Κεφάλαιο 1: Η ευημερία.....	24
1.1 Η Θετική Ψυχολογία.....	24
1.2 Εννοιολογική προσέγγιση της Ευημερίας.....	26
1.3 Κατηγορίες Ευημερίας.....	31
1.4 Παράγοντες που εξηγούν την ευημερία.....	32
1.5 Μοντέλα Ευημερίας.....	34
1.5.1 Μοντέλο Ευημερίας (ψυχολογικής) της Ryff.....	34
1.5.2 Δυναμικό μοντέλο ισορροπίας ευημερίας των Headey και Wearing.....	35
1.5.3 Μοντέλο Ευημερίας του Cummin.....	35
1.5.4 Το συναισθηματικό – γνωστικό μοντέλο ευεξίας.....	36
Κεφάλαιο 2: Η επαγγελματική ευημερία-Η περίπτωση των εκπαιδευτικών.....	37
2.1 Η Επαγγελματική Ευημερία.....	37
2.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Επαγγελματικής Ευημερίας.....	37
2.1.2 Παράγοντες Εργασιακής Ευημερίας.....	38
2.1.3 Συνέπειες της εργασιακής ευημερίας.....	39
2.2. Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής ευημερίας.....	40
2.2.1 Το Μοντέλο των βιταμινών του Warr.....	40
2.2.2 Το μοντέλο των Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs.....	41
2.2.3 Το Μοντέλο Lent και Brown.....	41
2.2.4 Το μοντέλο των Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi & Vertio....	41
2.3 Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.....	42
2.3.1 Η έννοια της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.....	42

2.3.2	Γιατί είναι σημαντική η ευημερία των εκπαιδευτικών;	43
2.3	Παράγοντες επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών	44
Κεφάλαιο 3: Τομείς επίδρασης της ευημερίας-παράγοντες και επιπτώσεις		49
3.1	Επαγγελματική Ικανοποίηση	49
3.1.1	Η έννοια και η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης	49
3.1.2	Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	51
3.1.3	Επαγγελματική Ικανοποίηση και ευημερία	53
3.2	Επαγγελματική Δέσμευση	53
3.2.1	Η έννοια και η σημασία της επαγγελματικής δέσμευση	53
3.2.2	Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών	55
3.2.3	Επαγγελματική Δέσμευση και Ευημερία	57
3.3	Επαγγελματικό Άγχος	58
3.3.1	Η έννοια και η σημασία του επαγγελματικού άγχους	58
3.3.2	Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών	60
3.3.3	Επαγγελματικό άγχος και ευημερία	62
3.4	Επαγγελματική Εξουθένωση	63
3.4.1	Η έννοια και η σημασία της επαγγελματικής εξουθενωσης	63
3.4.2	Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	65
3.4.3	Επαγγελματική Εξουθένωση και ευημερία	66
Κεφάλαιο 4^ο: Δεξιότητες		68
4.1	Η έννοια των δεξιοτήτων (Εννοιολογική Αποσαφήνιση)	68
4.2	Δεξιότητες διευθυντών	69
4.3	Δεξιότητες διευθυντών Σχολικών Μονάδων	72
5. Μεθοδολογία		77
5.1	Σκοπός της έρευνας –Ερευνητικά Ερωτήματα	77
5.2	Μεθοδολογία	78
5.3	Δείγμα έρευνας	78

5.4 Εργαλείο υλοποίησης έρευνας.....	78
5.5 Ερευνητική Διαδικασία.....	81
5.6 Μέθοδος επεξεργασίας.....	82
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα Έρευνας.....	83
6.1 Ανάλυση Αξιοπιστίας.....	83
6.1.1 Β Μέρος Ερωτηματολογίου – Επαγγελματική Ευημερία.....	83
6.1.2 Γ Μέρος Ερωτηματολογίου – Δεξιότητες Διευθυντών.....	87
6.2 Περιγραφική Στατιστική.....	92
6.2.1 Φύλο.....	92
6.2.2 Ηλικία.....	93
6.2.3 Έτη Υπηρεσίας.....	94
6.2.4 Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε.....	95
6.2.5 Ειδικότητα.....	96
6.2.6 Επίπεδο Σπουδών.....	96
6.2.7 Μέγεθος Σχολικής Μονάδας.....	97
6.2.8 Περιοχή Σχολικής Μονάδας.....	98
6.2.9 Επαγγελματική Ευημερία.....	99
6.2.10 Εργασιακές Συνθήκες.....	100
6.2.11 Φόρτος Εργασίας.....	102
6.2.12 Εργασιακή Κοινότητα.....	103
6.2.13 Επαγγελματική Ικανότητα.....	104
6.2.14 Συνεργασία και Πληροφόρηση.....	105
6.2.15 Τεχνικές Δεξιότητες.....	106
6.2.16 Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού.....	107
6.2.17 Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης.....	108
6.2.18 Κοινωνικές Δεξιότητες.....	109
6.2.19 Επικοινωνιακές Δεξιότητες.....	110

6.2.20 Κριτικές Δεξιότητες.....	111
6.2.21 Διαπροσωπικές Δεξιότητες.....	113
6.2.22 Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων.....	114
6.2.23 Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι.....	115
6.3 Ανάλυση Συσχετίσεων.....	116
6.3.1 Ηλικία με Παράγοντες Ευημερίας και Δεξιότητες Διευθυντών.....	118
6.3.2 Έτη υπηρεσίας με παράγοντες ευημερίας και δεξιότητες διευθυντών.....	120
6.3.3 Προϋπηρεσία στο σχολείο που Υπηρετούν με παράγοντες ευημερίας και δεξιότητες διευθυντών.....	122
6.3.4 Επίπεδο Σπουδών με παράγοντες ευημερίας και δεξιότητες διευθυντών.....	123
6.3.5 Μέγεθος Σχολικής Μονάδας με παράγοντες ευημερίας και δεξιότητες διευθυντών.....	123
6.3.6 Ο παράγοντας ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες και Δεξιότητες Διευθυντών.....	124
6.3.7 Ο παράγοντας ευημερίας Φόρτος Εργασίας και οι δεξιότητες των διευθυντών.....	126
6.3.8 Ο παράγοντας ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα και οι δεξιότητες των διευθυντών.....	128
6.3.9 Ο παράγοντας ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα και οι δεξιότητες των διευθυντών.....	130
6.3.10 Ο παράγοντας ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση και οι δεξιότητες των διευθυντών.....	132
6.3.11 Επαγγελματική Ευημερία και Δεξιότητες Διευθυντών.....	134
6.4 Ανάλυση Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης.....	135
6.4.1 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Εμπειρία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Τεχνικές Δεξιότητες.....	135
6.4.2 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Εμπειρία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού.....	138

6.4.3 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Εμπειρία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Κοινωνικές Δεξιότητες.....	141
6.4.4 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Εμπειρία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Επικοινωνιακές Δεξιότητες.....	144
6.4.5 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Εμπειρία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Κριτικές Δεξιότητες.....	148
6.4.6 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Εμπειρία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Διαπροσωπικές Δεξιότητες.....	151
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων και περιορισμοί.....	156
7.1 Συζήτηση.....	156
7.1.1 Βαθμός επαγγελματικής ευημερίας και δεξιοτήτων διευθυντών.....	156
7.1.2 Συσχέτιση Δημογραφικών και Επαγγελματικών παραγόντων με την ευημερία και τις δεξιότητες των διευθυντών.....	160
7.1.3 Συσχέτιση ευημερίας και παραγόντων της με τις δεξιότητες των διευθυντών.....	164
7.1.4 Προβλεπτικά Μοντέλα επαγγελματικής ευημερίας και δεξιοτήτων διευθυντών.....	166
7.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	168
Βιβλιογραφία.....	169
Παράρτημα.....	186

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1-Item Total Statistics.....	81
Πίνακας 2-Cronbach's Alpha για Επαγγελματική Ευημερία.....	84
Πίνακας 3-Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Εργασιακές Συνθήκες.....	84
Πίνακας 4- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Φόρτος Εργασίας.....	85
Πίνακας 5-Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Εργασιακή Κοινότητα.....	85
Πίνακας 6- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Επαγγελματική Ικανότητα.....	86
Πίνακας 7- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Συνεργασία και Πληροφόρηση.....	86
Πίνακας 8- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Τεχνικές Δεξιότητες.....	87
Πίνακας 9- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού.....	88
Πίνακας 10- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης.....	88
Πίνακας 11- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Κοινωνικές Δεξιότητες.....	89
Πίνακας 12- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Επικοινωνιακές Δεξιότητες.....	89
Πίνακας 13- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Κριτικές Δεξιότητες.....	90
Πίνακας 14- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Διαπροσωπικές Δεξιότητες.....	90
Πίνακας 15- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων.....	91
Πίνακας 16- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι.....	91
Πίνακας 17-Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο.....	92
Πίνακας 18-Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία.....	93
Πίνακας 19-Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	94
Πίνακας 20-Κατανομή δείγματος ως προς τη προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα.....	95
Πίνακας 21-Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα.....	96
Πίνακας 22-Κατανομή δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών.....	97
Πίνακας 23-Κατανομή δείγματος ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας.....	97
Πίνακας 24-Κατανομή δείγματος ως προς τη περιοχή της σχολικής μονάδας.....	98
Πίνακας 25-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία.....	100
Πίνακας 26-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής εργασιακές συνθήκες.....	101
Πίνακας 27-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής φόρτος εργασίας.....	102
Πίνακας 28-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής εργασιακή κοινότητα.....	103
Πίνακας 29-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής επαγγελματική ικανότητα.....	104

Πίνακας 30-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής Συνεργασία και πληροφόρηση.....	105
Πίνακας 31-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής Τεχνικές Δεξιότητες.....	106
Πίνακας 32-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού.....	107
Πίνακας 33-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης.....	108
Πίνακας 34-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής κοινωνικές δεξιότητες.....	110
Πίνακας 35-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής επικοινωνιακές δεξιότητες.....	111
Πίνακας 36-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής κριτικές δεξιότητες.....	112
Πίνακας 37-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής διαπροσωπικές δεξιότητες.....	113
Πίνακας 38-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων	114
Πίνακας 39-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής δεξιότητες συνεργάζεσθαι.....	115
Πίνακας 40-Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων με ευημερία και δεξιότητες διευθυντών.....	118
Πίνακας 41-Συσχετίσεις δεξιοτήτων διευθυντών με επαγγελματική ευημερία.....	124
Πίνακας 42- ANOVA για τεχνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	136
Πίνακας 43-Model Summary για τεχνικές δεξιότητες και Επαγγελματική ευημερία	136
Πίνακας 44-Συντελεστές παλινδρόμησης για τεχνικές δεξιότητες και Επαγγελματική ευημερία.....	138
Πίνακας 45-ANOVA για μεταβλητές δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και επαγγελματική ευημερία.....	139
Πίνακας 46-Model Summary για μεταβλητές δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και επαγγελματική ευημερία.....	139
Πίνακας 47-Συντελεστές παλινδρόμησης για μεταβλητές δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και επαγγελματική ευημερία.....	141
Πίνακας 48-ANOVA για μεταβλητές κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	142
Πίνακας 49-Model Summary για μεταβλητές κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	142
Πίνακας 50-Συντελεστές παλινδρόμησης για μεταβλητές κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	144

Πίνακας 51-ANOVA για μεταβλητές επικοινωνιακές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	145
Πίνακας 52-Model Summary για μεταβλητές επικοινωνιακές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	145
Πίνακας 53-Συντελεστές παλινδρόμησης για μεταβλητές επικοινωνιακές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	147
Πίνακας 54-ANOVA για κριτικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	148
Πίνακας 55-Model Summary για κριτικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία	149
Πίνακας 56-Συντελεστές παλινδρόμησης για κριτικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	151
Πίνακας 57- ANOVA για μεταβλητές διαπροσωπικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	152
Πίνακας 58-Model Summary για μεταβλητές διαπροσωπικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	152
Πίνακας 59-Συντελεστές παλινδρόμησης για μεταβλητές διαπροσωπικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	154

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1-Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο.....	92
Γράφημα 2-Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία.....	93
Γράφημα 3-Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	94
Γράφημα 4-Κατανομή δείγματος ως προς τη προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα.....	95
Γράφημα 5-Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα.....	96
Γράφημα 6-Κατανομή δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών.....	97
Γράφημα 7-Κατανομή δείγματος ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας.....	98
Γράφημα 8-Κατανομή δείγματος ως προς τη περιοχή της σχολικής μονάδας.....	99
Γράφημα 9-Γραφική απεικόνιση για μεταβλητή επαγγελματική ευημερία.....	100
Γράφημα 10-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής εργασιακές ευθήμες.....	101
Γράφημα 11-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής φόρτος εργασίας.....	102
Γράφημα 12-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής εργασιακή κοινότητα.....	103
Γράφημα 13-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής επαγγελματική ικανότητα.....	104
Γράφημα 14-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής συνεργασία και πληροφόρηση.....	105
Γράφημα 15-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής τεχνικές δεξιότητες.....	106
Γράφημα 16-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού.....	108
Γράφημα 17-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης.....	109
Γράφημα 18-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής κοινωνικές δεξιότητες.....	110
Γράφημα 19-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής επικοινωνιακές δεξιότητες.....	111
Γράφημα 20-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής κριτικές δεξιότητες.....	112
Γράφημα 21-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής διαπροσωπικές δεξιότητες.....	113
Γράφημα 22-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων.....	114
Γράφημα 23-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής δεξιότητες συνεργάζεσθαι.....	115
Γράφημα 24- Διάγραμμα διασποράς κανονικοποιημένων υπολοίπων (τεχνικές δεξιότητες και ευημερία).....	137
Γράφημα 25-Ιστόγραμμα υπολοίπων (τεχνικές δεξιότητες και ευημερία).....	137
Γράφημα 26-Διάγραμμα διασποράς των κανονικοποιημένων υπολοίπων (δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και ευημερία).....	140

Γράφημα 27-Ιστόγραμμα υπόλοιπων (δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και ευημερία).....	140
Γράφημα 28-Διάγραμμα διασποράς κανονικοποιημένων υπολοίπων(κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία).....	143
Γράφημα 29-Ιστόγραμμα υπολοίπων για κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	143
Γράφημα 30- Διάγραμμα διασποράς κανονικοποιημένων υπολοίπων (επικοινωνιακές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία).....	146
Γράφημα 31-Ιστόγραμμα υπολοίπων για κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	147
Γράφημα 32-Διάγραμμα διασποράς κανονικοποιημένων υπολοίπων (κριτικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία).....	149
Γράφημα 33-Ιστόγραμμα υπολοίπων για κριτικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία.....	150
Γράφημα 34-Διάγραμμα διασποράς υπολοίπων (διαπροσωπικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία).....	153
Γράφημα 35-Ιστόγραμμα υπολοίπων (διαπροσωπικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία).....	154

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1- Αριθμός δημοσιεύσεων ανά έτος-Πηγή Scopus.....	27
Εικόνα 2-Η αντίληψη των ανθρώπων για την ευημερία- Πηγή: Willis (2013).....	28
Εικόνα 3-Ορισμός Ευημερίας - Πηγή Dodge κ.α (2012).....	30
Εικόνα 4-Δυναμικό μοντέλο ισορροπίας ευημερίας των Headey και Wearing-Πηγή: Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012).....	35

Περίληψη

Σύμφωνα με τον Fisher (2014) η ευημερία στο χώρο εργασίας είναι στενά συνδεδεμένη με την εργασιακή απόδοση, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να είναι ένδειξη υγείας τόσο σωματικής όσο και πνευματικής. Στο χώρο της εκπαίδευσης η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι κεφαλαιώδους σημασίας τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους. Πλήθος ερευνών έχει καταδείξει τη θετική συσχέτιση μεταξύ της ευημερίας των εκπαιδευτικών και της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών καθώς και τη σοβαρή επίδραση που έχει στη κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους.

Σε κάθε σχολική μονάδα βασικό όργανο διοίκησης είναι ο διευθυντής της. Για να ανταποκριθεί στον ηγετικό του ρόλο και στις προκλήσεις της εποχής μας δεν αρκεί μόνο η επιθυμία αλλά πρέπει να διαθέτει και να αναπτύσσει απαραίτητες δεξιότητες όπως οι τεχνικές, καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού, χρηματοοικονομικής διαχείρισης, κοινωνικές, επικοινωνιακές, κριτικές, διαπροσωπικές, διευθέτησης συγκρούσεων.

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση τυχόν συσχετίσεων μεταξύ καθεμίας από δεξιότητες των διευθυντών και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα αντικείμενό της αποτέλεσε η καταγραφή της άποψης των εκπαιδευτικών για την ευημερία τους και η άποψή τους για τις δεξιότητες των διευθυντών. Επιπλέον αναζητά τυχόν συσχετίσεις των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την ευημερία τους.

Για την έρευνα υιοθετήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Για την υλοποίηση της συλλέχθηκαν 194 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς των Γενικών Λυκείων του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ικανοποιητικό βαθμό ευημερίας ενώ αποτιμούν τις δεξιότητες των διευθυντών τους σε υψηλό βαθμό. Επιπλέον η έρευνα κατέδειξε ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας και τις τεχνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις κριτικές δεξιότητες, τις διαπροσωπικές δεξιότητες των διευθυντών. Ασθενής θετική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ ηλικίας,

ετών υπηρεσίας και της ευημερίας. Αντίθετα αρνητική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της επαγγελματικής ευημερίας.

Λέξεις Κλειδιά: Ευημερία, εκπαιδευτικοί, δεξιότητες διευθυντών, δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες.

Abstract

According to Fisher (2014) wellbeing in the workplace is strongly related with the job performance , while at the same time it seems to constitute a sign of both physical and mental health. In the field of education the educators' wellbeing is of vital importance not only for the educators themselves but also for their students. A considerable number of studies has pointed out the positive correlation between the teachers' wellbeing and the students' academic development as well as the major impact it exerts on their social and emotional adaptation.

In every school institution the director constitutes the main administrative tool. Meeting the expectations as a leader in the current challenging period requires not only personal willingness, but the school director should have and develop several skills including technical skills, leadership and development skills, financial management skills, social, communicative, judgement and decision-making skills, interpersonal and conflict-resolving skills.

The basic aim of the present study is to investigate possible correlations between any of school directors' skills and the educators' professional wellbeing. In addition, the objective of the study is to record the teachers' opinions about their wellbeing and their views about the school directors' skills as well. Furthermore, the study explores the potential relationship between the educators' demographic and professional characteristics with their wellbeing.

The method of quantitative research has been applied for this study. For this purpose, the data collection was based on 194 questionnaires replied by teachers working at the Secondary Schools of Etoloakarnania. The results showed that the educators experience a satisfactory level of wellbeing, while they grade their leaders' skills to a high degree. Moreover, the study demonstrated strongly positive correlation between the educators' professional wellbeing and the directors' technical skills, leadership and development skills, judgement and decision-making skills and interpersonal skills as well. Interestingly, the educators' age and the years of teaching experience were weakly correlated with their wellbeing. On the contrary, a negative relationship between the teachers' level of education and their professional wellbeing was found

Key words: wellbeing, educators, leadership skills, demographic and professional factors.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται ραγδαίες επιστημονικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις που αντανακλώνται σε όλο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Από αυτές τις αλλαγές δεν θα ήταν δυνατόν να μείνει ανεπηρέαστος ο εργασιακός χώρος και κυρίως εργασίες που χαρακτηρίζονται από την κοινωνική προσφορά, την αλληλεπίδραση και συνεργασία των ανθρώπων.

Σημαντικό ρόλο στην απόδοση του εργαζόμενου έχει επαγγελματική και η γενικότερη ευημερία του. Σύμφωνα με τον Fisher (2014) η ευημερία στο χώρο εργασίας όσο και έξω από αυτόν είναι στενά συνδεδεμένη με την εργασιακή απόδοση ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να είναι και ένδειξη υγείας τόσο σωματικής όσο και πνευματικής. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της οικονομικής κρίσης όπου το εργασιακό περιβάλλον συνεχώς αλλάζει με μειώσεις μισθών και την απαίτηση οι εργαζόμενοι “να προσφέρουν περισσότερα με λιγότερα” τίθεται το ερώτημα αν οι εργαζόμενοι αισθάνονται ευημερία στο χώρο εργασία τους και ποιοι παράγοντες μπορούν να τη βελτιώσουν.

Η ευημερία του ανθρώπου και κατ’ επέκταση του εργαζόμενου ως έννοια εισήχθη στο χώρο από το σχετικά νεοσύστατο κλάδο της «Θετικής Ψυχολογίας». Ιδρυτής της μπορεί να θεωρηθεί ο Martin Seligman που τόνισε την ανάγκη οι ψυχολόγοι να δώσουν βαρύτητα στην ενίσχυση των ικανοτήτων, αλλά και την εκμετάλλευση των χαρισμάτων και της ευφυίας των ανθρώπων. Σε αντίθεση με την κλασική ψυχολογία που εστιάζεται στην ανθρώπινη παθολογία και την ψυχική ασθένεια η θετική ψυχολογία ασχολείται με την διερεύνηση των ανθρώπινων δυνατοτήτων, τι βοηθάει να γίνουν οι άνθρωποι πιο ευτυχείς και καλύτεροι.

Μία από τις σημαντικότερες συνιστώσας-ενότητες της ευημερίας του ανθρώπου είναι επαγγελματική ευημερία αφού οι άνθρωποι περνούν μεγάλο μέρος του βίου τους στην εργασία και επιπρόσθετα έχει επίδραση στη ζωή τους γενικότερα. Σύμφωνα με τον Warr (1987) η ευημερία στον εργασιακό χώρο μπορεί να οριστεί ως ο τρόπος με τον οποίο οι εργαζόμενοι βιώνουν την ποιότητα της παρουσίας τους εκεί. Η επαγγελματική ευημερία εκτός που να προσφέρει βελτίωση στη ζωή των εργαζομένων, να τους μετριάσει την επαγγελματική κούραση, να τους προσφέρει

πνευματική πρόοδο, σκοπό έχει να διατηρήσει τα κίνητρα και το φρόνημα των εργαζομένων σε υψηλό επίπεδο ώστε να τους κρατάει ικανοποιημένους.

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς που πρέπει να δώσει βάση κάθε κοινωνία είναι η εκπαίδευση. Η ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας είναι αλληλένδετη με το πολιτισμικό επίπεδο της. Επιπλέον η εκπαίδευση έχει καθοριστική συνεισφορά στην οικονομική και την κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας. Σύμφωνα με τον Schultz (1988) η ανέλιξη οικονομικά μιας χώρας επηρεάζεται από την παιδεία της. Η επένδυση στην παιδεία και κατ' επέκταση στο μελλοντικό ανθρώπινο δυναμικό είναι ένα θέμα που πρέπει να απασχολήσει έντονα τους κυβερνώντες ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή της οικονομικής, κοινωνικής και ηθικής κρίσης.

Σημαίνοντα ρόλο στο εκπαιδευτικό έργο, και πρέπει να του αναγνωριστεί, έχει ο εκπαιδευτικός καθώς είναι η βάση και ο ακρογωνιαίος λίθος του εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατη και απαιτητική αφού εκτός από το βασικό του έργο, τη διδασκαλία, αναλαμβάνει και άλλες ασχολίες εξωδιδασκτικές, καταπιάνεται με θέματα που αφορούν τους μαθητές, τους γονείς και τη σχολική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως και όλοι οι υπόλοιποι εργαζόμενοι έχουν κάποιες ανάγκες-απαιτήσεις από το χώρο εργασίας τους, η ικανοποίηση των οποίων μπορεί να επιφέρει στην ευημερία τους, ενώ η μη υλοποίηση τους να οδήγησε σε αρνητικά συναισθήματα. Παλαιότερες έρευνες επικεντρώθηκαν στο γεγονός ότι για να είναι επιτυχές το σχολικό έργο, θα πρέπει εκπαιδευτικοί να μην ζουν αγχωτικές καταστάσεις. Προσφάτως οι έρευνες έπαψαν να εστιάζουν την προσοχή τους στην αντιμετώπιση και εξάλειψη του στρες και εστιάζουν στην ανίχνευση των συντελεστών εκείνων που επιδρούν στην ευημερία των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Aelterman, Engels, Van Petegem, και Verhaeghe, (2007) η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών εκφράζει μία θετική συναισθηματική κατάσταση που προέρχεται από την αρμονία μεταξύ των παραγόντων του περιβάλλοντος εργασίας από τη μία και των αναγκών και των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την άλλη.

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι κεφαλαιώδους σπουδαιότητας ώστε να εξακολουθούν να είναι ή να καταστούν αποτελεσματικοί (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Penlington, Mehta & Kington, 2007).

Πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ της ευημερίας των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που σημειώνονται στο σχολικό χώρο (Mehdinezhad, 2012). Δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές είναι οι σπουδαιότεροι ενήλικες, αν εξαιρέσουμε τους γονείς, στη ζωή των μαθητών. Έχουν παρατηρηθεί ενδείξεις πως η ευημερία των δασκάλων έχει έμμεσα σοβαρή επίδραση τόσο στη σχολική τους επίδοση όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους (Malmberg & Hagger, 2009). Η εργασιακή ευημερία του εκπαιδευτικού σημαίνει έναν εκπαιδευτικό με νηφάλιο και άρτιο επαγγελματικό βίο, που θα έχει την ευκαιρία για ανάπτυξη προσωπική, δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους συναδέλφους, την αναγνώριση από την κοινωνία και την πνευματική του ολοκλήρωση. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν ως βασικό τους φορέα το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να καινοτομήσει και να εισάγει πρωτοπόρες διδακτικές τεχνικές θα πρέπει πάνω από όλα να αισθάνεται “ευτυχισμένος” και “ολοκληρωμένος” στο χώρο εργασίας του.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική και ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών. Για να επιτύχει στο ρόλο του πρέπει να διαθέτει και να αναπτύσσει απαραίτητες διοικητικές, οργανωτικές και ηγετικές δεξιότητες. Βασικές θεωρούνται οι τεχνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού, οι δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων, οι δεξιότητες συνεργάζεσθαι. Ο διευθυντής που διαθέτει αυτές τις δεξιότητες συμβάλει στην αξιοποίηση στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία συνθηκών ασφαλείας, στη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, στην ύπαρξη αισθήματος δικαιοσύνης, στην ομαλή συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και τους κηδεμόνες των μαθητών. Υπό αυτές τις συνθήκες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο.

Το θέμα της εν λόγω εργασίας ανήκει σε έναν σχετικά νεοσύστατο επιστημονικό πεδίο τόσο για τον ελληνικό όσο και για τον διεθνή χώρο. Η παγκόσμια ερευνητική κοινότητα μόλις εδώ κα δυο δεκαετίες έχει αρχίσει, με δειλά βήματα αρχικά, να μελετά την ευημερία των εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας οι έρευνες που ασχολούνται με την ευημερία των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Η πλειοψηφία

των ερευνών μελετούν την επαγγελματική ευημερία σε σχέση με το στυλ ηγεσίας και το σχολικό κλίμα. Ανύπαρκτες είναι οι έρευνες που προσπαθούν να εντοπίσουν εάν και πώς επιδρούν οι διοικητικές, οργανωτικές και ηγετικές δεξιότητες των διευθυντών την ευημερία των εκπαιδευτικών, που αποτελεί και το κύριο σκοπό της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Επιπρόσθετα γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν τυχόν συσχετίσεις των δεξιοτήτων των διευθυντών με τις παραμέτρους της ευημερίας όπως ο φόρτος εργασίας, οι εργασιακές συνθήκες, η εργασιακή κοινότητα, η εργασιακή ικανότητα, η συνεργασία και πληροφόρηση.

Η διάρθρωση της παρούσας εργασίας είναι η ακόλουθη:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της ευημερίας. Γίνεται προσπάθεια για την εννοιολογική της προσέγγιση και διάκρισή της σε κατηγορίες. Στη συνέχεια αναφέρονται οι παράγοντες που εξηγούν την ευημερία και τα βασικά της μοντέλα.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την επαγγελματική ευημερία. Αρχικά εξετάζεται εννοιολογικά και παρουσιάζονται οι παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία καθώς και οι συνέπειές της. Στη συνέχεια επιχειρείται η προσέγγιση των θεωρητικών της μοντέλων. Το κεφάλαιο κλείνει με τη σκιαγράφηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο μελετώνται οι τομείς που επιδρά η ευημερία και αποτελούν και δείκτες της που είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική δέσμευση, το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση. Δίνεται έμφαση στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και πώς συνδέονται με την ευημερία.

Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται τις δεξιότητες των διευθυντών. Επιχειρείται η εννοιολογική τους αποσαφήνιση και η παρουσίαση βασικών δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας σχολικός διευθυντής.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα, το είδος της έρευνας, το εργαλείο υλοποίησης της, το δείγμα, η ερευνητική διαδικασία και η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων.

Το κεφάλαιο έξι περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας και το κεφάλαιο επτά έχει τη συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα που εξήχθησαν.

Κεφάλαιο 1: Η ευημερία

1.1 Η Θετική Ψυχολογία

Ο τομέας της Θετικής Ψυχολογίας είναι ένας ταχύτατα εξελισσόμενος κλάδος της ψυχολογίας. Η κλασική ψυχολογία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη παθολογία του ανθρώπου και στις δυσμενείς πτυχές της εργασίας σχετικά με τον ψυχολογικό τομέα (εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση). Ακόμα και σήμερα η λέξη «ψυχολόγος» στους περισσότερους φέρνει αρνητικούς συνειρμούς, καθώς τον συνδυάζουν με τον επιστήμονα που σκοπό έχει να εντοπίσει τα προβλήματα, τις δυσλειτουργίες και να προτείνει λύσεις. Όμως ο άνθρωπος που δεν είναι δυστυχισμένος αυτομάτως θεωρείται και ευτυχισμένος; Αυτά τα νερά της παραδοσιακής ψυχολογίας ήρθε να ταραξεί η «**Θετική Ψυχολογία**». Σε αντίθεση με την παραδοσιακή ψυχολογία, η θετική ψυχολογία εστιάζει το ενδιαφέρον της στις δυνατότητες και στη **θετική οργανωσιακή συμπεριφορά**, ενώ προβάλλει τον ισχυρισμό ότι έννοιες όπως η τελειότητα, το ιδανικό δεν είναι ουτοπικές αλλά μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την έρευνα.

Ιδρυτής της «Θετικής Ψυχολογίας» θεωρείται ο Martin Seligman και ως επίσημη ημερομηνία εκκίνησής της θεωρείται το 1998. Ήταν τότε που ο Seligman απευθυνόμενος στους ψυχολόγους, τους κάλεσε να θυμηθούν ξανά το στόχο της επιστήμης τους που είχε χαθεί και είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων, η εκμετάλλευση της ευφυΐας και των χαρισμάτων των ανθρώπων. Προσπάθησε να μετατοπίσει το ενδιαφέρον του χώρου στην «οικοδόμηση» των προσόντων-πλεονεκτημάτων, των αρετών, των θετικών δυνάμεων του ανθρώπου δηλαδή των χαρακτηριστικών που μπορούν να βελτιώσουν τη ποιότητα της ζωής και να τη κάνουν πιο δημιουργική, αποδοτική και μεστή, χωρίς ωστόσο να απορρίψει την σπουδαιότητα της κλασικής ψυχολογίας.

Τι είναι όμως η θετική ψυχολογία και πως θα μπορούσε να οριστεί; Είναι ο τομέας της ψυχολογίας που εφαρμόζει τις μεθόδους, τη διερεύνηση και τη θεωρία ώστε να μελετήσει τους τομείς που οι άνθρωποι έχουν ικανότητες, δημιουργικότητα και είναι αποδοτικοί, ενώ αποτυπώνει και τις ενέργειες (μεθόδους) με τις οποίες αυτό επιτυγχάνεται (Γαλανάκης, Μερτίκα & Σεργιάνη, 2011). Σύμφωνα με τους Sheldon

και King (2001) η θετική ψυχολογία είναι η προσπάθεια επιστημονικής διερεύνησης των συντελεστών που παρακινούν τόσο τους ανθρώπους, όσο και τις κοινωνίες να εξελίσσονται, να αναπτύσσονται και να ακμάζουν.

Ο Seligman θέτει ως σκοπό της θετικής ψυχολογίας όχι την αντιμετώπιση αρνητικών ψυχολογικών καταστάσεων, αλλά την ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων και του θετικού τρόπου αντιμετώπισης της ζωής που θα επιφέρουν την ευτυχία. Οι Sin και Lyubomirski (2009) ορίζουν ως βασικό στόχο της θετικής ψυχολογίας την συνεχή ανανέωση και τη διεύρυνση των θετικών συναισθημάτων στη καθημερινότητα. Επιπρόσθετα σκοπός της είναι να ερευνήσει, να μετρήσει και να εξελίξει τη θετική οργανωσιακή συμπεριφορά έχοντας ως απώτερη βλέψη να βελτιωθούν οι επιδόσεις των εργαζομένων καθώς και οι εργασιακές σχέσεις.

Ο τομέας της Θετικής Ψυχολογίας ρίχνει το βάρος του και τη προσοχή του στις θετικές πτυχές του ανθρώπου, στις δυνατότητες και τα προτερήματά του που θα επιφέρουν και τη «βελτίωση της ποιότητας της ζωής» (Seligman,1998). Επικεντρώνεται στις θετικές εμπειρίες (ευημερία, ευτυχία, αυτοεκπλήρωση), στα θετικά γνωρίσματα του ατόμου (θάρρος, εντιμότητα, αλtruισμός, αισιοδοξία) και τις οργανωσιακές δομές (οικογένεια, κοινωνικό σύνολο, εκπαιδευτικούς οργανισμούς, χώρους εργασίας) (Cameron, Dutton & Quinn, 2003). Είναι ο τομέας της ψυχολογίας που αφοσιώνεται στο τι συμβάλλει να γίνονται οι άνθρωποι καλύτεροι, πιο ευτυχείς, να ευημερούν ούτως ώστε να «χαίρονται» όσο γίνεται τη ζωή τους περισσότερο. Προσπαθεί να βρει τους παράγοντες που οδηγούν τα άτομα να βιώνουν θετικά συναισθήματα και τις προϋποθέσεις που οδηγούν στην ενίσχυσή τους. Σε κοινωνικό επίπεδο εστιάζει στις συνθήκες που οδηγούν τα άτομα στη βελτίωση της κοινωνικής συνύπαρξης, να αναπτύσσουν το αίσθημα ευθύνης, πειθαρχίας και την εργασιακή ηθική (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Το να βιώνει ένα άτομο θετικά συναισθήματα έχει πολλά και ποικίλα οφέλη όπως η ελάττωση των πιθανοτήτων εμφάνισης ψυχικού κλονισμού, η καλύτερη φυσική κατάσταση, η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων, η αύξηση του προσδόκιμου της ζωής. Η Fredickson (2001) ισχυρίζεται ότι τα θετικά συναισθήματα ματαιώνουν τις επιδράσεις των αρνητικών συναισθημάτων ενώ ταυτόχρονα επεκτείνει τις γνωστικές λειτουργίες έχοντας ως συνέπεια το άτομο να έχει τη δυνατότητα να χαράσσει «εναλλακτικούς δρόμους» για την επίλυση διάφορων προβλημάτων. Τα θετικά

συναισθήματα όπως η χαρά, η ηδονή, η αισιοδοξία ευθύνονται για τη δημιουργία δυνατών, αληθινών και με ουσία διαπροσωπικών σχέσεων (Danner, Snowdon & Friesen, 2001). Επιπρόσθετα συνεισφέρουν στη βελτίωση της παραγωγικότητας, στην εργασιακή ικανοποίηση και στην αύξηση του ενδεχόμενου να πετύχει το άτομο τους στόχους του. Ενεργοποιούν λειτουργίες που θα οδηγήσουν στην ευημερία προκαλώντας μια «ανοδική σπείρα» (Fredrickson & Joiner, 2002). Η έρευνα για τις θετικές πτυχές είναι μεγάλης σημασίας καθώς μπορεί να φανερώσει το μυστικό ώστε να βιώνουμε μια συγκροτημένη και με ισορροπία ζωή καθώς και να οδηγήσει αν όχι στην εξάλειψη, στη μείωση των συνεπειών που προκαλούν οι αρνητικές – προβληματικές καταστάσεις.

Η Θετική ψυχολογία βρίσκει εφαρμογή σήμερα και στο χώρο εργασίας. Ζούμε σε ένα κόσμο που το εργασιακό περιβάλλον συνεχώς αλλάζει και η ρευστότητα αυτή αποτελεί τη πηγή προέλευσης αρνητικών συναισθημάτων όπως το άγχος, η νευρικότητα, η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Η τεχνολογική ανάπτυξη, η οικονομική κρίση και το αβέβαιο μέλλον οδηγούν σε αύξηση των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο. Η αξιοποίηση της Θετικής ψυχολογίας στο χώρο εργασίας μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των συναδέλφων, στην ευημερία τους, στην αύξηση της απόδοσής και της αποτελεσματικότητά τους, οδηγώντας τους οργανισμούς στη πρόοδο και την ανάπτυξη. Οι οργανισμοί σήμερα δεν πρέπει να περιορίζονται σε εργαζομένους που δεν χαρακτηρίζονται από εργασιακό άγχος και εξουθένωση, αλλά σε εργαζομένους που έχουν θετικά συναισθήματα, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να είναι φορείς αλλαγών και καινοτομιών (Bakker & Schaufeli, 2008)

Μια από τις σημαντικότερες έννοιες που σχετίζεται με τη Θετική ψυχολογία και διερευνάται είναι η έννοια της ευημερίας του ατόμου τόσο στη προσωπική, όσο και στην επαγγελματική του ζωή.

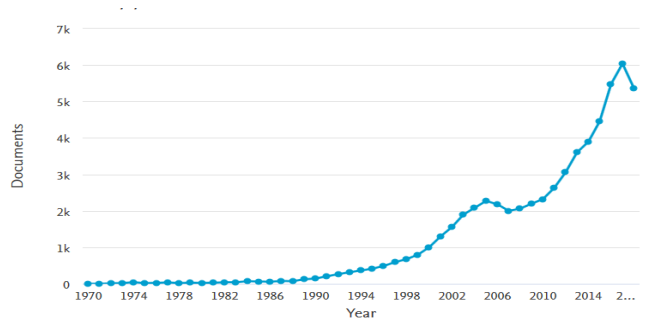
1.2 Εννοιολογική προσέγγιση της Ευημερίας

Ένα ερώτημα που ενδιαφέρει συνεχώς τους ανθρώπους παγκόσμια είναι: Τι κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ευτυχισμένοι και να ευημερούν; Ήδη από τα αρχαία χρόνια προσπάθησαν να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα και να καταλάβουν τι σημαίνει ευημερία και πως μπορούν να τη βελτιώσουν. Σύμφωνα με τον Σωκράτη και

τον Πλάτωνα το να ζει κάποιος σύμφωνα με τις ηθικές αρχές και ενάρετα είναι απαραίτητο για την ευτυχία. Ο Αρίστιππος ο Κυρηναίος ισχυρίζονταν ότι το κλειδί για την ευτυχία εντοπίζεται στην ηδονή και ο στόχος πρέπει να είναι η μεγαλύτερη κατά το δυνατόν απόλαυση (Ryan & Deci, 2001). Ο Επίκουρος συσχέτισε τα θετικά συναισθήματα και την πληθώρα απολαύσεων με την ευτυχία (Hefferon & Bonwell, 2011). Η σημαντικότερη όμως προσπάθεια έγινε από τον Αριστοτέλη. Είχε την άποψη ότι η θεωρία της ευτυχίας μέσα από την ηδονή μετατρέπει τους ανθρώπους σε θύματα των παθών τους. Χρησιμοποιεί τον όρο ευδαιμονία ως συνώνυμο της ευημερίας. Στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια» ισχυρίζεται ότι η ευδαιμονία αποτελεί το μέγιστο αγαθό που μπορεί να κατακτήσει ο άνθρωπος (Ryff & Singer, 2008). Πίστευε ότι για να καταφέρει κάποιος να βιώσει την αληθινή ευτυχία πρέπει να καθοδηγείται από την αρετή.

Στις αρχές του 20ου αιώνα η ευημερία συνδέθηκε με τον οικονομικό κλάδο, απασχόλησε την οικονομική επιστήμη και μάλιστα συσχετίστηκε με την έννοια του πλούτου. Η έρευνα του Easterlin το 1974 αμφισβήτησε αυτή την εδραιωμένη άποψη και τροποποίησε αυτή την οπτική. Υπήρξε ο πρώτος που υποστήριξε και εξακρίβωσε ότι η αύξηση του εισοδήματος, οδηγεί σε αύξηση της ευημερίας μέχρι το σημείο κάλυψης των βασικών αναγκών, αλλά όχι πέρα από αυτό. Όταν ικανοποιηθούν αυτές τότε το ενδιαφέρον στρέφεται σε άλλους τομείς όπως η επαγγελματική κατάσταση. Την άποψη αυτή ενίσχυσε και ο Myers που κατέδειξε ότι παρά την αύξηση των εισοδημάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής από τα μισά της δεκαετίας του 1950 έως και το 1998 τα άτομα που ανέφεραν ότι ήταν ευτυχισμένοι και ευχαριστημένοι από τη ζωή τους παρέμενε ποσοστιαία σταθερό. Η έρευνα και σε άλλα κράτη οδηγούσε σε παρόμοια αποτελέσματα.

Από το σημείο αυτό και έπειτα υπήρξε έντονο ενδιαφέρον του ευρύτερου επιστημονικού κόσμου για την ευημερία. Από το 1970 και μετά γύρω από το συγκεκριμένο θέμα παρατηρείται έντονη αύξηση των ακαδημαϊκών συζητήσεων.



Εικόνα 1- Αριθμός δημοσιεύσεων ανά έτος-Πηγή Scopus

Η ευημερία είναι μια **πολυδιάστατη έννοια** και με **πολύπλευρες προσεγγίσεις**. Είναι μια έννοια που παρουσιάζει συνεχή εξέλιξη μέσα στο χρόνο, μπορούν να δοθούν ποικίλα υποκειμενικά νοήματα και διαφέρει από κουλτούρα σε κουλτούρα. Η έρευνα του Willis (2013) για την αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για την έννοια της ευημερίας απέδειξε ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις για αυτήν, όπως σωματική και ψυχική υγεία, υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις.



Εικόνα 2-Η αντίληψη των ανθρώπων για την ευημερία- Πηγή: Willis (2013)

Ακόμα και τα έγγραφα πολιτικού χαρακτήρα, όπου θα έπρεπε να παρουσιάζουν συνοχή στο τρόπο που χρησιμοποιούνται οι όροι, για τον όρο ευημερία υπάρχει μικρή συνέπεια, που καταδεικνύει την αστάθεια και τη πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου όρου (Jackson, 2013).

Η ευημερία ως όρος πυροδότησε εκτεταμένες συζητήσεις και δριμύς αντιπαραθέσεις, ενώ έχει οριστεί με πλήθος διαφορετικών τρόπων (Fisher, 2014).

Μια από τις πρώτες σημαντικές αναφορές στην ευημερία παρουσιάζεται στον καταστατικό χάρτη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, που περιγράφει την υγεία ως «κατάσταση πλήρους σωματικής, πνευματικής και κοινωνικής ευημερίας και όχι απλώς ως απουσία νόσου ή αναπηρίας» (Who, 1948, σελ.1). Από τους πρώτους που προσπάθησαν να ορίσουν την ευημερία υπήρξε ο Bradburn το 1969. Έκανε το διαχωρισμό μεταξύ των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων και όρισε την ευημερία ως την αρμονία μεταξύ τους. Επιπρόσθετα τόνισε ότι η ευτυχία και η δυστυχία αλληλοεξαρτώνται. Ισχυρίζεται μάλιστα ότι αν κάποιος ζει σε κατάσταση ευτυχίας δεν αποκλείεται να αισθάνεται παράλληλα δυστυχισμένος. Οι Meyers και Diener (1995) θεωρούν ότι η ευημερία περιέχει δυο αντίθετους πόλους, έναν θετικό και έναν αρνητικό. Κάθε χαρακτηριστικό του θετικού πόλου σχετίζεται με ένα του αρνητικού.

Σύμφωνα με τους Pollard και Lee (2003) η ευημερία σχετίζεται τόσο με την υγεία του σώματος όσο και με τη δυνατότητα του ανθρώπου να εναρμονίσει τα θέλω και τις ανάγκες του με τις αναπτυξιακές δυνατότητες που συναντούν στην καθημερινότητά τους. Οι Shah και Marks (2004) ανέφεραν ότι η ευημερία δεν είναι απλά η ευτυχία, αλλά κάτι περισσότερο από αυτή. Σημαίνει επιπρόσθετα την ανάπτυξη, την πρόοδο μέχρι την ολοκλήρωση και τη συμβολή του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Μια άλλη προσέγγιση αναφέρει ότι η ευημερία είναι η κατάσταση συνύπαρξης με άλλους ανθρώπους όπου υπάρχει ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών, η δυνατότητα να επιζητάς την υλοποίηση των στόχων και να έχεις μια αξιοπρεπή ζωή (Wed, 2007). Οι Day και Qing (2009) αναφέρουν ότι η ευημερία είναι μια κατάσταση κατά την οποία οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται και να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους, να εργάζονται αποδοτικά και με δημιουργική διάθεση και να δημιουργούν δυνατές, θετικές, εποικοδομητικές σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον. Ο Cloninger (2008) ισχυρίστηκε ότι η ευημερία περιλαμβάνει όχι μόνο απλά τα θετικά συναισθήματα αλλά και ώριμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η συνεργατικότητα, η αυτοπεποίθηση, η ικανοποίηση από τη ζωή. Περιλαμβάνει αρετές και δυνατότητες του χαρακτήρα όπως η ελπίδα η συμπόνια και το θάρρος. Επιπρόσθετα θεωρεί κλειδί της αυθεντικής ευημερίας την αυτογνωσία. Σύμφωνα με τους Lopez-Torres, Navarro-Bravo, Parraga-Martinez, Andres-Pretel, Latorre-Postigo και Escobar Rabadan, (2010) η ευημερία δεν είναι απλά να αισθάνεται κάποιος ευτυχισμένος και ικανοποιημένος . Ομοίως δεν είναι και μόνο η έλλειψη αρνητικών

εμπειριών και αισθημάτων. Είναι να έχει κάποιος πλούσιες εμπειρίες και να διαχειρίζεται με επιτυχία τις προκλήσεις και τις αντιξοότητες που θα συναντήσουν.

Ένας νέος ορισμός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ορίζει την ευημερία ως «το σημείο ισορροπίας» μεταξύ της συγκέντρωσης πόρων ενός ατόμου και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει (Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012, σελ.230)



Εικόνα 3-Ορισμός Ευημερίας - Πηγή Dodge κ.α (2012)

Ο ορισμός αυτός ερμηνεύεται ως εξής: Όταν τα άτομα διαθέτουν τους απαραίτητους κοινωνικούς, ψυχολογικούς και φυσικούς πόρους για να αντιμετωπίσουν μια ορισμένη ψυχολογική, κοινωνική και/ή σωματική πρόκληση η ευημερία είναι αμετάβλητη και συνεχής. Όταν οι προκλήσεις των ατόμων είναι πιο πολλές από τους πόρους τότε το ισοζύγιο ρέπει προς κάτω όπως και η ευημερία, και αντίστροφα. Ο ορισμός αυτός επιβεβαιώνεται μέσω της θεωρίας του Maslow περί ιεράρχησης των αναγκών. Ο Maslow ισχυρίζεται ότι οι ενέργειες του κάθε ατόμου προκαλούνται από τη κινητήρια δύναμη της εκπλήρωσης των αναγκών του. Όταν εκπληρώνονται οι ανάγκες αυτές, μεταβαίνει στο επόμενο στάδιο που απαρτίζεται από την ανάγκη για ασφάλεια. Καθώς ανεβαίνουμε επίπεδα προς τη κορυφή της πυραμίδας οι προς εκπλήρωση ανάγκες είναι ψυχολογικές όπως η φιλοδοξία για αναγνώριση, η ικανοποίηση των οποίων φέρνει την ευημερία.

Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση των Uchida, Ogihara και Fukushima (2015) ότι υπάρχουν σημαντικές πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο που ορίζεται η ευημερία. Για παράδειγμα στην Ανατολική Ασία υπάρχει η άποψη ότι η ευημερία προέρχεται από τη προσαρμογή στα κοινωνικά πρότυπα και την εκπλήρωση των σχετικών υποχρεώσεων ενώ στην κατά την Αμερικανική άποψη η ευημερία απορρέει από τα ατομικά επιτεύγματα και την αυτοπεποίθηση.

Η ευημερία τα τελευταία χρόνια έχει τραβήξει τα βλέμματα και της πολιτικής. Στη Μ. Βρετανία η ευημερία των πολιτών κυρίως κατά τα δημιουργικά, εργασιακά χρόνια έχει αποτελέσει επίκεντρο έντονων πολιτικών συζητήσεων (McLaughlin, 2008). Η European Social Survey συλλέγει δεδομένα γύρω από την ευημερία των ευρωπαίων πολιτών για το σχεδιασμό της πολιτικής. Οι κοινωνίες και οι κυβερνήσεις πρέπει να κατανοήσουν ότι η ευημερία των πολιτών είναι ο θεμέλιος λίθος μιας «υγιούς» κοινωνίας. Δυστυχισμένοι πολίτες δεν μπορούν να συνθέσουν μια κοινωνία που θα ευημερεί.

1.3 Κατηγορίες Ευημερίας

Η ευημερία μπορεί να διακριθεί σε δυο κατηγορίες: την *Αντικειμενική ευημερία* (Objective Well-being) και στην *Υποκειμενική ευημερία* (Subjective Well-being).

Η αντικειμενική ευημερία καθορίζεται συναρτήσει παραγόντων υλικών, πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικής δικτύωσης όπως το εισόδημα, η διατροφή, η στέγαση, η παιδεία, η υγεία, η εργασία που μπορούν να θεωρηθούν ως «μετρήσιμοι». Αποτυπώνουν τη τρέχουσα κατάσταση, κατά τη περίοδο της έρευνας, αποτυπώνοντας πραγματικά στοιχεία (Kahneman, 2000). Σύμφωνα με τους Royo και Velanzo (2006) συνδέεται με το επίπεδο εκπλήρωσης των απαραίτητων αναγκών και των δικαιωμάτων του κάθε ατόμου. Η αντικειμενική ευημερία βρίσκει χρήση στην έκδοση στατιστικών στοιχείων όπως ο δείκτης Human Development Index του Ο.Η.Ε. και του Better Life Initiative του Ο.Ο.Σ.Α.. Η σπουδαιότητα της αντικειμενικής ευημερίας είναι αναμφισβήτητη. Παρέχει σημαντική πληροφόρηση, αλλά για μια πτυχή της ευημερίας καθώς δεν πληροφορεί πως τα άτομα αντιλαμβάνονται τη ζωή τους (McAllister, 2005). Εξάλλου εμφανίζεται το φαινόμενο άτομα να έχουν υψηλό βαθμό ευημερίας παρά το ότι οι συνθήκες διαβίωσής τους είναι δυσμενείς.

Η υποκειμενική ευημερία αφορά την αυτοαντίληψη των ατόμων για την ευημερία τους (Nieboer, Lindenberg, Boomsma & Van Bruggen, 2005), Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2008) αντανακλά την υποκειμενική αξιολόγηση των ανθρώπων για το αν βιώνουν ή όχι το αίσθημα της ευημερίας. Κατά τον Ο.Ο.Σ.Α. η υποκειμενική ευημερία ορίζεται ως η θετική διανοητική κατάσταση του ατόμου συγκαταλέγοντας την αποτίμηση που έχει για τη ζωή του και τα συναισθήματά του βάση των εμπειριών

του (OECD, 2013). Περιγράφει τη ποιότητα και το επίπεδο διαβίωσης του ανθρώπου σε ένα κοινωνικό σύνολο (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991). Σύμφωνα με τον Diener (2000) η υποκειμενική ευημερία αποτελείται από τρεις συνιστώσες που είναι: η ικανοποίηση από τη ζωή, το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα. Ο κάθε άνθρωπος μπορεί να κατακτήσει την υποκειμενική ευημερία αν έχει πολλά ευχάριστα και μηδαμινά ή ελάχιστα αρνητικά αισθήματα, όταν ασχολείται με δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν. Καθοριστικό ρόλο στην υποκειμενική ευημερία διαδραματίζει η προσωπικότητα κάθε ανθρώπου. Εξάλλου δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι υπάρχουν άτομα φύσει αισιόδοξα και άλλα απαισιόδοξα. Σε ένα κοινωνικό σύνολο που οι πολίτες του έχουν καλύψει τις βασικές ανάγκες (στέγαση, τροφή, υγεία, παιδεία) η υποκειμενική ευημερία γίνεται όλο και περισσότερο απαραίτητη και αποτελεί στόχο προς υλοποίηση (Diener, 1994). Οι έρευνες γύρω από την υποκειμενική ευημερία παρουσιάζει υψηλή σταθερότητα και συνέπειας στο χρόνο (Diener, 2009).

Γίνεται φανερό ότι η αντικειμενική ευημερία και η υποκειμενική ευημερία έχουν δυο *θεμελιώδεις διαφορές*. Στην αντικειμενική ευημερία οι δείκτες μέτρησης-αξιολόγησης της καθορίζονται εξωγενώς, ενώ στη περίπτωση της υποκειμενικής ευημερίας οι ίδιοι οι άνθρωποι καθορίζουν το βαθμό επίτευξής της. Επιπρόσθετα η αντικειμενική ευημερία μετρά στοιχεία του παρόντος, ενώ η ψυχολογική ευημερία αποτελεί αποτίμηση του πρόσφατου παρελθόντος καθώς τα άτομα συγκρίνουν αυτά που κατάφεραν με αυτά που έχουν βλέψεις να πετύχουν, σχετικά με τις ανάγκες τους, τις φιλοδοξίες τους και τις επιθυμίες τους.

Υπάρχουν επιστήμονες που θεωρούν ότι υπάρχει μια ακόμα κατηγορία ευημερίας η *ψυχολογική ή συναισθηματική*. Το είδος αυτό της ευημερίας καθορίζεται μέσω της μέτρησης των συναισθημάτων, θετικών και αρνητικών. Σύμφωνα με τους Norizan και Siti-Rohaida (2015) ορίζεται ως η ολόπλευρη αποτελεσματικότητα της ψυχικής λειτουργίας του ανθρώπου. Η πλειοψηφία όμως των επιστημόνων χρησιμοποιεί τους όρους υποκειμενική ευημερία και η ψυχολογική ή συναισθηματική ευημερία ταυτόσημα ή εναλλακτικά.

1.4 Παράγοντες που εξηγούν την ευημερία

Ένας από τους πρώτους παράγοντες που έρχεται με το άκουσμα της λέξης ευημερίας στο μυαλό των περισσότερων είναι το εισόδημα. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει σχέση

μεταξύ της ευημερίας και των εισοδημάτων αυτή δεν είναι ευθέως ανάλογη. Όσο βελτιώνεται το οικονομικό επίπεδο του ατόμου η επίδραση του εισοδήματος στην ευημερία συρρικνώνεται (Clark, Fritters & Shield, 2007).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας ευημερίας είναι η υγεία. Έχουν διεξαχθεί πληθώρα ερευνών που σχετίζουν την υγεία (σωματική ή ψυχολογική) με την ευημερία. Έχει αποδειχθεί ότι η κακή υγεία συνοδεύεται από την ύπαρξη αρνητικών αισθημάτων και απουσία ευχαρίστησης από τη ζωή (Gana, Bailly, Sada, Joulain, Trouillet, Herve & Alaphilippe, 2013) και κατ' επέκταση απουσία ευημερίας. Η σχέση ευημερίας και υγείας είναι όμως αμφίδρομη. Τα άτομα που ευημερούν αισθάνονται πιο υγιή, ζουν περισσότερο και το σημαντικότερο αντιμετωπίζουν τυχόν προβλήματα υγείας που θα τους παρουσιαστούν πιο αισιόδοξα (Diener & Sheligman, 2004)

Αποφασιστικός συντελεστής στην ευημερία του ατόμου είναι και η εργασιακή κατάσταση. Οι εργαζόμενοι βιώνουν συναισθήματα ευτυχίας και είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή, ενώ στον αντίποδα οι άνεργοι παρουσιάζουν συναισθήματα δυσαρέσκειας (Diener, 1984). Η ανεργία έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση άγχους και συμπτωμάτων κατάθλιψης (Rodriguez, Frongillo & Chandra, 2001) καθώς επίσης και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Sheeran, Abrams & Orbell, 1995). Τα αρνητικά αυτά αποτελέσματα της ανεργίας εξηγούνται μέσω των θεωριών της στέρησης και της οικονομικής πίεσης.

Η μόρφωση είναι ένας επιπλέον παράγοντας επίδρασης την ευημερία. Οι άνθρωποι με μορφωτικό επίπεδο είναι περισσότερο ευτυχισμένοι καθώς έχουν στόχους που μπορούν να ικανοποιήσουν (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Βέβαια ο Schimmel (2009) διατείνεται ότι οι ιδιαίτερα μορφωμένοι εξαιτίας της διάψευσης των υψηλών προσδοκιών που έχουν αισθάνονται μάλλον λιγότερη ευτυχία.

Η εξέλιξη στη κατεύθυνση της επιτυχούς έκβασης των στόχων κάθε ανθρώπου επιδρά στην ευημερία του. Τα άτομα που έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες-ικανότητες και προσόντα να ανταπεξέρθουν στους στόχους που θέτουν έχουν αισθήματα ευτυχίας. Ο Diener (2000) αναφέρει ότι κάθε άτομο έχει το αίσθημα ης ευημερίας κάθε φορά που σημειώνεται πρόοδος σε κάθε στόχο μεγάλης σημασίας.

Ο Lucas, Clark, Georgellis, & Diener (2003) ισχυρίζονται ότι η οικογενειακή κατάσταση μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης της ευημερίας. Οι παντρεμένοι δηλώνουν θετικά συναισθήματα και μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή σε σύγκριση με τους ελεύθερους, τους χωρισμένους και τους χήρους (Drakopoulos & Grimani, 2013).

Τα δίκτυα κοινωνικότητας και η μέθοδος δόμησης τους αποτελούν σημαντικό παράγοντα ευημερίας. Ρόλο παίζει η «πίστη» σε αυτούς που είναι κοντά μας και στις κοινωνικές νόρμες. Άξιο λόγου είναι ότι ρόλο στη ύπαρξη ευημερίας παίζει η εξισορρόπηση ανάμεσα στην επαγγελματική και στη προσωπική ζωή. Τέλος αρκετοί επιστήμονες θεωρούν ότι εκτός της προσωπικότητας κάθε ατόμου ρόλο στην ευημερία παίζει η ηλικία. Σύμφωνα με τους Dolan, Peasgood και White (2008) η ευημερία και πιο συγκεκριμένα η υποκειμενική ευημερία ακολουθεί το σχήμα U. Τα νεαρά και ηλικιωμένα άτομα παρουσιάζουν υψηλότερη ευημερία από τα άτομα τριάντα δυο έως πενήντα ετών.

Οι παράγοντες της ευημερίας μπορούν να διαχωριστούν σε αντικειμενικούς, όπως το εισόδημα και σε υποκειμενικούς. Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονος προβληματισμός και αμφισβήτηση για τους αντικειμενικούς παράγοντες και προωθείται η έρευνα γύρω από τους υποκειμενικούς παράγοντες.

1.5 Μοντέλα Ευημερίας

1.5.1 Μοντέλο Ευημερίας (ψυχολογικής) της Ryff

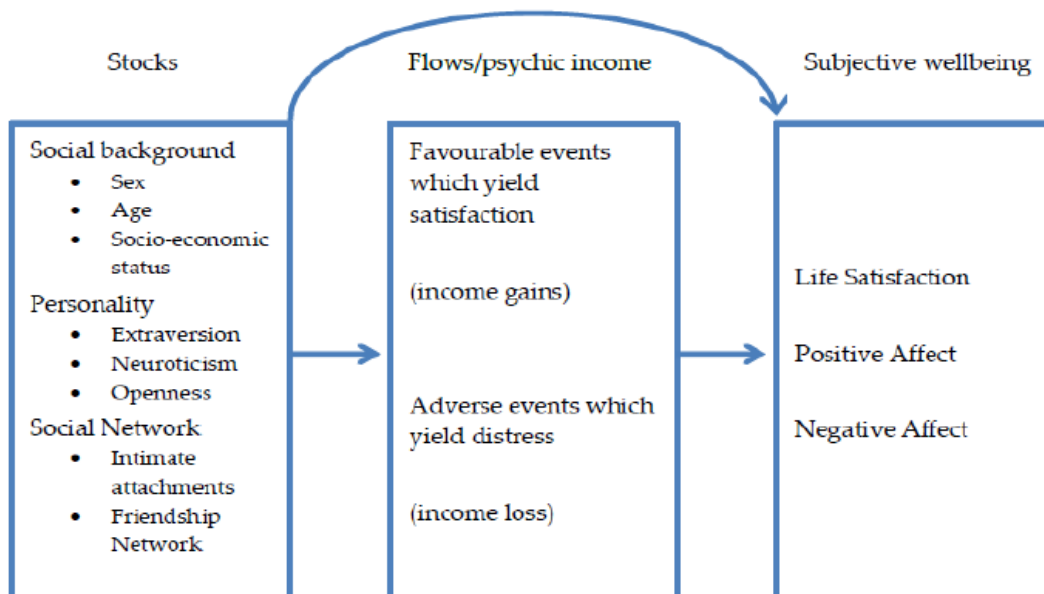
Η Ryff το 1989 προσπάθησε να παρουσιάσει ένα πλήρες μοντέλο για την ευημερία βασισμένο στις θεωρίες του Erikson και του Maslow. Το μοντέλο ευημερίας αυτό έχει έξι διαστάσεις που είναι:

- **Αυτοαποδοχή (self-acceptance):** Αποτελεί από τα σημαντικότερα κριτήρια-διάσταση για την ευημερία. Είναι η θετική εκτίμηση για τον εαυτό μας και τα επιτεύγματα στη ζωή μας.
- **Περιβαλλοντική γνώση (Environmental mastery):** Είναι η δυνατότητα του κάθε ανθρώπου να διαλέγει ή να δημιουργεί κατάλληλα περιβάλλοντα για τον ψυχικό του κόσμο και περιβάλλοντα που θα μπορέσει να διαχειριστεί

- **Αυτονομία (Autonomy):** Είναι το αίσθημα του «αυτοκαθορισμού» και της αυτοτέλειας. Επιπρόσθετα αποτελεί τη δυνατότητα να αντιστέκεται σε πιέσεις του κοινωνικού περιγύρου ώστε να πράττει και να σκέφτεται με συγκεκριμένο τρόπο.
- **Θετικές σχέσεις με τους άλλους (positive relations with others):** Είναι σχέσεις εμπιστοσύνης, είναι η ικανότητα κάθε ανθρώπου να έχει δυνατά συναισθήματα για τους γύρω του (π.χ. αγάπη, πραγματικό ενδιαφέρον)
- **Προσωπική ανάπτυξη (personal growth):** Είναι το αίσθημα της διαρκούς βελτίωσης και ανάπτυξης ως άτομο καθώς και η απόκτηση νέων εμπειριών. Απαραίτητη προϋπόθεση πάντα αποτελεί η συνειδητοποίηση από τον καθένα των δυνατοτήτων του.
- **Σκοπός της ζωής (purpose in life):** Η πίστη ότι υπάρχει νόημα και ουσία στη ζωή του κάθε ανθρώπου.

1.5.2 Δυναμικό μοντέλο ισορροπίας ευημερίας των Headey και Wearing

Ο κύριος σκοπός του έργου των Headey και Wearing ήταν να καταλάβουν πως οι αλλαγές επηρεάζουν τα επίπεδα ευημερίας. Υποστήριξαν ότι αλλαγή στην ευημερία συμβαίνει μόνο όταν εξωτερικές δυνάμεις οδηγούν το άτομο σε απόκλιση από το πρότυπό ισορροπίας του. Υποδηλώνει τη συσχέτιση των γεγονότων της ζωής με την ευημερία. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι άνθρωποι τείνουν να επιστρέψουν στη «γραμμή βάσης» της ευημερίας, μετά από σημαντικά γεγονότα της ζωής τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα επίπεδα αποθεμάτων (κοινωνικό υπόβαθρο, προσωπικότητα, κοινωνικά δίκτυα), οι ψυχικές ροές εισόδου και η υποκειμενική ευημερία βρίσκονται σε διαρκή ισορροπία



Εικόνα 4-Δυναμικό μοντέλο ισορροπίας ευημερίας των Headey και Wearing-Πηγή: Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012)

1.5.3 Μοντέλο Ευημερίας του Cummin

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η υποκειμενική ευημερία διατηρείται ενεργά γύρω από ένα καθορισμένο σημείο για κάθε άτομο. Το σημείο αυτό καθορίζεται από τη προσωπικότητα κάθε ατόμου. Το σύστημα ισορροπίας μεταξύ εξωστρέφειας και νευρωτισμού προσπαθεί να διατηρήσει ένα σταθερό, θετικό επίπεδο ευημερίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό υπάρχει υψηλό επίπεδο αποφασιστικότητας της γεννητικής προδιάθεσης για το σημείο της υποκειμενικής ευημερίας κάθε ατόμου

1.5.4 Το συναισθηματικό – γνωστικό μοντέλο ευεξίας

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα διαπροσωπικά χαρακτηριστικά, συναισθηματικά και γνωστικά, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ευημερία του ατόμου. Δύο άτομα υπό τις ίδιες συνθήκες μπορούν να αξιολογήσουν την ευημερία τους με διαφορετικό τρόπο. Το μοντέλο αυτό θέτει τη προσωπικότητα και τη θετική προδιάθεση ως βασικούς προβλεπτικούς παράγοντες της ευημερίας του ατόμου (Galinha & Pais-Ribeiro, 2011)

Κεφάλαιο 2: Η επαγγελματική ευημερία-Η περίπτωση των εκπαιδευτικών

2.1 Η Επαγγελματική Ευημερία

2.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Επαγγελματικής Ευημερίας

Ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα είναι η ευημερία των υπαλλήλων στον εργασιακό χώρο. Η ευμάρεια του εργαζομένου έχει επίδραση τόσο στο χώρο εργασίας, όσο και στη ζωή του έξω από αυτό. Εξάλλου μεγάλο μέρος του βίου τους, οι άνθρωποι το περνούν στο εργασιακό τους περιβάλλον και είναι φυσικό να ασκεί επίδραση και όταν δεν βρίσκονται σε αυτό. Για πολλούς ανθρώπους η εργασία δεν είναι απλά το μέσο για την εκπλήρωση των βασικών αναγκών τους. Είναι ο τρόπος να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να προάγουν την αυτοπραγμάτωση. Οι αλματώδεις εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογίας επέφεραν γιγαντιαίες αλλαγές στον εργασιακό χώρο κάνοντας τη διερεύνηση γύρω από την επαγγελματική ευημερία απαραίτητη (Sparks, Faragher & Cooper, 2001). Οι Danna και Griffin (1999) υποστήριξαν ότι όσοι ασχολούνται με τη διερεύνηση της ευημερίας θα πρέπει να συμπεριλάβουν στην έρευνά τους και το τομέα της επαγγελματικής ευημερίας.

Μια εννοιολογική προσέγγιση της «επαγγελματικής ευημερίας» θα μπορούσε να επιχειρηθεί μέσα από τους ακόλουθους ορισμούς:

- Η επαγγελματική ευημερία ορίζεται ως η θετική αποτίμηση των διαφόρων διαστάσεων του επαγγέλματος ενός ανθρώπου συμπεριλαμβάνοντας τα κίνητρα, τις συμπεριφοριστικές, συναισθηματικές, γνωστικές και ψυχοσωματικές διαστάσεις (Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004)
- Οι Anttonen και Räsänen (2009) ορίζουν την εργασιακή ευημερία ως τη κατάσταση (σωματική και ψυχολογική) των εργαζομένων που προέρχεται από την αρμονία της εργασίας, του περιβάλλοντος και του ελεύθερου χρόνου.

- Σύμφωνα με τον Warr (1987) μπορεί να οριστεί ως ο τρόπος με τον οποίο οι υπάλληλοι μπορούν να βιώσουν την ποιότητα της παρουσίας τους στον εργασιακό χώρο.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει μια πολύ σημαντική διευκρίνιση. Η επαγγελματική ευημερία δεν είναι ισοδύναμη με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς η ευημερία είναι μια έννοια βαθύτερη που έχει υπόψη της τη σωματική και κοινωνική κατάσταση του εργαζομένου και τη χαρακτηρίζει η ενεργητικότητα. Η επαγγελματική ευημερία συνδέεται με την ευχαρίστηση που αισθάνεται ο εργαζόμενος από το επάγγελμά του και ειδικότερα από τις αμοιβές του, το φόρτο εργασίας, την οικοδόμηση σχέσεων με τους υπόλοιπους υπαλλήλους και τους ανώτερους του, τις επαγγελματικές του ικανότητες και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Danna & Griffin, 1989). Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί βασικό αντικείμενο της επαγγελματικής ευημερίας (Van Horn κ.α., 2004) και μάλιστα αποτελεί και δείκτη της. Ομοίως η επαγγελματική ευημερία δεν ταυτίζεται με την απουσία άγχους και την επαγγελματική εξουθένωση. Η εξάλειψη αυτών των αρνητικών συναισθημάτων δεν οδηγεί αυτόματα σε υψηλά επίπεδα ευημερίας (Spreitzer, Sutcliffe, Dutton, Sonenshein & Grant, 2005). Ο Warr (2007) τόνισε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος είναι παράγοντες της εργασιακής ευημερίας.

2.1.2 Παράγοντες Εργασιακής Ευημερίας

Αρχικά οι επιστήμονες έστρεψαν τις μελέτες τους για την επαγγελματική ευημερία γύρω από τις αρνητικές πτυχές της. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί βαρύτητα στις θετικές της διαστάσεις.

Από τις βασικές παραμέτρους της εργασιακής ευημερίας θεωρείται το «**σύστημα αμοιβών**». Η εργασιακή ευημερία ενισχύεται όταν οι αμοιβές των εργαζομένων εξαρτώνται άμεσα από την απόδοσή τους. Με τη μέθοδο αυτή οι υπάλληλοι είναι ευχαριστημένοι καθώς έχουν τη προοπτική να αποκτήσουν υψηλότερους μισθούς και αισθάνονται ότι εκτιμάται, επιβραβεύεται και αναγνωρίζεται η προσφορά τους (Maurya & Agarwal, 2015).

Εξίσου σημαντικός ως παράγοντας είναι και η **υποστήριξη στο χώρο εργασίας**. Ως υποστήριξη ορίζονται οι πόροι που προσφέρονται στον εργαζόμενο για την

επίτευξη του έργου του, καθώς και η ενθάρρυνση-συμπαράσταση (οργανωτική, ψυχολογική, συναισθηματική) (Nahum-Shani, Bamberger, & Bacharach, 2011). Ειδικότερα σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ευημερία παίζει η υποστήριξη στην περίπτωση ομαδικής εργασίας καθώς η συνεκτικότητα και οι θετικές συνθήκες συνεργασίας συνδέονται με αυτή (Maurya κ.α, 2015).

Σύμφωνα με τους Nielsen, Yarker, Brenner, Randall & Borg (2008) οι *αξιώσεις και τι απαιτείται* στην εργασία όπως και οι ψυχολογικές καταστάσεις που επικρατούν σχετίζονται με την ευημερία των υπαλλήλων. Οι Sparks, Faragher & Cooper (2001) ισχυρίζονται ότι η εργασιακή ασφάλεια, το ωράριο εργασίας και ο έλεγχος της εργασίας έχουν επίδραση στην ευημερία των εργαζομένων.

Το *εργασιακό άγχος* επιδρά αρνητικά στην εργασιακή ευημερία των υπαλλήλων. Μελέτες στο πέρασμα του χρόνου έχουν καταδείξει ότι αγχωτικές καταστάσεις στον εργασιακό χώρο οδηγούν σε αυξημένες πιθανότητες συμπτωμάτων κατάθλιψης και συναισθηματικής εξουθένωσης (Holman, Johnson & O'Connor 2018). Τέλος σημαντικό ρόλο παίζουν και οι επαγγελματικές ικανότητες, η ικανοποίηση από τους συναδέλφους και τους συνεργάτες καθώς και το στυλ διοίκησης.

2.1.3 Συνέπειες της εργασιακής ευημερίας

Η εργασιακή ευημερία συνεπάγεται δημιουργική, παραγωγική εργασία που χαρακτηρίζεται από ασφάλεια και υγεία σε μια άρτια δομημένη από άποψη οργάνωσης εταιρία (Anttonen κ.α., 2009). Είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την εργασιακή απόδοση και η ευημερία στον εργασιακό χώρο μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας πρόβλεψης της αποδοτικότητας (Wright & Cropanzano, 2000). Επιπρόσθετα παρουσιάζεται δυνατή συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ευημερίας και της δέσμευσης των εργαζομένων (Brunetto, Teo, Shacklock & Farr-Wharton, 2012). Σύμφωνα με τον Sorenson (2013) οι υπάλληλοι που νιώθουν δέσμευση και παραγωγικότητα στο χώρο εργασίας τους, αξιολογούν θετικά την ευημερία τους καθώς παραμένουν στη θέση εργασία τους από επιλογή. Σημαντικό στοιχείο της εργασιακής ευημερίας είναι η διατήρηση σε υψηλά επίπεδα του ηθικού και των κινήτρων των υπαλλήλων.

Η δραστηριότητα στον επαγγελματικό τομέα κάθε ατόμου επηρεάζει την γενικότερη ευημερία για τη ζωή του. Υπάρχουν μάλιστα περιπτώσεις επαγγελματιών

που η ευημερία έχει άμεση σχέση με την ποιότητα του αποτελέσματος που παράγεται όπως συμβαίνει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

2.2. Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής ευημερίας

Η ανάπτυξη των θεωρητικών μοντέλων της επαγγελματικής ευημερίας βασίστηκε στα δυο πιο σημαντικά και διαδεδομένα μοντέλα επαγγελματικού σχεδιασμού που σύμφωνα με τους De Jonge και Schaufeli (1998) είναι: (α) Το Μοντέλο Χαρακτηριστικών της Εργασίας (Job Characteristics Model) των Hackman και Oldham (1975) και (β) το Μοντέλο Ελέγχου των Εργασιακών Απαιτήσεων του Karasek (1979)

Το Μοντέλο Χαρακτηριστικών της Εργασίας σκοπό έχει να εντοπίσει ποια είναι τα κίνητρα των εργαζομένων. Τα γνωρίσματα-ιδιότητες του μοντέλου είναι: η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα της εργασίας, η σημασία της εργασίας, η αυτονομία και η ανατροφοδότηση. Τα χαρακτηριστικά αυτά οδηγούν σε καταστάσεις που έχουν επίδραση στην ευημερία τους. Στο Μοντέλο Ελέγχου των Εργασιακών Απαιτήσεων υπάρχουν δυο θεμελιώδεις παράγοντες που ασκούν επίδραση στον εργαζόμενο: (α) το αντικείμενο της εργασίας και (β) την αυτάρκεια, ώστε να καθορίζει τους παράγοντες της εργασίας του και την ευκαιρία να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.

2.2.1 Το Μοντέλο των βιταμινών του Warr

Ο Warr διερεύνησε την ευημερία επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στο χώρο εργασίας. Το μοντέλο αυτό στηρίχθηκε στη συσχέτιση της επίδρασης των βιταμινών στον ανθρώπινο οργανισμό και της επίδρασης των χαρακτηριστικών του εργασιακού χώρου στην ευημερία. Ισχυρίστηκε ότι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά επιδρούν με παρόμοιο τρόπο με αυτό των βιταμινών στον ανθρώπινο οργανισμό. Για να λειτουργήσει στο βέλτιστο επίπεδο ο οργανισμός είναι αναγκαίες οι βιταμίνες και η απουσία τους έχει ως αποτέλεσμα την αποβιταμίνωση. Αρχικά οι βιταμίνες θα έχουν θετική επίδραση και θα βελτιώσουν την υγεία. Από ένα όριο και μετά οι πρόσθετες ποσότητες δεν θα προσφέρουν κάτι επιπλέον. Στη περίπτωση αυτή υπάρχουν δυο πιθανότητες: να μην υπάρξει καμία επίδραση στον οργανισμό ή να καταλήξει σε υπερβιταμίνωση με ζημιογόνα αποτελέσματα.

Το μοντέλο των βιταμινών του Warr γνώρισε βελτιώσεις με την πάροδο των ετών και πλέον αριθμεί 12 επαγγελματικά χαρακτηριστικά που επιδρούν στην ευημερία και αποκαλούνται «επαγγελματικές βιταμίνες». Διαχωρίζονται σε αυτά τα χαρακτηριστικά που αν αυξηθούν σε μεγάλο βαθμό επιδρούν αρνητικά στην ευημερία και είναι: η δυνατότητα προσωπικού ελέγχου (ελευθερία λήψης αποφάσεων και αυτονομία), οι ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων, οι απαιτήσεις από την εργασία (π.χ. πίεση για υλοποίηση στόχων), η ποικιλία δεξιοτήτων (ύπαρξη πλήθους καθηκόντων), η περιβαλλοντική σαφήνεια και η κοινωνική υποστήριξη καθώς και σε χαρακτηριστικά που η υπερβολική δόση δεν έχει επίδραση και είναι: οι αμοιβές, οι εργασιακές συνθήκες, το κοινωνικό κύρος, η υποστηρικτική εποπτεία, οι προοπτικές σταδιοδρομίας και η ευθυδικία (δικαιοσύνη στον εργασιακό χώρο).

2.2.2 Το μοντέλο των Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs

Ο Van Horn και οι συνεργάτες του αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα των μοντέλων της ψυχολογικής ευημερίας της Ryff και της ευημερίας στον εργασιακό χώρο του Warr και βασιζόμενοι σε αυτά διατύπωσαν το δικό τους μοντέλο. Το μοντέλο αυτό αναφέρει ότι η επαγγελματική ευημερία μπορεί να μελετηθεί μέσα από πέντε άξονες: τη συναισθηματική ευημερία, τη κοινωνική ευημερία, την γνωστική ευημερία (πόσο συγκεντρωμένοι είναι οι εργαζόμενοι στη δουλεία τους και η δυνατότητα ενασχόλησης με νέα αντικείμενα), τη ψυχοσωματική ευημερία και την ευημερία στον εργασιακό χώρο.

2.2.3 Το Μοντέλο Lent και Brown

Αναπτύχθηκε το 2006 και εστιάζει την προσοχή του στους παράγοντες πρόγνωσης της επαγγελματικής ευημερίας. Βάση του μοντέλου αυτού η ευημερία στον εργασιακό χώρο επηρεάζεται από έξι συντελεστές: (α) τη προσωπικότητα και τα συναισθήματα, (β) την εξέλιξη σε δραστηριότητες που έχουν στοχοποιηθεί, (γ) τη προοπτική, (δ) τις εργασιακές συνθήκες, (ε) το σκοπό και την αποδοτικότητα, (στ) την εν γένει ευημερία από τον βίο του.

2.2.4 Το μοντέλο των Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi & Vertio

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε για τη μελέτη της ευημερίας των εκπαιδευτικών. Στηρίζεται σε παραμέτρους που επιδρούν στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού

οργανισμού και είναι: οι συνθήκες εργασίας, ο φόρτος εργασίας, η επαγγελματική κοινότητα και οι ικανότητες σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη.

2.3 Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών

2.3.1 Η έννοια της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών

Το έργο στον χώρο της εκπαίδευσης είναι από τους βασικότερους πυλώνες που πρέπει να στηριχθεί κάθε κοινωνία. Η εκπαίδευση έχει καθοριστική συμβολή στην οικονομική και κοινωνική πρόοδο ενός κράτους. Σύμφωνα με τον Schultz (1988) η ανέλιξη οικονομικά μιας χώρας επηρεάζεται από τη παιδεία της. Επιπρόσθετα η εκπαίδευση αποτελεί το βασικό συντελεστή για την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που είναι απαραίτητα τόσο για την εργασία, όσο και για τη διαβίωση γενικότερα.

Η εκπαίδευση των παιδιών και των νέων είναι ο πυρήνας της εργασίας των εκπαιδευτικών και η επιτυχία της στηρίζεται στη καθημερινή προσπάθεια, τον ενθουσιασμό και τη δέσμευσή τους. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαίνοντα ρόλο στην «επιτυχία» και την ικανοποίηση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός όπως και καθένας άλλος εργαζόμενος έχει απαιτήσεις, επιθυμίες, αναγκαιότητες, η εκπλήρωση των οποίων οδηγεί προς την ευημερία του. Η ευημερία των παιδαγωγών συνδέεται στενά με το έργο τους (CESE, 2004). Εξάλλου όπως ισχυρίζονται οι Aelterman κ.α. (2007) τα συμπεράσματα για την ευημερία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού κατοπτρίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται.

Πως θα μπορούσε όμως να οριστεί η «επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών»;

- Η ευημερία των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζει τη θετική συναισθηματική κατάσταση που προέρχεται από την αρμονία ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων από τη μια και των προσωπικών προσδοκιών από την άλλη. (Aelterman, Engels, Petegem & Verhaeghe, 2007)
- Για τους Acton και Glasgow (2015) η ευημερία των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η ατομική αίσθηση προσωπικής επαγγελματικής πραγμάτωσης,

ικανοποίησης και ευτυχίας που στηρίζεται στη συνεργατική διαδικασία με συναδέλφους και μαθητές.

- Ο Leonard (2002) όρισε την ευημερία των εκπαιδευτικών ως μια σύνθεση θετικών και αρνητικών εμπειριών και άλλων συναισθημάτων που σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς της σχολικής ζωής.

Η επαγγελματική ευημερία των παιδαγωγών ισοδυναμεί με έναν εκπαιδευτικό υγιή, με διάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη, αποδοτικότητα και προσφορά.

2.3.2 Γιατί είναι σημαντική η ευημερία των εκπαιδευτικών;

Η μελέτη της επαγγελματικής ευημερίας παρουσιάζει ενδιαφέρον για πολλές επαγγελματικές ομάδες. Ωστόσο έχει ιδιαίτερη σημασία και σπουδαιότητα για τους εκπαιδευτικούς αφού το έργο τους είναι μοναδικό σε σύγκριση με αυτό άλλων επαγγελμάτων και υπόκειται συχνά σε νομοθετικές μεταρρυθμίσεις. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο τοπίο. Η σημασία της ευημερίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαίνεται μέσα από τα λεγόμενα του Coleman (2009) που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει κανένα νόημα να μελετάται η συναισθηματική υγεία και ευημερία των μαθητών στα σχολεία χωρίς να ελεγχθεί η συναισθηματική υγεία και ευημερία του προσωπικού. Εάν κάποια κυβέρνηση έδειχνε τη δέουσα σημασία στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να δώσει σημασία σε αυτό που αποκαλείται «επαγγελματική κοινότητα μάθησης».

Αν εξαιρέσουμε τους γονείς, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές είναι οι σπουδαιότεροι ενήλικες στη ζωή των μαθητών. Η ευημερία των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τον κοινωνικό και συναισθηματικό εγκλιματισμό των μαθητών (Malmberg & Hagger, 2009). Οι McCollum, Price και Berrens (2010) ενισχύοντας την άποψη αυτή προβάλλουν το επιχείρημα ότι αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ευημερία, διαμορφώνουν θετικές στρατηγικές που έχουν θετική επίδραση στην ευημερία των μαθητών.

Επιπρόσθετα η επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά του (Day κ.α., 2007). Αν υπάρχει ευημερία στο χώρο του σχολείου, το σχολείο καθίσταται πιο ποιοτικό και αποτελεσματικό. Εξάλλου δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι φορείς της αλλαγής και της καινοτομίας. Υπάρχουν έρευνες που έχουν αποδείξει ότι υπάρχει

συσχέτιση θετική ανάμεσα στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας (Mahdinezhad, 2012). Στο ίδιο μήκος κύματος οι Briner και Dewberry (2007) ισχυρίζονται ότι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης έχει θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και αντίστροφα. Για να υποστηρίξουν το επιχείρημα αυτό διαπίστωσαν ότι το 8% της διακύμανσης των βαθμολογιών στο Standard Assessment Test (SAT) στο Ηνωμένο Βασίλειο οφείλονται στην ευημερία των εκπαιδευτικών.

Σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχει έντονη ανησυχία και προβληματισμός καθώς συνεχώς και λιγότεροι σκέφτονται την εκπαίδευση ως επιλογή σταδιοδρομίας και αρκετοί που πληρούν τις προϋποθέσεις εγκαταλείπουν το επάγγελμα μέσα σε λίγα χρόνια. Το θέμα αυτό τέθηκε από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναγνωρίζεται ότι η κατάσταση αυτή σχετίζεται με την ευημερία των εκπαιδευτικών. Αναφέρεται ότι εάν οι εκπαιδευτικοί δεν βιώνουν την ευημερία στον εργασιακό τους χώρο αισθάνονται λιγότερο ικανοποιημένοι και έχουν μειωμένη απόδοση που οδηγεί σε υψηλά ποσοστά παραίτησης (Pillay, Goddard & Wiss, 2005). Παράλληλα το άγχος του εκπαιδευτικού είναι παράγοντας που επηρεάζει τη «στρατολόγηση» νέων εκπαιδευτικών και τις προθέσεις όσων υπηρετούν να παραμείνουν ή να αποχωρήσουν από το επάγγελμα.

Η αίσθηση της ευημερίας που ζουν οι εκπαιδευτικοί που επανδρώνουν τη σχολική μονάδα δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις συναδελφικές σχέσεις και τη συνεργατικότητα, αποσκοπώντας στη πρόοδο του σχολικού οργανισμού. Με τον τρόπο αυτό οι δάσκαλοι και οι καθηγητές γίνονται ένα με την εκπαιδευτική μονάδα.

Αν εστιάσουμε στο ελληνικό σχολείο παρατηρούμε ότι στη σημερινή εποχή της οικονομικής κρίσης που οι μηχανισμοί λογοδοσίας έχουν πολλαπλασιαστεί, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καινούργιες προκλήσεις που είναι οι λιγοστές δαπάνες για τη παιδεία και οι απότομες συμπίεσεις των απολαβών τους (European Commission, 2014). Εκτός αυτού το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας εμποδίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού. Η αυτονομία όμως είναι αναγκαίο προαπαιτούμενο για την ευημερία, την πληρότητα και την ικανοποίηση. Είναι φανερό ότι στην Ελλάδα υπάρχουν επιπλέον λόγοι για να δοθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον τομέα της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

2.3 Παράγοντες επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι μείζονος σημασίας για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία τους;

Από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ευημερία των εκπαιδευτικών είναι οι *εργασιακές συνθήκες* στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Aelterman κ.α, 2007). Οι εργασιακές συνθήκες προσδιορίζονται από το περιβάλλον εργασίας, την «επάρκεια» του εργασιακού χώρου (π.χ. σχολικού κτιρίου, καθαρών και προσεγμένων χώρων, ευρύχωρων αιθουσών διδασκαλίας με κατάλληλο φωτισμό και αερισμό), την ύπαρξη ηχορύπανσης, και την ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού σε υλικοτεχνικές μονάδες. (Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi & Vertio, 2007). Επιπλέον είναι σύνηθες το φαινόμενο ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός να ανακαλύπτει ότι η πραγματικότητα απέχει από τις ιδανικές συνθήκες για τις οποίες σπούδασε και προετοιμάστηκε ώστε να εφαρμόσει τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Οι άσχημες συνθήκες εργασίας θεωρούνται δυσλειτουργία που μπορεί να αποδυναμώσει την ευημερία των εκπαιδευτικών (Ross, Romer & Horner, 2011). Η ανάγκη για βελτίωση των εργασιακών συνθηκών είναι ένα από τα σταθερά και διαρκή αιτήματα των εκπαιδευτικών της χώρας μας που εργάζονται σε κτίρια με ελλείψεις σε υποδομές.

Στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών επιδρά και το *σχολικό κλίμα* που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η υποστήριξη από τους συναδέλφους έχει θετικό αντίκτυπο στην εργασιακή ικανοποίηση και την ευημερία των εκπαιδευτικών (Baheshta, 2014). Οι τυπικές ή κακές διαπροσωπικές σχέσεις, η έλλειψη πνεύματος ομαδικότητας, οι διαπληκτισμοί, στο χώρο εργασίας οδηγούν σε εργασιακό άγχος με αρνητικές προεκτάσεις και στην επαγγελματική ευημερία (Cohen & Wills, 1985).

Ένας ακόμα συντελεστής της επαγγελματικής ευημερίας είναι η *σύσταση της εργασίας* των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Gonzalez κ.α (2008) η *ασάφεια του ρόλου* των εκπαιδευτικών μπορεί να επιδράσει στην ευημερία τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος αφού εκτός από τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων είναι επιφορτισμένος και με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των

μαθητών, τον ρόλο του θεραπευτή-ψυχολόγου. Εκτός αυτών εκτελούν και μια πληθώρα διοικητικών εργασιών. Στην ασάφεια-σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού μπορούν να περιληφθούν και οι ασυμβίβαστες πολλές φορές μεταξύ τους προσδοκίες των μαθητών, κηδεμόνων, συμβούλων και διοίκησης. Σημαίνοντα ρόλο παίζει και το πρόγραμμα σπουδών. Όταν στην κατάρτιση του προγράμματος σπουδών συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας αυξάνεται το ενδιαφέρον για την εργασία και σε συνδυασμό με την εφαρμογή καινοτομιών βελτιώνεται η ευημερία τους.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Aelterman κ.α. (2007) είναι ο *φόρτος εργασίας* τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και εκτός αυτής. Οι υψηλές εργασιακές απαιτήσεις μειώνουν την ευημερία των εκπαιδευτικών (Sann, 2003), καθώς συνοδεύεται με αρνητικά αισθήματα όπως η εξουθένωση (Warr, 1990). Είναι άξιο αναφοράς ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συνεχίζουν την εργασία και εκτός του εργασιακού τους ωραρίου, είτε ετοιμάζοντας εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθήματά του, είτε διορθώνοντας εργασίες και γραπτά. Στο φόρτο εργασίας βέβαια συμβάλουν και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα και τα εξωδίδακτικά καθήκοντα. Οι Verhoeven, Kraaij, Joeke & Maes (2003) ισχυρίζονται ότι οι εργασιακές απαιτήσεις μπορούν να αποτελέσουν αξιόλογο παράγοντα πρόβλεψης για την ευημερία των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα οι χαμηλές *μισθολογικές απολαβές* σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις επηρεάζουν την ικανοποίησή τους, με άμεση συνέπεια την επίδραση στην επαγγελματική τους ευημερία (Kenyon, 2014). Σύμφωνα με τον Mackenzie (2007) το φρόνιμα των εκπαιδευτικών μειώνεται λόγω των χαμηλών απολαβών συγκριτικά με άλλους επαγγελματικούς κλάδους.

Η Aelterman και οι συνεργάτες της (2007) εντόπισαν ως παράγοντες της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών τη *συμπεριφορά των μαθητών* και τη *στάση των γονέων*. Η έρευνα των Van Petegem, Creemers, Rossel και Aelterman. (2005) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να επιβληθούν στη τάξη έχουν υψηλότερα επίπεδα ευημερίας. Επιπρόσθετα όσοι έχουν στη τάξη τους φιλική συμπεριφορά και κατορθώνουν να βοηθήσουν τους μαθητές, αισθάνονται πιο καλά τόσο για την εργασία τους όσο και για τον ίδιο τους τον εαυτό. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της καριέρας τους υπηρετούν σε διάφορα

σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές με διαφορετική κουλτούρα και κοινωνικά χαρακτηριστικά, πρέπει διαρκώς να προσαρμόζονται και να δημιουργούν θετικές σχέσεις τόσο με τους γονείς, όσο και με τη τοπική κοινωνία. Οι **θετικές κοινωνικές σχέσεις** επιδρούν στη βελτίωση της ευημερίας του εκπαιδευτικού.

Εξίσου σημαντική για την ευημερία των εκπαιδευτικών είναι η **κοινωνική αναγνώριση**. Η αναγνώριση που μπορεί να βιώσει ένα άτομο από τη κοινωνία συνιστά έρεισμα για επιπλέον προσπάθεια. Στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα της εργασίας τους δεν είναι πάντα ούτε μετρήσιμα, ούτε εμφανή και είναι η αιτία δημιουργίας της εσφαλμένης αίσθησης ότι δεν παράγουν έργο. Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές παρατηρούν ότι δεν υπάρχει σεβασμός, υποτιμώνται ταυτόχρονα οι προσπάθειες τους και το επαγγελματικό τους κύρος βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα

Η **προσωπικότητα** και τα προσωπικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικός συντελεστής που επιδρά στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών καθώς επιδρά στο σκεπτικό με το οποίο αντιμετωπίζουν καταστάσεις εντός της σχολικής μονάδας καθώς και τις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Aelterman κ.α., 2007). Σύμφωνα με τους Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs (2004) η φιλοδοξία, οι ικανότητες και η αυτονομία επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Η αυτεπάρκεια επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ευημερία (Aelterman κ.α., 2007) και μάλιστα ενδυναμώνεται περισσότερο μέσα από την επαγγελματική του ανάπτυξη. Συμβολή έχει και η ανάθεση πρωτοβουλιών και η επιβράβευση. Σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ευημερία κάθε εκπαιδευτικού παίζει και η **ανθεκτικότητα** του, δηλαδή η ικανότητά του να προσαρμόζεται στις αντιξοότητες (Johnson κ.α., 2014)

Σημαντικός αρνητικός παράγοντας της επαγγελματικής ευημερίας είναι το **άγχος**. Μελέτες έχουν εντοπίσει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι από τα πλέον αγχωτικά. Βασικές πηγές άγχους που έχουν εντοπιστεί είναι: το γεγονός ότι τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα γίνονται συνεχώς πιο γραφειοκρατικά, οι μεγαλύτερες απαιτήσεις με λιγότερους πόρους, η αυξημένη έμφαση στα μέτρα λογοδοσίας. Τα στοιχεία δείχνουν ότι το άγχος συμβάλλει σε υψηλό ποσοστό στη φθορά και τη μείωση της ευημερίας (Hartney, 2016).

Η *αυτονομία* αποτελεί το κίνητρο που δραστηριοποιεί και θέτει σε εγρήγορση τους εκπαιδευτικούς. Επιτρέπει να καθορίσουν τον τρόπο και τις μεθόδους εργασίας, ενθαρρύνοντας τους να λάβουν προσωπικές αποφάσεις (Hoy & Miskel, 2008). Οι Travers και Cooper (1996) κατέδειξαν ότι ο βαθμός στον οποίο συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων επιδρά στο επίπεδο άγχους τους. Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε ότι εκπαιδευτικοί που είχαν δυνατότητα για *επαγγελματική εξέλιξη* παρουσίασαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι Saaranen κ.α. (2007) αναφέρουν ως παράγοντα ευημερίας την *εργασιακή κοινότητα*. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει τους συντελεστές που προσδιορίζουν τις σχέσεις στην εργασία όπως οι απαιτήσεις, η κοινωνική υποστήριξη, η διοίκηση της σχολικής μονάδας και ο τρόπος που είναι οργανωμένη. Στις απαιτήσεις από την εργασία περιλαμβάνονται οι «μεταρρυθμίσεις» στον εκπαιδευτικό χώρο. Αποφασιστικό ρόλο έχει η κοινωνική υποστήριξη στην επίλυση δύσκολων καταστάσεων που είναι τροχοπέδη της ευημερίας (Aelterman κ.α., 2007).

Ως συντελεστής ευημερίας αναφέρετε και η *εργασιακή ικανότητα* δηλαδή το να έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να υπερβαίνει τις δυσκολίες και να έχει ενεργό συμμετοχή (Saaranen κ.α., 2007).

Τέλος η ηγεσία της σχολικής μονάδας είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες ευημερίας των εκπαιδευτικών στον εργασιακό χώρο. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι είναι καθοριστικός συντελεστής δημιουργίας του κλίματος και της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπλέον ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός στον οποίο θα στραφεί για υποστήριξη ο εκπαιδευτικός όποτε τη χρειαστεί. Μάλιστα έρευνα των Ross κ.α (2011) έδειξε ότι η απουσία ακόμα και της συναισθηματικής υποστήριξης υπονομεύει την επαγγελματική τους ευημερία.

Κεφάλαιο 3: Τομείς επίδρασης της ευημερίας-παράγοντες και επιπτώσεις

3.1 Επαγγελματική Ικανοποίηση

3.1.1 Η έννοια και η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της ευημερίας του ανθρώπου αφού επηρεάζει καθοριστικά τη δραστηριότητα στον εργασιακό χώρο. Η επαγγελματική ικανοποίηση συνιστά μια πολύπλευρη έννοια και δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός. Η πλειονότητα των μελετών μέσα από τους ορισμούς τους την προσδιορίζουν ως τα αισθήματα ή τη στάση των ατόμων σχετικά με την εργασία τους.

Ο Vroom (1964) ισχυρίζεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι απόρροια της αντίληψης του ατόμου για αυτά που αποκομίζει από το επάγγελμα του συναρτήσει των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Ένας από τους πλέον πολυχρησιμοποιημένους ορισμούς για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός που διατυπώθηκε από τον Locke το 1976. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αποτίμηση του αποτελέσματος της εργασίας. Σημαίνοντα ρόλο παίζει και η επίτευξη των εργασιακών αξιακών προτύπων του κάθε ατόμου.

Ο Dawis και Lofquist (1984) τονίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνέπεια του κατά πόσο το περιβάλλον εργασίας καλύπτει τις ατομικές ανάγκες του εργαζομένου. Ο Baron (1986) σχετίζει την ικανοποίηση από την εργασία με τις στάσεις, θετικές ή αρνητικές, που έχει ο κάθε άνθρωπος για το επάγγελμά του. Σύμφωνα με τον Brief (1998) είναι μια κατάσταση εσωτερική που δηλώνει το επίπεδο ευχαρίστησης από την επαγγελματική του εμπειρία.

Ο Harriri (2011) διατείνεται ότι η ικανοποίηση στο χώρο εργασίας μπορεί να οριστεί στηριζόμενοι σε τρεις παραμέτρους: τη στάση του ατόμου απέναντι στη φύση της εργασίας, το βαθμό που αρέσει η εργασία και το τι αναμένει να πετύχει από αυτή. Ο Okoye (2011) την ορίζει ως ένα μετρητικό εργαλείο που στόχο έχει τη καταμέτρηση του βαθμού που ένας άνθρωπος είναι ικανοποιημένος από το

επάγγελμά του. Τέλος οι Shabbir και Zaheer (2014) ισχυρίζονται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η στάση που παρουσιάζει κάποιος απέναντι στο επάγγελμά του και προκύπτει από τη συνισταμένη των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών της. Μεταξύ των ορισμών μπορεί να υπάρχουν διαφορές όμως δεν είναι αντικρουόμενοι αλλά αλληλοσυμπληρούμενοι.

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που επιδρούν και συντελούν στην εργασιακή ικανοποίηση. Σημαντικό ρόλο παίζουν οι σχέσεις με τους συναδέλφους καθώς και με τους προϊσταμένους. Όποιος βιώνει ένα θετικό εργασιακό κλίμα αισθάνεται ικανοποιημένος από τον εργασιακό χώρο. Εξίσου σημαίνοντα ρόλο παίζει η επιβράβευση που δεν χρειάζεται απαραίτητα να είναι χρηματική αλλά μπορεί να είναι λεκτική καθώς αναγνωρίζεται η προσφορά. Θετική επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία έχει η αυτονομία και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν τον εργαζόμενο. Επίδραση έχει και η δικαιοσύνη, η επαγγελματική βεβαιότητα και η αξιοκρατία.

Ο Wagr (1987) στηριζόμενος στους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία την διαχώρισε σε «εσωγενή» και «εξωγενή». Εσωγενής είναι αυτή που επηρεάζεται από συντελεστές που σχετίζονται με την υπόσταση της εργασίας όπως η ελεύθερη επιλογή του τρόπου που θα εργαστεί κάποιος, η ανατροφοδότηση, η πολυμορφία των δραστηριοτήτων. Η εξωγενής είναι αυτή που σχετίζεται με το πλαίσιο διεξαγωγής της εργασίας όπως το ωράριο εργασίας, η ασφάλεια, οι χρηματικές απολαβές, ο ρόλος του ηγέτη, η συνεργασία με τους συναδέλφους.

Στο χώρο της διοίκησης η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σπουδαίο ρόλο καθώς είναι υπεύθυνη για μια σειρά από επιπτώσεις στον εργασιακό χώρο. Είναι συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα καθώς η ικανοποίηση στο χώρο εργασίας έχει ως συνέπεια την υψηλότερη απόδοση. Ένας ικανοποιημένος υπάλληλος καταβάλλει με μεγαλύτερη θέληση και θέρμη τη προσπάθεια για να επιτευχθούν οι καθορισμένοι στόχοι. Επιπρόσθετα αποτελεί παράγοντα μεγιστοποίησης της δημιουργικότητας. Η ικανοποίηση από την εργασία έχει επίπτωση και στη πρόθεση εγκατάλειψης από την εργασία και μάλιστα κατά τους Skaalvik E. και Skaalvik S. (2011) αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα. Η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά και στη ψυχική υγεία του ατόμου του ίδιου, όσο και στο κοντινό του περιβάλλον. Μεταξύ

των άλλων έχει αποδειχθεί ότι όταν οι εργαζόμενοι δεν έχουν το αίσθημα της ικανοποίησης από την εργασία τους απουσιάζουν χωρίς ιδιαίτερους λόγους από αυτή. Η επαγγελματική ικανοποίηση συνοδεύεται από θετικές συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο, όπως ανταγωνιστικότητα, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα, μικρό βαθμό κινητικότητας που βοηθούν στη εδραίωση και την ανάπτυξη του οργανισμού.

Σύμφωνα με τον Watt (1987) η ικανοποίηση από την εργασία δεν είναι σταθερή καθώς δεν υπάρχει ο απόλυτα ικανοποιημένος από τη δουλειά του υπάλληλος και αν τυχόν υπάρξει δεν είναι μόνιμο αλλά μπορεί να μεταβληθεί εξαιτίας διαφόρων εργασιακών παραγόντων.

3.1.2 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντική παράμετρο στη πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι ένας τομέας που μελετάται τις τελευταίες δεκαετίες ενδελεχώς. Σκοπός είναι να καθοριστούν οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και οι συνέπειες της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2005) η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί ως μια κατάσταση συναισθηματική που βιώνει ο εκπαιδευτικός όταν αυτοαξιολογεί το εκπαιδευτικό του έργο. Ο Zembylas και Papanastasiou (2004) υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του αναφέρεται στα αισθήματα που του δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ρόλος του και εξαρτάται από τη σχέση τι ζητά από τη παιδαγωγική του δραστηριότητα και τι πιστεύει και συνειδητοποιεί ότι προσφέρει σε αυτόν.

Ρόλο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παίζει η διδακτική και παιδαγωγική αποδοτικότητα, οι επιτυχίες των μαθητών, η θετική επίδραση στους μαθητές και η αλληλεπίδραση μαζί τους, το κύρος του επαγγέλματος στη κοινωνία. Επιπροσθέτως σημαντική επίδραση έχει ο φόρτος εργασίας και ο σημαντικός χρόνος που καταναλώνουν οι εκπαιδευτικοί σε διοικητικές και γραφειοκρατικές εργασίες. Συμμετοχή στην ικανοποίηση ή όχι έχουν οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης και αξιοποίησης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού. Η αυτονομία και η

ελεύθερη επιλογή του τρόπου εργασίας συμβάλει στην ευχαρίστηση του εκπαιδευτικού κάνοντας ταυτόχρονα το επάγγελμα πιο ελκυστικό. Σημαντική θέση έχει και η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού που προέρχεται από την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης και το πόσο τελέσφορες είναι οι διδακτικές του στρατηγικές (Klassen & Chiu, 2010). Εκτός όλων των παραπάνω οι οικονομικές απολαβές παίζουν με τη σειρά τους ρόλο στην ικανοποίηση του προσωπικού στον εκπαιδευτικό χώρο.

Για πολλούς ερευνητές από τους σημαντικότερους συντελεστές της εργασιακής ικανοποίησης του κλάδου των εκπαιδευτικών είναι οι συνθήκες στον εργασιακό χώρο. Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή επιδρά στην ικανοποίηση καθώς συγκροτούν τις συνθήκες εκείνες που ρυθμίζουν σε υψηλό βαθμό τις ευκαιρίες που έχει ο εκπαιδευτικός να ασκήσει αποδοτικά το επάγγελμά του. Εξίσου σημαντικό είναι το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων. Η συνεργασία για την επιτυχή έκβαση των στόχων, η ανταλλαγή εμπειριών και η από κοινού προσπάθεια οδηγεί στην ικανοποίηση (Rhodes, Nevil και Allan, 2004).

Στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό χώρο ιδιαίτερο και εξαιρετικά σημαντικό ρόλο έχει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Ο τρόπος που ασκεί την τη διοίκηση και οι ενέργειες του διευθυντή έχουν άμεση επιρροή στην ικανοποίηση των υπαλλήλων. Οι διευθυντές πρέπει να προσπαθούν να κατανοήσουν και να ανταποκρίνονται στις αναγκαιότητες των εκπαιδευτικών, να τους υποστηρίζουν και να τους δημιουργούν αισθήματα ότι είναι χρήσιμοι και πολύτιμοι για τη σχολική μονάδα. Θετική επίδραση έχει η ενθάρρυνση εκ μέρους του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2014) ο διευθυντής για να επιτύχει στο συγκεκριμένο τομέα πρέπει να έχει εκπαιδευτική εμπειρία, γνώσεις στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και συναισθηματική νοημοσύνη.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει άμεση συνέπεια στη ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο ικανοποιημένος εκπαιδευτικός καθίσταται περισσότερο παραγωγικός και δημιουργικός. Άμεσος είναι ο αντίκτυπος στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της σχολικής μονάδας. Η επαγγελματική ικανοποίηση των λειτουργών της εκπαίδευσης συσχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματική μάθηση. Επιπρόσθετα συσχετίζεται με τη δέσμευση των

εκπαιδευτικών και την ενεργοποίησή τους ώστε να καταφέρουν το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι η κινητήρια ενέργεια για την πρόοδο και τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Τέλος δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι εκτός του εκπαιδευτικού οργανισμού η επαγγελματική ικανοποίηση έχει επίδραση στη προσωπική ζωή γενικότερα (Lent, Nota, Soresi, Ginerva, Duffy & Brown, 2011).

3.1.3 Επαγγελματική Ικανοποίηση και ευημερία

Οι επιστήμονες ισχυρίζονται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η ευημερία έχουν άμεση συσχέτιση (Wright κ.α., 2000). Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ζωτικής σημασίας για την ευημερία καθώς ενέχεται σε αυτή, αλλά είναι έννοιες που δεν μπορούν να ταυτιστούν (Van Horn κ.α., 2004).

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σχέση με την αντιμετώπιση που δείχνει ο εργαζόμενος στο επάγγελμά του. Η ευημερία συνθέτει μια έννοια πολυεπίπεδη που έχει την ικανότητα να εντοπίζει τις τροποποιήσεις και τη πολυπλοκότητα από την εργασιακή εμπειρία (Daniels, 2000). Η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να θεωρηθεί δείκτης της επαγγελματικής ευημερίας (Sann, 2003).

Σύμφωνα με τους Danna και Griffin (1999) συνδέουν την επαγγελματική ευημερία με την εργασιακή ικανοποίηση από τη σκοπιά των απολαβών, της εξέλιξης και ανέλιξης, των εργασιακών απαιτήσεων, του εργασιακού φόρτου και της εξάντλησης του εργαζομένου, το εργασιακό κλίμα. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενοι που είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους και έχουν ευημερία έχουν «μηχανισμό» για να επιτύχουν επιδόσεις υψηλού επιπέδου (Wright, Croponzano & Bonnet, 2007). Ο συνδυασμός των εννοιών της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ευημερίας οδήγησε στη δημιουργία της ιδέας-θεωρίας του ευτυχισμένου εργαζομένου που έχει δεσπόζουσα θέση στον τομέα της οργανωσιακής ψυχολογίας (Wright κ.α., 2007)

3.2. Επαγγελματική Δέσμευση

3.2.1 Η έννοια και η σημασία της επαγγελματικής δέσμευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες η εργασιακή δέσμευση βρίσκεται στο κέντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού αφού έχουν επισημανθεί οι θετικές επιδράσεις τόσο στους οργανισμούς όσο και στους ίδιους τους

εργαζόμενους. Για να «αντέξουν» οι οργανισμοί-επιχειρήσεις το έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον, ευελπιστούν και επιδιώκουν την επαγγελματική δέσμευση εκ μέρους των υπαλλήλων. Εντούτοις παρατηρείται παγκόσμια μείωση της, που έχει υψηλό κόστος για τους οργανισμούς-επιχειρήσεις.

Οι Schaufeli και Bakker (2004) αναφέρουν την επαγγελματική δέσμευση ως μια θετική πνευματικά κατάσταση που έχει τα χαρακτηριστικά της ενεργητικότητας (vigor), της αφοσίωσης (dedication) και της απορρόφησης (absorption). Οι Schaufeli, Bakker και Salanova (2006) τονίζουν ότι η επαγγελματική δέσμευση δεν είναι κάτι στιγμιαίο αλλά μια συνεχιζόμενη συναισθηματική και πνευματική κατάσταση. Αποτελεί κινητήρια δύναμη βάση της οποίας οι εργαζόμενοι ταυτίζονται με έναν στόχο και καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για την επίτευξη του (Bledow, Schmitt, Frese & Kuhnel, 2011). Ως έννοια είναι διαφορετική από την εργασιακή ικανοποίηση καθώς παρουσιάζει σταθερότητα και διαμορφώνεται σταδιακά και αργά στο πέρασμα των χρόνων. Ο Saks (2006) διακρίνει την επαγγελματική δέσμευση σε δυο επιμέρους τμήματα: την εργασιακή και την οργανωσιακή δέσμευση. Η εργασιακή δέσμευση σχετίζεται με τη στάση, την πίστη, την αφοσίωση σε σχέση με την εργασία του. Η οργανωσιακή δέσμευση αναφέρεται στη στάση και τη θέση του εργαζομένου ως ενεργό στοιχείο του οργανισμού.

Υπάρχει πληθώρα παραγόντων που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην επαγγελματική δέσμευση του εργαζομένου. Ρόλο στη δέσμευση παίζουν καταρχάς τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Ο Bormann (2002) διαπίστωσε ότι στον ίδιο οργανισμό δεν παρατηρούνται ίδια επίπεδα δέσμευσης για όλους τους εργαζομένους. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο μόρφωσης. Οι Meyer, Allen και Smith (1993) διαπίστωσαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας, των ετών προϋπηρεσίας και της δέσμευσης. Οι Zain, Ishak, Ghanie (2009) αναφέρουν ότι στην οργανωσιακή δέσμευση και κατ' επέκταση στην επαγγελματική επιδρά η κουλτούρα, η επικοινωνία και η ομαδικότητα των οργανισμών. Σπουδαίο ρόλο στην επαγγελματική δέσμευση παίζουν οι οικονομικές απολαβές, η εργασιακή ασφάλεια και το εν γένει πλαίσιο του εργασιακού χώρου (Bakker & Demerouti, 2007). Ένα περιβάλλον εργασίας που είναι ευχάριστο και ελκυστικό ενισχύει τη θέληση του εργαζομένου να δεσμευτεί, να αποκτήσει νέες γνώσεις και ικανότητες και να εφαρμόσει καινοτόμες ιδέες. Η σαφήνεια του ρόλου

του εργαζομένου επιδρά θετικά στην εργασιακή δέσμευση. Επιπρόσθετα θετική επίδραση έχει και η υποστήριξη από τους επιβλέποντες την εργασία, καθώς και η υποστήριξη από πλευράς του οργανισμού σε ζητήματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ο Kahn (1990) ισχυρίστηκε ότι οι εργαζόμενοι που θεωρούν ότι έχουν σημαντική εργασία δεσμεύονται με αυτήν. Επιπλέον η απαρέγκλιτη εφαρμογή των κανόνων και η συμμετοχή στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων έχουν θετική επίδραση στην επαγγελματική δέσμευση καθώς «γεύονται» όλοι μαζί τους καρπούς της προσπάθειας τους τόσο στην επιτυχία όσο και στην αποτυχία. Τέλος η ηγεσία είναι καταλυτικός παράγοντας για τη δέσμευση των εργαζομένων καθώς η αμφίδρομη εμπιστοσύνη αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα ενδυνάμωσης της επαγγελματικής δέσμευσης.

Η επαγγελματική δέσμευση παρουσιάζει επιπτώσεις τόσο στον εργαζόμενο ως μεμονωμένη μονάδα, όσο και στον ίδιο τον οργανισμό. Ο εργαζόμενος ενεργοποιείται και αισθάνεται ενθουσιασμένος με την εργασία του. Υπάρχουν ευρήματα που καταδεικνύουν ότι η εργασιακή δέσμευση συνδέεται με την υγεία (Skhauferli κ.α., 2004). Ο Sonnentag (2003) ισχυρίζεται ότι η εργασιακή δέσμευση έχει ως συνέπεια οι εργαζόμενοι να επανακτούν εύκολα τις δυνάμεις τους από την εργασία της προηγούμενης ημέρας. Επιπρόσθετα οι υπάλληλοι δεν παρουσιάζουν τη τάση να απουσιάζουν από την εργασία τους, ούτε τη πρόθεση παραίτησης. Εργαζόμενοι με αναπτυγμένη τη δέσμευση παρουσιάζουν λιγότερα λάθη στον εργασιακό χώρο. Από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της επαγγελματικής δέσμευσης είναι η βελτίωση της αποδοτικότητας των υπαλλήλων (Bakker & Demerouti, 2007). Όσο αναφορά τις επιχειρήσεις η επαγγελματική δέσμευση των εργαζομένων περιορίζει τα προβλήματα της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού, δίνοντας έμφαση σε άλλα θέματα όπως η επιμόρφωση του προσωπικού. Επιπλέον οι επιχειρήσεις-οργανισμοί αυτοί παρουσιάζουν βελτιωμένο κύρος, αλλά το σημαντικότερο είναι ότι φαίνεται να έχουν αυξημένα κέρδη στον οικονομικό τομέα καθώς και τη δυναμική επέκτασης των επιχειρησιακών δραστηριοτήτων της. Η επαγγελματική δέσμευση αποτελεί εξάλλου βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση της στρατηγικής του οργανισμού, καθώς τότε οι εργαζόμενοι «παραμένουν πιστοί» στους κανόνες του. Οι Loehr και Schwartz (2003) επισημαίνουν ότι οι υπάλληλοι που δεν έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα της επαγγελματικής δέσμευσης επιδρούν αρνητικά στους συναδέλφους τους, δημιουργώντας στους οργανισμούς προβλήματα, ακόμα και οικονομικής φύσεως.

Κλείνοντας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ο Bakker, Albrecht και Leiter (2011) επισήμαναν ότι η επαγγελματική δέσμευση μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στη προσωπική ζωή των εργαζομένων καθώς εξαιτίας της δέσμευσής τους μεταφέρουν την εργασία τους και στα σπίτια τους.

3.2.2 Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική δέσμευση είναι μεγάλης σημασίας παράμετρος για την εύρυθμη λειτουργία, την αποδοτικότητα και την επίτευξη των στόχων μιας επιχείρησης-οργανισμού. Εξίσου σπουδαίας σημασίας είναι και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να οριστεί μονοδιάστατα, αφού πρόκειται για έννοια με πολλαπλές διαστάσεις. Οι βασικές συνιστώσες που συνθέτουν την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι: η δέσμευση στη διδακτική πράξη (εργασιακή δέσμευση), η δέσμευση στον σχολικό οργανισμό (οργανωσιακή δέσμευση), η δέσμευση απέναντι στο μαθητικό δυναμικό. Οι Firestone και Penell (1993) αναφέρουν ότι επαγγελματική δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι το ψυχολογικό δέσιμο με τη σχολική μονάδα, τους μαθητές και το εκπαιδευτικό αντικείμενο που πρέπει να διδάξουν. Οι Park, Henkin, Egley (2005) ισχυρίζονται ότι είναι η δύναμη που πηγάζει εσωτερικά και τον παρακινεί στην εργασία με υπευθυνότητα, ποικιλομορφία και προσαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στη καινοτομία και την αλλαγή. Είναι η ενέργεια για να ανταπεξέλθει στις συνεχιζόμενες προκλήσεις που θα συναντήσει στην εργασία του.

Σημαντικός παράγοντας επίδρασης στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι το περιβάλλον εργασίας καθώς και το σχολικό κλίμα. Στις σχολικές μονάδες που επικρατεί κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης παρουσιάζεται μεγαλύτερη δέσμευση. Επιπρόσθετα ρόλο στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει το εργασιακό καθεστώς (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), το εβδομαδιαίο ωράριο εργασίας στην σχολική μονάδα, τα έτη συνολικής υπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας σε ένα συγκεκριμένο σχολείο. Η επιτυχής διεκπεραίωση των στόχων κάθε σχολείου δεν εξαρτάται μόνο από την παρουσία ικανών και επιμορφωμένων εκπαιδευτικών αλλά και από τη σταθερότητα του προσωπικού του. Η παρουσία του εκπαιδευτικού στην ίδια σχολική μονάδα

αποτελεί παράγοντα δέσμευσης αφού συμβάλλει στην συνεργασία και επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Iordanidis, Tsakiridou, Sagiadinou, 2014) και το δέσιμο με τη τοπική κοινωνία. Τα έτη υπηρεσίας σύμφωνα με τους Brown και Sargeant (2007) σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική δέσμευση. Ένας επιπλέον καθοριστικής σημασίας παράγοντας της επαγγελματικής δέσμευσης είναι ο τρόπος άσκησης διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν για παράδειγμα μεγαλύτερη ανάγκη της ψυχολογικής στήριξης του διευθυντή.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να καταβάλλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια για να πετύχει η σχολική μονάδα, τους στόχους της. Είναι θεμελιώδους σημασίας συντελεστής για την εκπλήρωση του ρόλου και του οράματος του σχολείου (Park, 2005). Σύμφωνα με τους Day, Elliot και Kingston (2005) η δέσμευση θεωρείται σπουδαία παράμετρος για την αποδοτική εργασία των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός «δαπανά» αρκετό χρόνο εκτός της σχολικής μονάδας για την προετοιμασία της διδασκαλίας του καθώς επίσης ασχολείται και με εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Παράλληλα παρουσιάζει ιδιαίτερη ευαισθησία σε θέματα σχετικά με την εξέλιξη της μάθησης και τις δυσκολίες των μαθητών. Η επαγγελματική δέσμευση βελτιώνει το κλίμα στο σχολικό οργανισμό, εδραιώνοντας την εμπιστοσύνη, τη συλλογικότητα και την αλληλοβοήθεια. Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική παράμετρο ώστε να παραμείνει μέλος του εκπαιδευτικού οργανισμού (Park, 2005) και επομένως παρατηρείται σταθερότητα στη σχολική μονάδα. Οι δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό συμμετοχή στις διοικητικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Η εμπλοκή αυτή τον φέρνει στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού οργανισμού συνολικά. Τέλος η δέσμευση των παιδαγωγών επιδρά με θετικό τρόπο και στους μαθητές που συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα καταβάλλοντας εντονότερες προσπάθειες με αποτέλεσμα να αποκτούν αυτοπεποίθηση (Bryk & Dricoll, 1988).

3.2.3 Επαγγελματική Δέσμευση και Ευημερία

Η επαγγελματική δέσμευση έχει θετικά αποτελέσματα για την εργασία και για τον οργανισμό-επιχείρηση. Αν και γνωρίζουμε πολλά για τις συνέπειες της δέσμευσης για τους οργανισμούς, δεν έχει δοθεί η δέουσα προσοχή στις επιπτώσεις της στους ίδιους τους εργαζομένους. Η ευημερία του εργαζομένου είναι ένα στοιχείο που έχει άμεση και αμφίδρομη σχέση με την επαγγελματική δέσμευσή τους.

Υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική δέσμευση των εργαζομένων και την ευημερία τους (Brunetto, Teo, Shacklock, & Farr-Wharton, 2012). Η παραμονή στην εργασία από προσωπική απόφαση οδηγεί στην ευημερία αφού ο εργαζόμενος καταπιάνεται με το αντικείμενο που τον ικανοποιεί και τον ενδιαφέρει. Στην ουσία τα συγκεκριμένα άτομα έχουν ανταποκριθεί στις ανάγκες του οργανισμού και ταυτόχρονα έχουν ικανοποιήσει και τις δικές τους ανάγκες οδηγώντας τους σε υψηλά επίπεδα ευημερίας. Οι προσωπικές του ανάγκες διακρίνονται σε εσωτερικές (π.χ. αυτοσεβασμός) και εξωτερικές (π.χ. έπαινος, καθιέρωση, εξέλιξη και άνοδος στην ιεραρχία). Η εργασιακή δέσμευση έχει άμεση σχέση με τομείς ευημερίας όπως η υγεία, η αυτοεκπλήρωση, η επιθυμία για αλλαγή.

Σημαντικό ρόλο παίζει και η διαμόρφωση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος. Ένα περιβάλλον που δεν οδηγεί σε άγχος και διασφαλίζει την ευημερία των υπαλλήλων, οδηγεί στη διαμόρφωση της διάθεσης για επαγγελματική δέσμευση από τον εργαζόμενο (Houdmont, Leka & Sinclair, 2012). Έρευνες έχουν δείξει ότι η ευημερία είναι ο συντελεστής που δίνει ιδιαίτερη ενίσχυση στη σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική δέσμευση και την απόδοση των υπαλλήλων. Εξάλλου οι εργαζόμενοι που αισθάνονται δεσμευμένοι και διακρίνονται από παραγωγικότητα στο χώρο εργασίας τους εκτιμούν με θετικό τρόπο το βίο τους και την ευημερία τους (Sorensen, 2013).

Οι Robertson και Cooper (2010) ισχυρίζονται ότι η ύπαρξη ψυχολογικής ευημερίας σε υψηλό επίπεδο έχει θετική επίδραση σε τομείς της εργασίας όπως η δέσμευση. Από τον Bevan (2010) έχει διατυπωθεί η άποψη ότι τα υψηλά επίπεδα ευημερίας και δέσμευσης είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και ενισχύονται η αποδυναμώνονται παράλληλα.

3.3. Επαγγελματικό Άγχος

3.3.1 Η έννοια και η σημασία του επαγγελματικού άγχους

Οι μεταβολές που πραγματοποιούνται στο εργασιακό περιβάλλον τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησαν στην εμφάνιση του επαγγελματικού άγχους. Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του επαγγελματικού άγχους είναι εξαιρετικά περίπλοκος και πολυδιάστατος. Ενδεικτικοί ορισμοί είναι:

- Οι Ross και Atmaier (1994) υποστηρίζουν ότι το επαγγελματικό άγχος είναι η κατάσταση στην οποία συναθροίζονται και ενοποιούνται στρεσογόνες καταστάσεις που σχετίζονται με τον εργασιακό χώρο.
- Σύμφωνα με τον Sager (1991) είναι η κατάσταση που αντιμετωπίζει ένας εργαζόμενος όταν έρχεται αντιμέτωπος με υποχρεώσεις ή δυνατότητες που του παρουσιάζονται.
- Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια της εργασίας (EU-OSHA, 2009) αναφέρει ότι το εργασιακό άγχος είναι η κατάσταση που βιώνεται όταν υπάρχουν αυξημένες απαιτήσεις από την εργασία και κυρίως όταν ξεπερνούν τις δυνατότητες των εργαζομένων.
- Οι Tsutsumi, Kayaba, Kario και Ishikawa (2009) το ορίζουν ως τη πίεση που παρουσιάζεται στον εργασιακό χώρο όταν παρουσιάζεται δυσαρμονία ανάμεσα στις απαιτήσεις και τα θέλω του εργαζομένου και της εργασίας.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει πληθώρα παραγόντων που μπορούν να επιφέρουν εργασιακό άγχος. Αιτία του εργασιακού άγχους είναι: οι φυσικές συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο (θόρυβος, κρύο,...), οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ συναδέλφων, ο επαγγελματικός ρόλος του εργαζομένου στον εργασιακό χώρο, η επαγγελματική ανέλιξη, η οργανωσιακή δομή και η οργανωσιακή κουλτούρα, οι αντιτιθέμενες απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος. Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία εργασιακού άγχους έχουν η ασάφεια του ρόλου του εργαζομένου, οι «στενές» χρονικές προθεσμίες για την εκπλήρωση της εργασίας, οι υπέρμετρες απαιτήσεις. Αγχωγόνοι παράγοντες είναι και η ανεπαρκής ή παντελής έλλειψη πληροφόρησης, η απουσία από τη λήψη αποφάσεων, η εργασιακή αβεβαιότητα, η αντίληψη και πεποίθηση της έλλειψης ενδιαφέροντος και απομόνωσης. Επιπρόσθετα σε πλήθος ερευνών το εργασιακό άγχος υπήρξε απόρροια του εργασιακού φόρτου, της ασύμμετρης συσχέτισης της εργασίας και των οικονομικών απολαβών και οι αυξημένες απαιτήσεις. Τέλος πηγές άγχους στο χώρο εργασίας αποτελούν οι κακές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και οι συγκρούσεις (HSE, 2007), η κακή οργανωτική δομή, οι διαπληκτισμοί με τους ανώτερους, η διοικητική ανεπάρκεια, έλλειψη αναγνώρισης (Ζαβλανός, 2002).

Το εργασιακό άγχος επεκτείνεται βαθμιαία και σιγά σιγά παγιώνεται δημιουργώντας αντιδράσεις που είναι δύσκολο να διαχειριστούν (Ζαβλανός, 2002). Από τα σημαντικότερα συμπτώματα που παρατηρούνται είναι τα σωματικά όπως η αύξηση ή μείωση του βάρους, η αρτηριακή πίεση, αναπνευστικά προβλήματα, δερματολογικές παθήσεις, καρδιακές δυσλειτουργίες. Εξίσου σημαντικά είναι και τα ψυχολογικά προβλήματα όπως η κατάθλιψη, ο εκνευρισμός, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η διάθεση για απομόνωση, η αρνητική προδιάθεση. Το εργασιακό άγχος επιδρά και στη συμπεριφορά των εργαζομένων όπως η αδικαιολόγητη απουσία από τον εργασιακό χώρο, η έλλειψη διάθεσης για επιμορφώσεις, η επιθετική διάθεση (Schaufeli & Peeters, 2000). Επιπρόσθετα όταν υπάρχει εργασιακό άγχος παρατηρείται αδυναμία συγκέντρωσης καθώς οι ορμόνες που παράγει το άγχος επιδρούν αρνητικά (Koenig, Walker, Romeo & Lupien, 2011) ενώ ταυτόχρονα επιδρά και στη μνήμη κάνοντας αδύναμη την ανάκληση πληροφοριών που είναι πολύ γνωστές (Kuhlmann, Piel & Wolf, 2005) έχοντας ως συνέπεια την αναποτελεσματικότητα διαχείρισης των απαιτήσεων. Είναι φανερό ότι το εργασιακό άγχος επιδρά στη απόδοση των εργαζομένων. Τέλος μελέτες έδειξαν ότι το εργασιακό άγχος μπορεί να μεταφερθεί και σε τομείς της καθημερινής ζωής όπως η οικογένεια.

Έχει διαπιστωθεί ότι επαγγέλματα που έχουν τη βάση τους στην ανθρώπινη επικοινωνία και τη παροχή υπηρεσιών καθώς και αυτά που ζητούν αποφασιστικότητα και έχουν επιδράσεις οικονομικές, κοινωνικές χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα στρεσογόνα.

3.3.2 Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών

Ένα από τα πλέον στρεσογόνα επαγγέλματα είναι αυτό του εκπαιδευτικού καθώς στηρίζεται στην ανθρώπινη επαφή και χρειάζεται συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση. Οι δραματικές αλλαγές σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο έχουν επιτείνει τη κατάσταση.

Ο Κυγιακού (2001) ορίζει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ως το σύνολο των αρνητικών συναισθημάτων που διακατέχουν τον εκπαιδευτικό εξαιτίας των αξιώσεων και των υποχρεώσεων στον εργασιακό χώρο. Ποιες όμως είναι οι πηγές του εργασιακού τους άγχους;

Πληθώρα ερευνών έχουν διεξαχθεί ώστε να εντοπιστούν οι αιτίες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Βασική αιτία αποτελεί η σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητικό δυναμικό και πιο συγκεκριμένα η απουσία πειθαρχίας και σεβασμού, οι συγκρούσεις μαζί τους και η απάθειά τους για την εκπαιδευτική διαδικασία (Brown, Ralph & Brember, 2002). Έκτος αυτού η κατάσταση επιβαρύνεται από το μεγάλο πλήθος μαθητών ανά τάξη (τμήμα), την ιδιαίτερα υψηλή ανομοιομορφία τους καθώς και την απουσία υποστήριξης εκ μέρους των γονέων και τα ασφυκτικά χρονικά περιθώρια για την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Σημαντικός παράγοντας είναι ο πολύπλευρος ρόλος του εκπαιδευτικού και η ασάφεια – σύγκρουση των καθηκόντων του. Η γραφειοκρατία, η εργασία γραμματείας που εκτελούν, η διάψευση των ονείρων και προσδοκιών τους, δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα με επέκτασή τους σε άγχος. Ο φόρτος εργασίας, οι γενικότερες συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο όπως η έλλειψη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής που είναι απαραίτητη για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και η απουσία επαγγελματικής εξέλιξης επιδρούν δυσμενώς στο εργασιακό άγχος. Παράγοντας άγχους είναι και η αντιμετώπιση από μέρους της κοινωνίας του εκπαιδευτικού, η έλλειψη κύρους και η αμφισβήτηση στο πρόσωπό του καθώς και η πολλές φορές παντελής απουσία υποστήριξης της πολιτείας.

Πολύ σημαντικός συντελεστής στην παρουσία ή απουσία του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών είναι ο τρόπος άσκησης διοίκησης, ο τρόπος που λειτουργεί η σχολική μονάδα, η οργανωσιακή δομή της και το κλίμα που επικρατεί (Betoret, 2009). Εξίσου σημαντικό ρόλο έχει η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και κυρίως η απουσία πληροφόρησης για την εκπαιδευτική πολιτική, και οι συχνές αλλαγές του προγράμματος σπουδών σε συνδυασμό με την απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στον εκπαιδευτικό χώρο σε συνδυασμό με την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών να τις ακολουθήσουν, τους πλημμυρίζει άγχος για το κατά πόσο θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν.

Τέλος στον ελλαδικό χώρο υπάρχουν και επιπρόσθετα αίτια για την εμφάνιση του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς. Σημαντικό ρόλο τα τελευταία χρόνια έπαιξαν οι μισθολογικές μειώσεις (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Επιπροσθέτως παράγοντας είναι η άγνοια των μαθημάτων 2^{ης} και 3^{ης} ανάθεσης που πρέπει να αναλάβουν στις σχολικές μονάδες για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους. Ρόλο στη

δημιουργία άγχους έχει η παντελής έλλειψη ειδικού επιστημονικού προσωπικού (π.χ. ψυχολόγων) στον σχολικό χώρο.

Οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής κοινότητας όσο και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως μονάδες. Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών έχει τις συνέπειες που έχει για όλους τους εργαζόμενους, αλλά παρουσιάζει και επιπρόσθετες προεκτάσεις. Το εργασιακό άγχος δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς εξάντληση, οδηγώντας τους σε απουσίες από τη σχολική μονάδα. Το αμέσως επόμενο στάδιο είναι η εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Εκπαιδευτικοί με εμπειρία οδηγούνται σε πρόωρη συνταξιοδότηση. Εξίσου σημαντική είναι η αρνητική συσχέτισή του με την εργασιακή ικανοποίηση και προσήλωση των εκπαιδευτικών (Tsiakkiros & Pasiardis, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται εργασιακό άγχος, χαρακτηρίζονται από την επιθετική διάθεση, την έλλειψη υπομονής. Η συναισθηματική ένταση τους σχετίζεται αρνητικά με τη μαθησιακή επίδοση των παιδιών και την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα (Klusmann, Richter & Ludke, 2016).

3.3.3 Επαγγελματικό άγχος και ευημερία

Στον επιστημονικό κόσμο δεν υπάρχουν έρευνες που να συσχετίζουν άμεσα το επαγγελματικό άγχος και την ευημερία των υπαλλήλων. Βασική αιτία η μέχρι πρότινος άποψη ότι η επαγγελματική ευημερία είναι η απουσία επαγγελματικού άγχους. Οι επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους επιδρούν στην ευημερία του εργαζομένου και του οργανισμού/επιχείρησης (Glazer & Liu, 2017).

Με δεδομένο ότι η εργασία έχει σπουδαία σημασία για τον άνθρωπο, το εργασιακό άγχος είναι ένας από τους σημαντικότερους κινδύνους για την ευημερία του (Diamantopoulou, 2002). Όταν η «ένταση» στον εργασιακό χώρο βρίσκεται σε υπέρμετρα και ασυνήθιστα υψηλά επίπεδα, διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα το επαγγελματικό άγχος κάνει την εμφάνισή του απειλώντας την επαγγελματική ευημερία (Kokkinos, 2007). Εξάλλου το άγχος μειώνει την απόδοση του εργαζομένου, γεγονός που με τη σειρά του έχει σχεδόν πάντα αρνητική επίδραση στην ευημερία του.

Οι Danna και Griffin (1999) υποδεικνύουν ότι παράμετροι όπως το άγχος επιδρούν αρνητικά τόσο στην υγεία όσο και στην ευημερία των εργαζομένων. Οι

Ganster και Rosen (2013) ισχυρίζονται ότι το άγχος είναι αποτέλεσμα της αμοιβαίας επίδρασης συμβάντων που με τη σειρά τους προκαλούν αντιδράσεις επιδρώντας και θέτοντας σε αστάθεια την ευημερία του εργαζομένου.

Το εργασιακό άγχος επιδρά εκτός από τον εργασιακό βίο ενός υπαλλήλου και στην οικογενειακή ζωή, στην ευημερία του (Hartney, 2008). Οι Quick, Nelson και Hurrell (2003) τονίζουν ότι η «κοινωνική» στήριξη είναι βοηθητικός παράγοντας αντιμετώπισης των εργασιακών απαιτήσεων που οδηγεί στη βελτίωση της ευημερίας μειώνοντας τα επίπεδα άγχους.

Ως αναφορά ειδικά τον κλάδο των εκπαιδευτικών, το επαγγελματικό άγχος επιδρά στο τρόπο που προστατεύουν τον εαυτό τους από τις δυσχέρειες και την αυτοεκτίμησή τους. Μπορεί να φτάσει και σε σημείο που να απειλεί την ευημερία του (Haberman, 2005). Σύμφωνα με τους Greenberg και Jennings (2009) υποστηρίζουν ότι υπάρχει και η αντίστροφη πορεία. Το υψηλό επίπεδο ευημερίας οδηγεί σε μείωση του άγχους στον εργασιακό χώρο. Βέβαια για τους εκπαιδευτικούς το εργασιακό άγχος και η ευημερία είναι ευαίσθητα θέματα καθώς όσοι αναζητούν βοήθεια κινδυνεύουν να χαρακτηριστούν ως ανίκανοι (Sharrocks, 2014).

Το άγχος αποτελεί μέτρο ευημερίας (Bricheno, Brown, & Lubansky, 2009). Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι ο καθορισμός της επαγγελματικής ευημερίας ως έλλειψη άγχους αγνοεί ένα ευρύ πεδίο παραγόντων και χαρακτηριστικών της ευημερίας (Eckleberry-Hunt, Van Dyke, Lick, & Tucciarone, 2009). Οι Spreitzer, Dutton, Sonenshein και Grant (2006) ισχυρίζονται ότι η απουσία αρνητικών εμπειριών δεν δείχνει ότι τα άτομα παρουσιάζουν ισχυρή ευημερία.

3.4 Επαγγελματική Εξουθένωση

3.4.1 Η έννοια και η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση συνιστά τις τελευταίες δεκαετίες ένα σημαντικό θέμα έρευνας των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών που ενδιαφέρονται για τη διοίκηση και την οργάνωση. Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυσύνθετο που ενδιαφέρει το ίδιο το άτομο, τον οργανισμό που εργάζεται και ολόκληρη την κοινωνία. Αν και παρουσιάζεται σε όλα τα εργασιακά περιβάλλοντα περισσότερο επιρρεπείς είναι αυτοί των επαγγελματιών που υπάρχει ανθρώπινη επαφή.

Για την επαγγελματική εξουθένωση έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Οι ορισμοί αυτοί μελετούν και παρουσιάζουν το σύνδρομο αυτό από διαφορετικές οπτικές γωνίες και συντελούν στη πλήρη κατανόηση του. Δυο από τους πιο δημοφιλείς ορισμούς είναι οι ακόλουθοι. Ο Freudenberg (1975) την ορίζει ως την εξάντληση (πνευματική και ψυχολογική) που πηγάζει από τη πίεση, τις υπερβολικές απαιτήσεις και επιδρά στους «αφοσιωμένους» εργαζομένους. Οι Maslach και Jackson (1981) την ορίζουν ως την έλλειψη ενδιαφέροντος για τα άτομα με τα οποία ασχολείται στην εργασία του και συνοδεύεται από εξάντληση. Τη συνθέτουν τρεις παράμετροι: η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η χαμηλή προσωπική εκπλήρωση. Η μελέτη των ορισμών της επαγγελματικής εξουθένωσης καταδεικνύει τα ακόλουθα κοινά γνωρίσματα: δίνουν βαρύτητα στα ψυχικά συμπτώματα (π.χ. εξάντληση, κατάθλιψη, κόπωση) από τις εργασιακές συνθήκες, στη προσπάθεια των εργαζομένων να διαχειριστούν καταστάσεις που είναι αδιέξοδες, και ότι είναι απόρροια χρόνιου άγχους.

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα φαινόμενο που δεν κάνει την εμφάνισή του με την είσοδο στην εργασία αλλά παρουσιάζεται βήμα βήμα, ύπουλα, διαβρώνοντας το πνεύμα και την ενεργητικότητα υπό την επιρροή των εργασιακών γνωρισμάτων και της καθημερινότητας. Αρκετές είναι οι αιτίες που μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνισή της. Πηγή της είναι η αναγκαιότητα να θεωρούμε ότι αυτά που κάνουμε έχουν αξία και είναι σπουδαία. Από τους σημαντικότερους παράγοντες είναι οι περιβαλλοντικοί. Αφορούν τις εργασιακές συνθήκες και τη πίεση στην εργασία. Μπορεί να αφορούν το ρόλο που έχει στην εργασία και τις δυνατότητες που του δίνονται για καριέρα. Περιλαμβάνει το φόρτο εργασίας και τις ανεπαρκείς μισθολογικές απολαβές. Εξίσου σημαντικοί είναι και οι οργανωτικοί παράγοντες όπως η απουσία ευκαιριών και η αυστηρότητα των κανόνων λειτουργίας, το στυλ διοίκησης, η υποβαθμισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η απουσία ανατροφοδότησης για εργασία, η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων. Την επαγγελματική εξουθένωση επιτείνει η διαρκής επαφή με τους άλλους υπαλλήλους. Εκτός των παραπάνω το δικό τους ρόλο έχει και η σχέση προσφοράς-ζήτησης. Όταν μεταξύ τους υπάρχει ανισορροπία αρχίζει η ροπή προς την εξουθένωση. Τέλος το δικό τους ρόλο παίζουν η απουσία κοινωνικής στήριξης, οι υπέρμετρες φιλοδοξίες και οι συγκρούσεις.

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει «δηλητηριώδεις» συνέπειες. Τις περισσότερες φορές οι επιπτώσεις της γίνονται φανερές όταν πλέον έχει εδραιωθεί και βρίσκεται στο τελικό της στάδιο. Τα συμπτώματά της έχουν επιπτώσεις στην ατομική και επαγγελματική ζωή του εργαζομένου. Καταρχάς υπάρχουν σωματικές επιπτώσεις όπως κούραση, αϋπνία, υπέρταση, δύσπνοια, απώλεια βάρους. Επιπρόσθετα εμφανίζονται και ψυχολογικές-συναισθηματικές συνέπειες όπως κατάθλιψη, απογοήτευση, κυνισμός, έλλειψη αυτοπεποίθησης. Εκτός αυτών υπάρχουν και συμπεριφορικές επιπτώσεις όπως χαμηλή απόδοση, συγκρούσεις, τάσεις εγκατάλειψης επαγγέλματος, απουσίες από την εργασία. Η επαγγελματική εξουθένωση επιδρά αρνητικά και στις διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων. Δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι οι εργαζόμενοι που βάζονται από την εργασιακή εξουθένωση αποδιοργανώνονται, αποκτούν αρνητικά αισθήματα για την εργασία που τους ανατίθεται και κρατούν «αμυντική» στάση με επιπτώσεις στη παραγωγικότητά τους.

3.4.2 Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η εργασία του εκπαιδευτικού στην εποχή μας είναι ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό εξειδίκευση και κατάρτισης τόσο σε επιστημονικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα απαιτεί υψηλού επιπέδου ικανότητες και δεξιότητες. Εξαιτίας αυτών των στοιχείων είναι μια εργασία που παρουσιάζει σε μεγάλο βαθμό το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ορίζεται όπως η επαγγελματική εξουθένωση γενικά για τον εργασιακό χώρο. Ο Hendrickson (1979) την ορίζει ως εξάντληση (ψυχικά, σωματικά και συναισθηματικά) που κάνει την εμφάνισή της όταν ο εκπαιδευτικός απωλέσει το πάθος του για τη διαδικασία της μάθησης. Ο Κυγιάκου (1987) την ορίζει ως ένα φαινόμενο που πηγάζει από το συνεχόμενο άγχος και γνώρισμά του είναι η εξάντληση.

Τα αίτια που μπορεί να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματική εξουθένωση είναι πολυάριθμα. Ο Chang (2009) κατέβαλε προσπάθεια να ομαδοποιήσει τους παράγοντες αυτούς και διέκρινε τρεις κατηγορίες. Καταρχάς είναι οι οργανωτικοί παράγοντες. Στη κατηγορία αυτή ανήκουν οι εργασιακές απαιτήσεις, οι οικονομικές αποδοχές, η εργασία για την ετοιμασία του μαθήματος, η κουλτούρα

της σχολικής μονάδας, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το μέγεθος της τάξης, η απουσία υποστήριξης από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Ο επόμενος παράγοντας είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, ...), χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ανθεκτικότητα, αυτοαντίληψη. Τελευταίοι είναι οι παράγοντες αλληλεπίδρασης που ενσωματώνουν τη διάδραση μεταξύ ατομικών και οργανωτικών παραγόντων όπως τα μέτρα για την προσβλητική και απρεπή συμπεριφορά μαθητών, οι απόψεις για στήριξη εκ μέρους της διοίκησης. Καθοριστικό ρόλο επίσης παίζουν οι αλληπάλληλες και συχνές μεταρρυθμίσεις στον εκπαιδευτικό χώρο εκ μέρους της κεντρικής εξουσίας που επιφέρουν δυσάρεστα αισθήματα (Day & Leitch, 2001). Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Η μη αντιμετώπιση κρουσμάτων ασέβειας, απειθαρχίας και απρεπούς συμπεριφοράς των μαθητών και η ανεπάρκεια κυρώσεων και η έλλειψη συμπαράστασης από τους γονείς εντείνει την επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επιδρά αρνητικά τόσο στους ίδιους τους διδάσκοντες σαν άτομα αλλά και στο σύστημα εκπαίδευσης. Ο εξουθενωμένος εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από μειωμένη παραγωγικότητα και αποδοτικότητα καθώς σταματά να χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και ενθουσιασμό. Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εκδηλωθεί με επιθετικότητα, απουσία ψυχραιμίας, μείωση του ενθουσιασμού, χαμηλή αυτοπεποίθηση. Όλα τα παραπάνω έχουν επίπτωση αρνητική στη διδασκαλία (Maslach & Leiter, 1999) καθώς ο εκπαιδευτικός γίνεται αντιπαραγωγικός, ανεπαρκής και παρακωλύει την εκπλήρωση των στόχων της εκπαίδευσης. Παράλληλα οι παιδαγωγοί που διακατέχονται από την επαγγελματική εξουθένωση έχουν την πεποίθηση πως δεν έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στους μαθητές τους αυτά που έδιναν πριν (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001), ενώ παρουσιάζουν αδυναμία απομνημόνευσης ονομάτων των μαθητών τους. Επιπρόσθετα έρχονται συχνά σε ρήξη με τους συναδέλφους, τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τους μαθητές και τους γονείς εμποδίζοντας την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο εξουθενωμένος εκπαιδευτικός όταν εμφανίζονται θέματα πειθαρχίας μαθητών είναι πιθανότερο να κάνει χρήση αυταρχικών στρατηγικών και όχι μέτρων ενίσχυσης (Hastings & Bham, 2003).

3.4.3 Επαγγελματική Εξουθένωση και ευημερία

Η επαγγελματική εξουθένωση δεν αποτελεί μια επιπλέον έννοια της κοινωνικής ψυχολογίας. Είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που σχετίζεται με το κοινωνικό σύνολο επιδρώντας στην επαγγελματική ευημερία των εργαζομένων (Farber, 1983). Η σχέση των εννοιών επαγγελματική εξουθένωση και ευημερία αποτελεί πεδίο αντίθετων απόψεων.

Οι Fritz και Sonnentag (2006) σε έρευνά τους διατείνονται ότι όταν απουσιάζει η επαγγελματική εξουθένωση έχει ως αυτόματο επακόλουθο την ευημερία. Στο ίδιο μήκος κύματος οι Parker Young, Huff, Altman, Lacost και Grant (2004) αναφέρουν ότι η επαγγελματική ευημερία εννοείται ως έλλειψη άγχους στον εργασιακό χώρο και επαγγελματική εξουθένωση.

Μεγάλο μερίδιο της επιστημονικής κοινότητας, κυρίως κατά τα τελευταία χρόνια, υποστηρίζουν ότι έρευνες που ταυτίζουν την ευημερία με την απουσία της εξουθένωσης στερούνται θεωρητικού υπόβαθρου. Ο Wang από το 1987 διατύπωσε τον ισχυρισμό ότι η εργασιακή ευημερία αποτελείται από τρεις συνιστώσες μια εκ των οποίων είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Η επαγγελματική εξουθένωση κατατάσσεται στο επιβλαβές τμήμα της επαγγελματικής ευημερίας. Οι Sutcliffe, Dulton, Sonenshein και Gant (2005) υποστήριξαν ότι αν εκλείψει η επαγγελματική εξουθένωση δεν θα έχει αυτόματα ως συνέπεια τη παρουσία ευημερίας σε υψηλό επίπεδο. Κατά τους Savas, Bozgeyik, Eser (2014) η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες που προσδιορίζουν τη ψυχολογική ευημερία. Οι Van Horn κ.α. (2004) στην έρευνά τους για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών στην Ολλανδία κατέδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση και μάλιστα ισχυρή ανάμεσα στην ευημερία και τη συναισθηματική εξουθένωση. Οι Bricheno, Brown, Lubansky (2009) την αναφέρουν ως μέτρο της ευημερίας. Μελέτες στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρουν ότι η απουσία ευημερίας για μακρύ χρονικό διάστημα οδηγεί στην εξουθένωση. Οι Maslach, Schaufeli και Leiter (2001) αναφέρουν ότι η εστίαση ερευνών στη κοινωνική διάσταση της εξουθένωσης θα προσφέρει ανεκτίμητη συνεισφορά στην ευημερία των εργαζομένων.

Κεφάλαιο 4^ο: Δεξιότητες

4.1 Η έννοια των δεξιοτήτων (Εννοιολογική Αποσαφήνιση)

Για τον όρο δεξιότητα δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός και μοναδικός ορισμός.

- Σύμφωνα με την Παιδαγωγική ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (1989-1993) δεξιότητα είναι: ο βαθμός της ακρίβειας, της ευκολίας και της ταχύτητας με την οποία εκτελείται μια συνέχεια πολύπλοκων κινητικών ενεργειών και πνευματικών διαδικασιών με τις οποίες αντιμετωπίζονται και επιλύονται δύσκολα προβλήματα και καταστάσεις.
- Ο όρος δεξιότητα αφορά την ικανότητα κάποιου προσώπου να εκτελεί εργασίες με αποδοτικό τρόπο (Hoy & Miscel, 1996).
- Οι Johnson κ.α. (1974) όπως αναφέρει ο Ζαβλανός (2000) ορίζουν τη δεξιότητα ως τη λογική επίδοση στην εργασία που πρέπει να εκπληρώνει τους στόχους του οργανισμού.
- Σύμφωνα με το Codefor (2008)- η δεξιότητα ορίζεται ως η δυνατότητα να εκτελεί κανείς εργασίες και να επιλύει προβλήματα.
- Ο Τριανταφυλλίδης (1998) αναφέρει τον όρο δεξιότητα ως την αναγκαία ικανότητα για την διεκπεραίωση ενός έργου
- Ο Μπαμπινιώτης (2008) αναφέρει ότι δεξιότητα είναι ότι χαρακτηρίζει τον ικανό και επιδέξιο.
- Είναι η δυνατότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και επίλυση προβλημάτων (Social Economy Consultant, 2009)

Μπορούμε να πούμε ότι δεξιότητα είναι η δυνατότητα που έχει κάποιο άτομο να επιτυγχάνει κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα αξιοποιώντας και εφαρμόζοντας γνώσεις και τεχνογνωσία για την ολοκλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων της προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής με όσο το δυνατόν λιγότερο κόπο και προσπάθεια.

Οι δεξιότητες έχουν άμεση σύνδεση με την αποδοτικότητα κάποιου ατόμου στην εκτέλεση του έργου (Σαϊτης, 2008).

Υπάρχει συχνά σύγχυση και ασαφής οριοθέτηση στις έννοιες δεξιότητα και ικανότητα. Στη βιβλιογραφία οι όροι αυτοί άλλοτε διαχωρίζονται και άλλοτε ταυτίζονται. Στον επιστημονικό χώρο της διοίκησης συχνότερα παρατηρείται η τάση ταύτισης των δυο εννοιών. Βασικό ρόλο στην ασάφεια αυτή έχει η χρήση με παρόμοιο τρόπο διαφόρων όρων της αγγλικής γλώσσας (skills, ability, capability, competency).

Οι δεξιότητες δεν έχουν προκαθοριστεί γενετικά, αλλά είναι επίκτητες και αποκτούνται μέσω της εμπειρίας, της πρακτικής εξάσκησης και της κατάρτισης. Ο τρόπος απόκτησής τους ίσως είναι και η βασική διαφορά τους από τις ικανότητες. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ η ικανότητα θεωρείται ευρύτερη έννοια από τη δεξιότητα χωρίς όμως σαφή οριοθέτηση.

4.2 Δεξιότητες διευθυντών

Οι δραστηριότητες των διευθυντικών στελεχών έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Για την επιτυχή ανταπόκριση στα καθήκοντά τους θα πρέπει να έχουν κάποιες δεξιότητες. Το ερώτημα που τίθεται είναι: ποιες δεξιότητες πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να φέρει εις πέρας αποτελεσματικά το έργο του;

Η πλέον κλασσική ταξινόμηση των δεξιοτήτων είναι αυτή που προτάθηκε από τον Katz (1974) και χρησιμοποιείται από πολλούς επιστήμονες καθώς σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες του ρόλου των διευθυντών. Η εν λόγω ταξινόμηση περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων που είναι:

- **Τεχνικές Δεξιότητες** (technical skills): Είναι η δυνατότητα του ηγέτη να εκτελεί δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μέθοδο, διαδικασία, τεχνική. Αποκτώνται μέσω της εμπειρίας και της «τριβής» στον εργασιακό χώρο ή με εξειδικευμένη εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Πετρίδου (1998) είναι καθοριστικής σημασίας για το διευθυντικό στέλεχος όταν η υπηρεσία ή το προϊόν που παράγεται στο τομέα ευθύνης του είναι υψηλής τεχνολογίας. Παράδειγμα τεχνικών δεξιοτήτων θεωρούνται η γνώση των μεθόδων, των μέσων και των τεχνικών που πρέπει να εφαρμόσουν οι υφιστάμενοι του για την υλοποίηση των εργασιών τους.
- **Ανθρώπινες ή Διαπροσωπικές Δεξιότητες** (interpersonal skills): αφορούν τη δυνατότητα ενός ατόμου να καταλαβαίνει τον τρόπο που

συμπεριφέρονται οι υπόλοιποι, της δημιουργίας σχέσεων συνεργασίας και σχέσεων που στηρίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη. Περιλαμβάνει την πειθώ, τη διπλωματία και τη κοινωνική διορατικότητα. Εξαιτίας του γεγονότος ότι αφορούν τη σχέση με άλλους ανθρώπους περιλαμβάνονται οι ικανότητες να βελτιώνουν τους ανθρώπους που συνεργάζεται και έχουν υπό την επίβλεψή τους, καθώς επίσης να τους ακούν και να υπολογίζουν την άποψή τους. Οι διευθυντές που έχουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες δημιουργούν ένα υγιές και ευχάριστο περιβάλλον εργασίας στο οποίο οι εργαζόμενοι μπορούν να λειτουργήσουν με ελευθερία και χωρίς φόβο. Οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες για τους διευθυντές και προϊσταμένους σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα του οργανισμού.

- **Νοητικές ή Αντιληπτικές Δεξιότητες:** Είναι η δυνατότητα που έχει ο ηγέτης να παρακολουθεί και να καταλαβαίνει τον οργανισμό σαν μια ενιαία οντότητα, ως σύστημα καθώς επίσης και τη συσχέτισή του με το εξωτερικό του περιβάλλον. Οι αντιληπτικές δεξιότητες περικλείουν την λογική σκέψη, την ικανότητα ανάλυσης, τη σφαιρική θεώρηση, τη κριτική σκέψη, αντίληψη τάσεων, πρόβλεψη αλλαγών, ένστικτο και διορατικότητα. Στην κατηγορία αυτή μπορούν να συμπεριληφθούν η δυνατότητα ερμηνείας κανονισμών και κανόνων, η επίλυση προβλημάτων (Ο' Reilly & Chatman, 1994). Ο ηγέτης διατυπώνει τους στόχους και την πορεία της οργάνωσης.

Ο Σαΐτης (2008) αναφέρει ότι τα ηγετικά στελέχη που βρίσκονται σε θέση διοίκησης πρέπει να έχουν δεξιότητες που κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες:

- **Δεξιότητες Συνεργαζομαι:** Ο διευθυντής πρέπει να δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο που δρουν και συμπεριφέρονται τα μέλη της ομάδας του. Συμπεριλαμβάνονται η δυνατότητα διαχείρισης της ψυχολογίας των μεμονωμένων ατόμων αλλά και ολόκληρων των ομάδων, η υπομονή, η δυνατότητα χειρισμού συγκρούσεων και κρίσιμων καταστάσεων, η αμεροληψία.
- **Επαγγελματικές Δεξιότητες:** Περιλαμβάνει τη δυνατότητα να εκτιμά τα καθήκοντα και τις ευθύνες των υφισταμένων, την επαρκή και επιτυχή επίβλεψη, τη λήψη ορθών αποφάσεων.

- Αντιληπτικές Δεξιότητες: Ένας διευθυντής που διαθέτει τις αντιληπτικές δεξιότητες έχει τη δυνατότητα εντοπισμού σημείων ανεπάρκειας και δυσλειτουργίας, επινόησης νέων μεθόδων λειτουργίας και την εφαρμογή τους. Ο διευθυντής που έχει αυτές τις συγκεκριμένες δεξιότητες έχει τη δυνατότητα να μην αποτελεί ένα απλό εκτελεστικό όργανο, αλλά να έχει επιτελικό ρόλο στη διοίκηση.

Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν τις διοικητικές δεξιότητες ως μια ξεχωριστή και αυτόνομη κατηγορία. Σύμφωνα με τον Yukl (1994) είναι η δυνατότητα του διευθυντή να διεκπεραιώνει τις διοικητικές λειτουργίες όπως για παράδειγμα το σχεδιασμό, την οργάνωση κ.α. Παραδείγματα τέτοιων δεξιοτήτων είναι η κατάρτιση προϋπολογισμού, η διερεύνηση του αγοραστικού κοινού, η χρησιμοποίηση Τ.Π.Ε. και πληροφοριακών συστημάτων (Cacoppe, 1998).

Μια ακόμα κατηγορία δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ένα διευθυντικό στέλεχος είναι οι Εννοιολογικές-Κριτικές Δεξιότητες. Είναι οι δεξιότητες των διευθυντών να καταλαβαίνουν τα προβλήματα που ανακύπτουν, τη πηγή από την οποία προέρχονται καθώς και τον τρόπο που μπορούν αυτά να επιλυθούν. Οι δεξιότητες της ανάλυσης, της συνολικής προσέγγισης, της αντιμετώπισης του κινδύνου είναι παραδείγματα εννοιολογικών-κριτικών δεξιοτήτων.

Εξαιρετικά σημαντικές είναι οι Επικοινωνιακές Δεξιότητες, οι οποίες συντελούν στην ύπαρξη επικοινωνίας που επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Οι Hoy και Miskel (2005) θεωρούν ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις υποκατηγορίες:

i) Δεξιότητες Αποστολής: έχουν σχέση με το να μπορεί κάποιος να είναι κατανοητός. Για να μπορέσει να επιτευχθεί πρέπει να: (α) χρησιμοποιείται γλώσσα απλή και κατανοητή, (β) παρέχονται πληροφορίες σαφείς και ολοκληρωμένες, (γ) ελαχιστοποιούνται οι παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία (θόρυβος), (δ) χρησιμοποιούνται πολλά, αλλά και κατάλληλα κανάλια επικοινωνίας και κυρίως την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία.

ii) Δεξιότητες Ακρόασης: Είναι γνωστές και ως ενεργητική ακρόαση. Ο ακροατής ακούει με προσοχή και ακολουθεί επεξεργασία σε βάθος των πληροφοριών που θα

λάβει. Λειτουργεί με τρόπο θετικό καθώς δηλώνει και δείχνει ενδιαφέρον και εκτίμηση προς τον υφιστάμενο που επικοινωνεί με τον διευθυντή.

iii) *Δεξιότητες Ανατροφοδότησης*: Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι ο τρόπος που διατυπώνονται οι ερωτήσεις, η επαναδιατύπωση όσων έχουν ειπωθεί από τον συνομιλητή.

Δεν είναι λίγοι αυτοί που πιστεύουν ότι στις επικοινωνιακές δεξιότητες συγκαταλέγονται και οι *δεξιότητες της έκφρασης*. Με τη δεξιότητα αυτή ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να εκφράζει ότι πραγματικά επιθυμεί και μεταφέρει το μήνυμα που θέλει.

Άλλη κατηγορία δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής είναι οι *Πολιτικές Δεξιότητες*. Ο όρος αυτός αντικατοπτρίζει τις δυνατότητες διαπραγμάτευσης μεταξύ συμφερόντων και απόψεων που βρίσκονται σε αντιδιαμετρικά αντίθετες κατευθύνσεις.

Μερικές επιπλέον σημαντικές δεξιότητες είναι οι: Δεξιότητες προσαρμογής και ευελιξίας, Δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, Δεξιότητες Συνεργασίας.

4.3. Δεξιότητες διευθυντών Σχολικών Μονάδων

Βασικό γνώρισμα και θεμελιώδης διαφορά του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει θέση διευθυντή σχολικής μονάδας και των διευθυντών άλλων οργανισμών είναι ότι συγχρόνως με τα διοικητικά τους καθήκοντα, ασκούν κανονικά και το διδακτικό τους έργο. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων «μάθαιναν» και ακόμα σε μεγάλο βαθμό μαθαίνουν την άσκηση της διοίκησης μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους και την ενασχόλησή τους με αυτή (Howey, 1998). Στο παρελθόν η εμπειρία και η θέληση των διευθυντών βοηθούσαν ώστε να λειτουργούν οι σχολικές μονάδες. Όμως για να ανταποκριθούν στον ηγετικό τους ρόλο και στις προκλήσεις της εποχής μας δεν αρκεί μόνο η επιθυμία αλλά πρέπει να διαθέτουν και να αναπτύσσουν απαραίτητες δεξιότητες. Ο Σαΐτης (2008) τονίζει ότι ο καθορισμός των δεξιοτήτων μπορεί να αποβεί σημαντικός τόσο στην επιλογή όσο και στην επιμόρφωση αυτών που διοικούν τις σχολικές μονάδες. Ποιες όμως είναι αυτές οι δεξιότητες;

Οι Daresh και Playko (1994) ταξινομούν τις δεξιότητες των διευθυντών των εκπαιδευτικών οργανισμών σε:

- **Τεχνικές Δεξιότητες**: Στις τεχνικές δεξιότητες ανήκουν ο έλεγχος και η αξιολόγηση του προσωπικού, η διενέργεια συνεδριάσεων του συλλόγου εκπαιδευτικών, η σύνταξη και ο έλεγχος του προϋπολογισμού, η οργάνωση και η διενέργεια συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών, η γνώση της νομοθεσίας. Στη κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται και οι δεξιότητες χειρισμού των Τ.Π.Ε.
- **Κοινωνικές Δεξιότητες**: Ανήκουν η ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας με διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων και άλλους οργανισμούς που συμμετέχουν στη παιδαγωγική διαδικασία.
- **Δεξιότητες Αυτογνωσίας**: Είναι η δυνατότητα να καταλαβαίνει τα συναισθήματα του, να τα αποδέχεται και να τα ελέγχει (Goleman, 1988). Ένας διευθυντής σχολείου για να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του και να αποκτήσει ρόλο ηγέτη θα πρέπει να έχει τον έλεγχο της ζωής του, να ελέγχει τα πιστεύω του και τα συναισθήματά του (Fullan, 1998).

Ο Κουτούζης (1999) αναφέρει ότι ένας διευθυντής σχολείου πρέπει να διαθέτει τις ακόλουθες δεξιότητες:

- **Τεχνικές Δεξιότητες**: Κρίνονται απαραίτητες ούτως ώστε οι στόχοι που τίθενται, κατά τον προγραμματισμό, να είναι προσεγγίσιμοι και ρεαλιστικοί. Επιπρόσθετα οι διευθυντές που έχουν τις τεχνικές δεξιότητες μπορούν να καθοδηγήσουν και να συμβουλευσουν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς του σχολικού οργανισμού.
- **Διαπροσωπικές Δεξιότητες**: Κυριαρχούν στη προσπάθεια να δημιουργηθούν συντροφικές και αποτελεσματικές σχέσεις καθώς και στην επικοινωνία ανάμεσα στους διευθυντές και το προσωπικό των σχολικών μονάδων και έχει ιδιαίτερη σημασία σε αποκεντρωτικά διοικητικά συστήματα (Robertson, 1998). Είναι απαραίτητες για τη κατανόηση, τη καθοδήγηση και το συντονισμό των υφιστάμενων τους, στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.
- **Δεξιότητες ολοκληρωμένης αντίληψης**: Είναι η ικανότητα αντίληψης της σχολικής μονάδας ως ένα ενιαίο σύνολο (σύστημα) και πως τα μέρη του συσχετίζονται και διασυνδέονται μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούν

να εκτιμήσουν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη σχολική μονάδα μια σειρά ενεργειών, αλλαγών και καινοτομιών.

Ο Σαΐτης (2008) αναφέρει ότι βασική δεξιότητα ενός διευθυντικού στελέχους εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η *δεξιότητα του συνεργάζεσθαι*. Ο συνδυασμός της με γνώσεις ψυχολογίας συνόλου μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας. Για παράδειγμα στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, τις οποίες διευθύνει και συντονίζει πρέπει να είναι υπομονετικός και να χαρακτηρίζεται από καλή διάθεση και ανεκτικότητα. Επιπρόσθετα πρέπει να δείχνει σεβασμό, να συνειδητοποιεί τις απόψεις των υπολοίπων και να διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν την άποψη τους.

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπεριέχει το κίνδυνο να υπάρξουν συγκρούσεις και αντιθέσεις εξαιτίας των διαφορετικών αντιλήψεων, αξιών και συμφερόντων των μελών της σχολικής μονάδας. Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι μια εξαιρετικά σκληρή και εξαντλητική εργασία και η κατάληξή της επηρεάζεται και από τις δεξιότητες του διευθυντή (Ιορδανίδης, 2014). Ο διευθυντής είναι απαραίτητο να διαθέτει *δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων* (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012) ώστε να δίνει λύσεις γρήγορα και με αποτελεσματικότητα χωρίς να μένουν «ανοικτοί λογαριασμοί». Η συγκεκριμένη δεξιότητα οδηγεί στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για την εκπαίδευση των παιδιών. Οι δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων εμπεριέχει τις δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικές. Για να είναι επιτυχής η αντιμετώπιση των συγκρούσεων ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να λειτουργεί ψύχραιμα, νηφάλια και να επιλέγει τη καταλληλότερη μέθοδο διαχείρισης της (Σαΐτης, 2008β).

Ο Στιβακτακης (2006) κατηγοριοποιεί τις δεξιότητες των διευθυντών ως εξής: (α) Επικέντρωση στη καθοδήγηση, (β) Επικέντρωση στον εκπαιδευτικό, (γ) Λήψη αποφάσεων (δ) Εστίαση στους γονείς και τη σχολική κοινότητα, (ε) Μελλοντικοί προσανατολισμοί.

Οι *Ανθρώπινες Δεξιότητες* είναι μια εξίσου σημαντική κατηγορία δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας σχολικός διευθυντής. Αφορούν την δυνατότητα που έχει ο διευθυντής του σχολείου να συνεργάζεται μεθοδικά και με επιτυχία με το προσωπικό που στελεχώνει τη σχολική μονάδα.

Η Πετρίδου (2013) βασιζόμενη στην άποψη του Ketz προσπάθησε να διακρίνει τις δεξιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων στις ακόλουθες κατηγορίες:

- **Τεχνικές Δεξιότητες:** Γνώσεις management, Γνώσεις Υπολογιστών, Ξένες γλώσσες
- **Κριτικές Δεξιότητες:** Ο εντοπισμός, ανάλυση και επίλυση προβληματικών καταστάσεων, δυνατότητες ανάλυσης και σύνθεσης.
- **Ανθρώπινες δεξιότητες:** Δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, επικοινωνία, παρακίνηση, αντίληψη του τρόπου που συμπεριφέρονται οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί.

Από τις σημαντικότερες δεξιότητες που πρέπει να διακρίνει ένα σχολικό διευθυντή είναι οι **επικοινωνιακές δεξιότητες**. Η επικοινωνία έχει ιδιαίτερη σημασία για τις σχολικές μονάδες καθώς η φύση της εργασίας βασίζεται στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να διακρίνεται για την ενεργητική ακρόαση, δηλαδή να συμμετέχει ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια της επικοινωνίας. Επιπρόσθετα θα πρέπει να μπορεί να αποκωδικοποιεί εκτός από τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα καθώς μπορούν να του δώσουν επιπρόσθετες πληροφορίες. Έχει τη δυνατότητα να καταλάβει τη κατάσταση της ψυχολογίας και των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού. Εκτός όλων των άλλων, αποτελούν σπουδαίο προσόν για τον εντοπισμό των αιτίων των συγκρούσεων. Η εύρεση των βαθύτερων λόγων τους, συχνά είναι και το κλειδί για τη διαχείριση τους με επιτυχία. Πρέπει να τονίσουμε πως οι δραστηριότητες επικοινωνίας του διευθυντή δεν ολοκληρώνονται απλά μέσα στο σχολείο αλλά αποτελεί τη διασύνδεση μεταξύ της σχολικής μονάδας και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Χαρακτηριστικά των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι η χρησιμοποίηση ερωτήσεων που έχουν διερευνητικό χαρακτήρα (ανοικτού τύπου). Οι ερωτήσεις αυτές δημιουργούν κίνητρα και το υπόβαθρο για την διαδικασία της επικοινωνίας. Επιπρόσθετα ο διευθυντής πρέπει να παρέχει τον κατάλληλο χρόνο στον εκπαιδευτικό για να δώσει την απάντησή του. Τον διευθυντή θα πρέπει να τον διακρίνει η σαφήνεια του λόγου, η ειλικρίνεια και το να μην επαναλαμβάνεται. Αν πρέπει να ασκήσει κριτική επιβάλλεται να κρίνει τις συμπεριφορές, ενέργειες, αντιδράσεις και όχι τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη προσωπικότητά του. Για να έχει

ο λόγος του διευθυντή κύρος και να τον αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τον χαρακτηρίζει η δικαιοσύνη και η αμεροληψία.

Οι *δεξιότητες ανάπτυξης του προσωπικού* αναφέρονται στη δεξιότητα του διευθυντή να προσφέρει ερεθίσματα, ενθάρρυνση και την ώθηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των υφισταμένων του εκπαιδευτικών. Η μετατροπή της σχολικής μονάδας σε «κοινότητα μάθησης» εκπαιδευτικών θα οδηγήσει στη βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων καθώς οι εκπαιδευτικοί θα ενδυναμωθούν σε γνωστικά πεδία κρίσιμα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rhodes & Brundrett, 2009). Ο Bruner και ο Vygotsky ισχυρίζονται ότι ο κάθε άνθρωπος έχει την ανάγκη για υποστήριξη και καθοδήγηση για να εμποδώσει νέες γνώσεις και δεξιότητες. Ο διευθυντής πρέπει να υποστηρίζει συνεχώς τον εκπαιδευτικό και να είναι αρωγός σε κάθε προσπάθειά του στον επαγγελματικό βίο. Ως αναφορά τη χώρα μας η ενδοσχολική επιμόρφωση και καθοδήγηση είναι άκρως απαραίτητη εξαιτίας της ελλιπούς ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς όσο και κατά τη διάρκεια της εργασιακής πορείας των παιδαγωγών.

Επιπρόσθετα ένας διευθυντής σχολείου θα πρέπει να διακρίνεται και από *δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης*. Η δεξιότητα αυτή αναφέρεται στη διαχείριση των χρηματικών κεφαλαίων καθώς και στην εξεύρεση τους. Οι οικονομικοί πόροι και ο τρόπος που αυτοί θα διανεμηθούν επιδρούν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

Τέλος μεταξύ των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού είναι και η αναγνώριση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, ώστε να τους χρησιμοποιήσει για την αναβάθμιση του σχολείου (Curtis, 2013).

5. Μεθοδολογία

5.1 Σκοπός της έρευνας –Ερευνητικά Ερωτήματα

Η εργασία των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερος απαιτητική και έχει σημαντική επίδραση στη ψυχολογία τους. Ιδιαίτερης σπουδαιότητας είναι το θέμα της επαγγελματικής τους ευημερίας καθώς είναι κεφαλαιώδους σημασίας για να είναι αποδοτικοί (Day κ.α, 2007). Καταλυτικός παράγοντας είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην ύπαρξη ή όχι επαγγελματικής ευημερίας. Μέχρις στιγμής το θέμα έχει μελετηθεί ελάχιστα και κυρίως ως προς την κατεύθυνση της επίδρασης του στυλ ηγεσίας στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία βασικός σκοπός είναι η διερεύνηση τυχόν συσχετίσεων μεταξύ των ηγετικών, διοικητικών και οργανωτικών δεξιοτήτων των διευθυντών και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

1. Πως αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ευημερία;
2. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν τις απαραίτητες ηγετικές, διοικητικές και οργανωτικές δεξιότητες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.
3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ευημερίας τους;
4. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών περί των δεξιοτήτων των διευθυντών με βάση τους δημογραφικούς παράγοντες;
5. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας και των παραμέτρων της με τις ηγετικές, διοικητικές και οργανωτικές δεξιότητες των διευθυντών;
6. Υπάρχει η δυνατότητα προβλεπτικού μοντέλου της επίδρασης των δεξιοτήτων των διευθυντών και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών;

5.2 Μεθοδολογία

Για την έρευνα υιοθετήθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Η μεθοδολογία αυτή προτείνεται στην έρευνα κοινωνικών προβλημάτων, όπου υπάρχει ενδιαφέρον να αποτυπωθεί η τάση των ανθρώπων (Robinson, 2010). Επιπλέον θεωρείται πρόσφορη μέθοδος έρευνας όταν θέλουμε να μελετήσουμε τη συσχέτιση ανάμεσα σε μεταβλητές (Creswell, 2011).

Ο ερευνητής εργάζεται ως αμέτοχος παρατηρητής περιορίζοντας σε αρκετά υψηλό βαθμό την επιρροή στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα δεδομένα που συλλέγονται από τους ερωτώμενους εκφράζονται με ποσοτικό τρόπο και επεξεργάζονται με στατιστικές μεθόδους, επομένως χαρακτηρίζεται ως αντικειμενική και αμερόληπτη. Τέλος δίνει τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν στοιχεία από μεγάλο αριθμό ερωτώμενων σε σχετικά σύντομο διάστημα (Creswell, 2011).

5.3 Δείγμα έρευνας

Σημαντικό βήμα στη διαδικασία της έρευνας είναι ο καθορισμός του πληθυσμού αναφοράς και του δείγματος της έρευνας. Ο πληθυσμός περιλαμβάνει τα άτομα συνολικά που παρουσιάζουν κοινά γνωρίσματα (Creswell, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός αναφοράς είναι οι καθηγητές που διδάσκουν στα Γενικά Λύκεια του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Το δείγμα όσο μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό είναι τόσο λιγότευουν οι πιθανότητες σφάλματος στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Στην εν λόγω έρευνα το δείγμα αποτελείται από 194 εκπαιδευτικούς. Ο ερευνητής στη προσπάθειά του να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα έλαβε δείγμα από όλο το εύρος του νομού, τόσο από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές όσο και από πεδινές, ορεινές και παραθαλάσσιες.

5.4 Εργαλείο υλοποίησης έρευνας

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Είναι εργαλείο που παρέχει τη δυνατότητα να συλλέγονται πληθώρα πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα χωρίς να καθίσταται αναγκαία η παρουσία του ερευνητή (Creswell, 2011). Με το ερωτηματολόγιο κάθε συμμετέχον στην έρευνα απαντά στις ίδιες ερωτήσεις που στη συνέχεια επεξεργάζονται.

Επιπρόσθετα τα δεδομένα που συγκεντρώνονται χαρακτηρίζονται ως πιο αξιόπιστα καθώς διασφαλίζεται η ανωνυμία.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι κλειστού τύπου, ώστε να μην είναι δύσκολο στη συμπλήρωση, να υπάρχουν πληροφορίες που να μπορούν να συγκριθούν να τους δοθεί μετρήσιμη τιμή.

Το ερωτηματολόγιο ξεκινάει με ένα εισαγωγικό σημείωμα με το οποίο ο ερευνητής αναφέρει στο συμμετέχοντα το γενικό σκοπό της έρευνας, τη διατήρηση της ανωνυμίας και τη χρήση των απαντήσεων αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Διευκρινίζεται ότι η πλήρης συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι απαραίτητη.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει προσωπικά στοιχεία δημογραφικού και επαγγελματικού χαρακτήρα του συμμετέχοντα. Αυτά είναι: το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, το επίπεδο σπουδών, την ειδικότητά του (θεωρητική ή θετική), το μέγεθος της σχολικής μονάδας που διδάσκει και τη περιοχή (αστική, ημιαστική, αγροτική) που έχει έδρα.

Το Β' Μέρος του ερωτηματολογίου αφορά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήσαμε ένα έτοιμο και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για το σκοπό αυτό καθώς η εσωτερική του συνέπεια έχει ελεγχθεί από τον κατασκευαστή του και από άλλους ερευνητές που το έχουν χρησιμοποιήσει (Craswell, 2011). Το ερωτηματολόγιο είναι των Saaranen κ.α. (2007). Τα 26 ερωτήματά του διαχωρίζονται σε πέντε υποκλίμακες που είναι:

- Εργασιακές συνθήκες (Ερωτήσεις 1-4)
- Φόρτος εργασίας (Ερωτήσεις 5-8)
- Εργασιακή κοινότητα (Ερωτήσεις 9-17)
- Επαγγελματική ικανότητα (Ερωτήσεις 18-21)
- Συνεργασία και πληροφόρηση (Ερωτήσεις 22-26)

Στις ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιείται η πενταβάθμια κλίμακα τύπου Linkert με βαθμολογία 1-5 και χαρακτηρισμό καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ.

Το Γ΄ Μέρος εστιάζεται στις ηγετικές, διοικητικές και οργανωτικές δεξιότητες των διευθυντών. Η έρευνα της βιβλιογραφίας κατέληξε στην απουσία ενός αυτοτελούς ερωτηματολογίου που θα ήταν ενδεδειγμένο για την παρούσα έρευνα. Κρίθηκε σκόπιμο να κατασκευαστεί ένα ερωτηματολόγιο που θα κάλυπτε τις ανάγκες της μελέτης βάση των ερευνητικών ερωτημάτων και τη πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Αποτελείται από 42 ερωτήματα που διαχωρίζονται σε 9 υποκλίμακες (9 δεξιότητες) που είναι:

- Τεχνικές Δεξιότητες (Ερωτήσεις 1-6)
- Δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού (Ερωτήσεις 7-12)
- Δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης (Ερωτήσεις 13-15)
- Κοινωνικές Δεξιότητες (Ερωτήσεις 16-18)
- Επικοινωνιακές Δεξιότητες (Ερωτήσεις 19-23)
- Κριτικές Δεξιότητες (Ερωτήσεις 24-26)
- Διαπροσωπικές Δεξιότητες (Ερωτήσεις 27-32)
- Δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων (Ερωτήσεις 33-36)
- Δεξιότητες συνεργάζεσθαι (Ερωτήσεις 37-42)

Η σχεδίαση ενός ερωτηματολογίου αποτελεί δύσκολη και απαιτητική προσπάθεια για να επιτευχθεί αξιοπιστία και αρτιότητα. Η διαδικασία για τη δημιουργία του βασίστηκε στα εξής:

α) Σε στοιχεία που αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφία για τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι διευθυντές.

β) Σε γενικές αρχές-οδηγίες δημιουργίας ερωτηματολογίου σύμφωνα με το Craswell (2011)

γ) Έγινε έρευνα πιλοτική αμέσως μετά τη δημιουργία του σε 25 εκπαιδευτικούς που δεν ανήκουν στο δείγμα για να ελεγχθεί η σαφήνεια του και η δυσκολία στη συμπλήρωσή του.

Η πιλοτική εφαρμογή βοηθά τον μελετητή να εντοπίσει τυχόν δυσκολίες στη κατανόηση των ερωτήσεων και αστοχίες στη διατύπωσή τους. Στη παρούσα έρευνα η πιλοτική εφαρμογή κατέδειξε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α που είναι 0,908.

Τα ερωτηματολόγια στην αρχική του μορφή είχε 44 ερωτήσεις. Η πιλοτική εφαρμογή παρά τον υψηλό δείκτη αξιοπιστίας κατέδειξε την ανάγκη να αφαιρεθούν 2 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν: «Εξετάζει τις βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες συνέπειες που μπορεί να έχει μια απόφαση στη διδασκαλία-μάθηση προτού την υλοποιήσει» και «Αναλύει γεγονότα, αντιλαμβάνεται τάσεις, προβλέπει αλλαγές». Αυτό έγινε γιατί στο πίνακα Item Total Statistics στη στήλη Correct Item-Total Correlation είχαν πολύ χαμηλή τιμή (0,14 και 0,439 αντίστοιχα).

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ανάλυση γεγονότων, αντίληψη τάσεων, πρόβλεψη αλλαγών	166,35	1421,608	,439	.	,986
Εξέταση συνεπειών μιας απόφασης στη διδασκαλία-μάθηση	167,10	1443,989	,140	.	,987

Πίνακας 1-Item Total Statistics

Οι υπόλοιπες ερωτήσεις έμειναν ως είχαν και καμία δεν χρειάστηκε αντιστροφή αφού οι τιμές της στήλης Correct Item-Total Correlation ήταν θετικές.

Στις ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιείται η πενταβάθμια κλίμακα τύπου Linkert με βαθμολογία 1-5 και χαρακτηρισμό καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ

5.5 Ερευνητική Διαδικασία

Το πρώτο στάδιο της έρευνας αποτέλεσε η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου που διεξήχθη στο διάστημα από 4/3/2019 μέχρι 11/3/2019. Στη συνέχεια ακολούθησε η κυρίως έρευνα που διενεργήθηκε από 18/3/2019 μέχρι 17/4/2019. Για να επιτύχουμε τη δημιουργία κλίματος οικειότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης επιλέχθηκε ο ερευνητής να μοιράσει ο ίδιος τα ερωτηματολόγια και να τα συγκεντρώσει εντός φακέλων κλειστών. Ο ίδιος ο ερευνητής προφορικά, όσο και μέσα από το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου ενημέρωσε τους συμμετέχοντες περί της ανωνυμίας τους, της εθελοντικής συμμετοχής τους και των σκοπών της διεξαγωγής της έρευνας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η όλη διαδικασία υλοποιήθηκε μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε μια εβδομάδα μετά τη παράδοσή τους. Το χρονικό αυτό περιθώριο δόθηκε ώστε η απάντηση του ερωτηματολογίου να γίνει χωρίς χρονικές πιέσεις.

Η συμμετοχή κρίνεται ικανοποιητική, αν λάβουμε υπόψη και τις ιδιαιτερότητες του ερωτηματολογίου, καθώς από τα 252 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν, επεστράφησαν 194 (ποσοστό 77%).

5.6 Μέθοδος επεξεργασίας

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού για στατιστικές αναλύσεις IBM SPSS Statistics 23. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης. Με τη περιγραφική ανάλυση παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος (δημογραφικά και επαγγελματικά), ενώ η επαγωγική για τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα Έρευνας

6.1 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Για την ανάλυση της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha (α). Η τιμή του μπορεί να κυμανθεί από 0 έως το 1. Όσο το αποτέλεσμα προσεγγίζει το 1 τόσο υψηλότερη χαρακτηρίζεται η αξιοπιστία. Οι κανόνες για τα επίπεδα αξιοπιστίας με βάση τη τιμή του δείκτη Cronbach's Alpha (α) είναι (Δαφέρμος, 2011):

$\alpha \geq 0,9$	εξαιρετική αξιοπιστία (Excellent Reliability)
$0,9 > \alpha \geq 0,8$	καλή αξιοπιστία (Good Reliability)
$0,8 > \alpha \geq 0,7$	αποδεκτή αξιοπιστία (Acceptable Reliability)
$0,7 > \alpha \geq 0,6$	αμφισβητήσιμη αξιοπιστία (Questionable Reliability)
$0,6 > \alpha \geq 0,5$	χαμηλή αξιοπιστία (Poor Reliability)
$0,5 > \alpha \geq 0,4$	πολύ χαμηλή αξιοπιστία (Very Poor Reliability)
$0,4 > \alpha$	απαράδεκτη αξιοπιστία (Unacceptable Reliability)

Γενικεύοντας, όταν ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι μεγαλύτερος του 0,7 τότε η κλίμακα παρουσιάζει εσωτερική συνέπεια και γίνεται δεκτή ως αξιόπιστη. Όταν η τιμή του κυμαίνεται μεταξύ 0,6 και 0,7 μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποδεκτή με την προϋπόθεση επανελέγχου της όταν επαναχρησιμοποιηθεί από άλλων ερευνητή. Όλες οι υπόλοιπες πρέπει να μη γίνονται αποδεκτές.

6.1.1 Β Μέρος Ερωτηματολογίου – Επαγγελματική Ευημερία

Το Β Μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ακόλουθες 5 υποκλίμακες (τμήματα):

- Ερωτήσεις 1-4 (Εργασιακές Συνθήκες)
- Ερωτήσεις 5-8 (Φόρτος Εργασίας)
- Ερωτήσεις 9- 17 (Εργασιακή Κοινότητα)
- Ερωτήσεις 18 -21 (Επαγγελματική Ικανότητα)
- Ερωτήσεις 22-26 (Συνεργασία και Πληροφόρηση)

Όλες οι ερωτήσεις είναι βαθμονομημένες από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Πάρα Πολύ) και έχουν την ίδια κατεύθυνση, κατά συνέπεια δεν χρειάζεται επανακωδικοποίηση.

Επαγγελματική Ευημερία (Ερωτήσεις 1-26)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,912	26

Πίνακας 2-Cronbach's Alpha για Επαγγελματική Ευημερία

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,912 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από εξαιρετική αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Επαγγελματική Ευημερία επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί στην ελάχιστη Επαγγελματική Ευημερία και το 5 στη μέγιστη).

Υποκλίμακα: Εργασιακές Συνθήκες (Ερωτήσεις 1-4)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,749	4

Πίνακας 3-Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Εργασιακές Συνθήκες

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,749 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από αποδεκτή αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Εργασιακές Συνθήκες επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή

της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί στις χειρίστες εργασιακές συνθήκες και το 5 στις βέλτιστες).

Υποκλίμακα: Φόρτος Εργασίας (Ερωτήσεις 5-8)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,660	4

Πίνακας 4- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Φόρτος Εργασίας

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,660 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από αποδεκτή αξιοπιστία, συστήνεται όμως επανέλεγχος από τον επόμενο ερευνητή. Βάση του αποτελέσματος αυτού για τη μεταβλητή Φόρτος Εργασίας υπάρχει η δυνατότητα να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί στον ελάχιστο φόρτο εργασίας και το 5 στον μέγιστο).

Υποκλίμακα: Εργασιακή Κοινότητα (Ερωτήσεις 9- 17)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,912	9

Πίνακας 5-Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Εργασιακή Κοινότητα

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,912 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από εξαιρετική αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Εργασιακή Κοινότητα επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή

της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί στην χειρίστες συνθήκες στην Εργασιακή Κοινότητα και το 5 στις βέλτιστες).

Υποκλίμακα: Επαγγελματική Ικανότητα (Ερωτήσεις 18 -21)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,800	4

Πίνακας 6- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Επαγγελματική Ικανότητα

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,800 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από πολύ καλή αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Επαγγελματική Ικανότητα επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί στην ελάχιστη Επαγγελματική Ικανότητα και το 5 στη μέγιστη).

Υποκλίμακα: Συνεργασία και Πληροφόρηση (Ερωτήσεις 22-26)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,793	5

Πίνακας 7- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Συνεργασία και Πληροφόρηση

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,793 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από αποδεκτή αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Συνεργασία και Πληροφόρηση επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες

ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί στην ελάχιστη Συνεργασία και Πληροφόρηση και το 5 στη μέγιστη).

6.1.2 Γ Μέρος Ερωτηματολογίου – Δεξιότητες Διευθυντών

Το Γ Μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 9 τμήματα (9 διαφορετικές δεξιότητες) που είναι:

- Ερωτήσεις 1-6 (Τεχνικές Δεξιότητες)
- Ερωτήσεις 7-12 (Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης προσωπικού)
- Ερωτήσεις 13-15 (Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης)
- Ερωτήσεις 16-18 (Κοινωνικές Δεξιότητες)
- Ερωτήσεις 19-23 (Επικοινωνιακές Δεξιότητες)
- Ερωτήσεις 24-26 (Κριτικές Δεξιότητες)
- Ερωτήσεις 27-32 (Διαπροσωπικές Δεξιότητες)
- Ερωτήσεις 33-36 (Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων)
- Ερωτήσεις 37-42 (Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι)

Όλες οι ερωτήσεις είναι βαθμονομημένες από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Πάρα Πολύ) και έχουν την ίδια κατεύθυνση, κατά συνέπεια δεν χρειάζεται επανακωδικοποίηση.

Υποκλίμακα: Τεχνικές Δεξιότητες (Ερωτήσεις 1-6)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,909	6

Πίνακας 8- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Τεχνικές Δεξιότητες

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,909 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από εξαιρετική αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού

η μεταβλητή Τεχνικές Δεξιότητες επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Τεχνικές Δεξιότητες και το 5 σε μέγιστες).

Υποκλίμακα: Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού (Ερωτήσεις 7-12)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,948	6

Πίνακας 9- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,948 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από εξαιρετική αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού και το 5 σε μέγιστες).

Υποκλίμακα: Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης (Ερωτήσεις 13-15)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,889	3

Πίνακας 10- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,889 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από πολύ καλή αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού

η μεταβλητή Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης και το 5 σε μέγιστες).

Υποκλίμακα: Κοινωνικές Δεξιότητες (Ερωτήσεις 16-18)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,823	3

Πίνακας 11- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Κοινωνικές Δεξιότητες

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,823 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από πολύ καλή αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Κοινωνικές Δεξιότητες επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Κοινωνικές Δεξιότητες και το 5 σε μέγιστες).

Υποκλίμακα: Επικοινωνιακές Δεξιότητες (Ερωτήσεις 19-23)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,871	5

Πίνακας 12- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Επικοινωνιακές Δεξιότητες

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,871 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από πολύ καλή αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Επικοινωνιακές Δεξιότητες επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί

ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Επικοινωνιακές Δεξιότητες και το 5 σε μέγιστες).

Υποκλίμακα: Κριτικές Δεξιότητες (Ερωτήσεις 24-26)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,850	3

Πίνακας 13- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Κριτικές Δεξιότητες

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,850 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από πολύ καλή αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Κριτικές Δεξιότητες επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Κριτικές Δεξιότητες και το 5 σε μέγιστες).

Υποκλίμακα: Διαπροσωπικές Δεξιότητες (Ερωτήσεις 27-32)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,907	6

Πίνακας 14- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Διαπροσωπικές Δεξιότητες

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,907 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από εξαιρετική αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Διαπροσωπικές Δεξιότητες επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί

ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Διαπροσωπικές Δεξιότητες και το 5 σε μέγιστες).

Υποκλίμακα: Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων(Ερωτήσεις 33-36)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,899	4

Πίνακας 15- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,899 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από πολύ καλή αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Διευθέτηση Συγκρούσεων επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων και το 5 σε μέγιστες).

Υποκλίμακα: Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι (Ερωτήσεις 37-42)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,918	6

Πίνακας 16- Cronbach's Alpha για Υποκλίμακα Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι

Ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε ένα σκορ 0,918 το οποίο καταδεικνύει πως η κλίμακα χαρακτηρίζεται από εξαιρετική αξιοπιστία. Βάση του αποτελέσματος αυτού η μεταβλητή Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι επιτρέπεται (είναι αποδεκτό) να υπολογιστεί

ως η μέση τιμή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η τιμή της θα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι και το 5 σε μέγιστες).

6.2 Περιγραφική Στατιστική

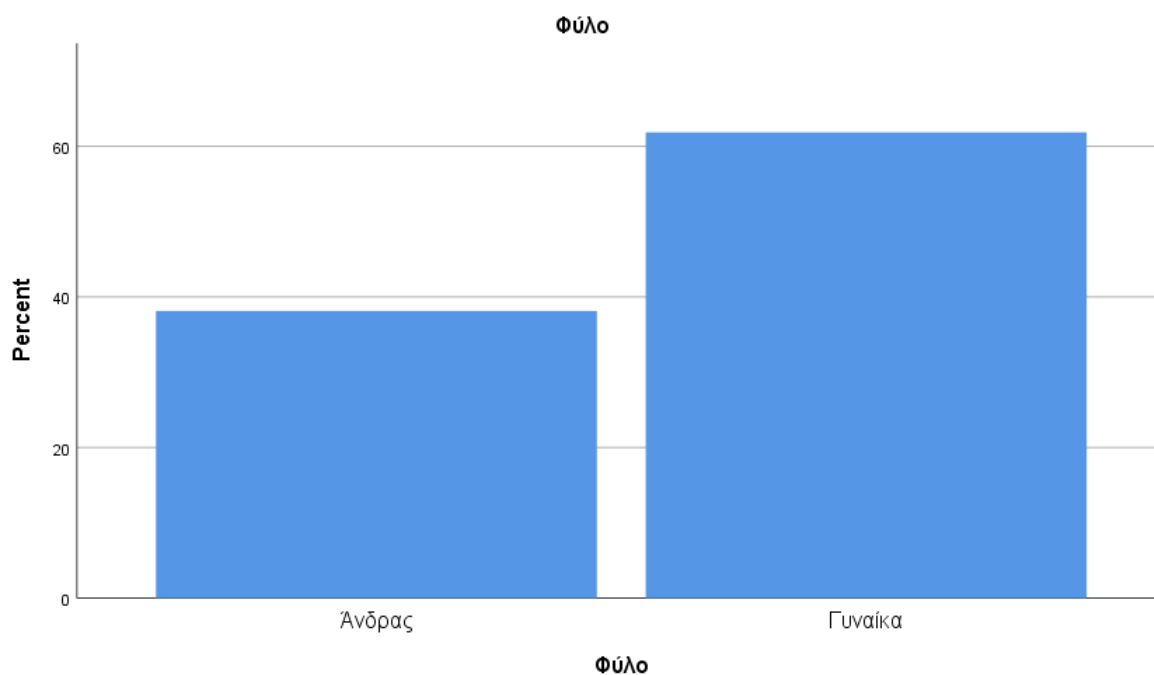
6.2.1 Φύλο

		Φύλο			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Ανδρας	74	38,1	38,1	38,1
	Γυναίκα	120	61,9	61,9	100,0
Total		194	100,0	100,0	

Πίνακας 17-Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

Από το σύνολο των 194 συμμετεχόντων στην έρευνα τα 120 άτομα ήταν γυναίκες (ποσοστό 61,9%) και 74 ήταν άνδρες (ποσοστό 38,1%)

Το ακόλουθο διάγραμμα αποτυπώνει τα στοιχεία αυτά.



Γράφημα 1-Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

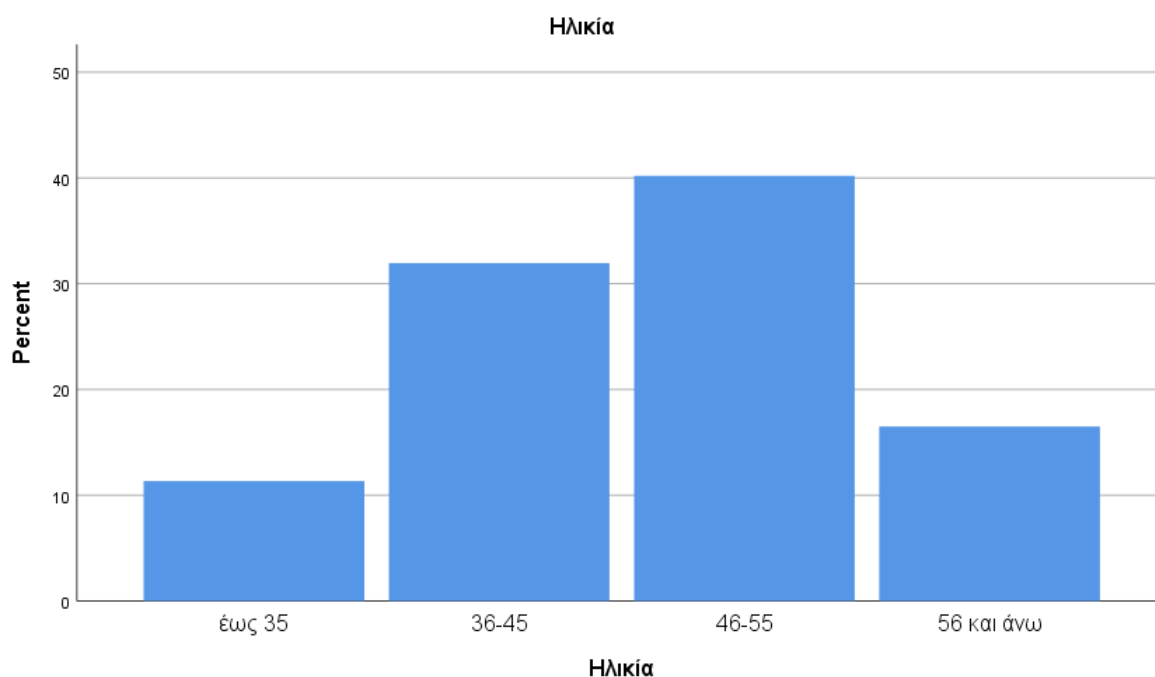
6.2.2 Ηλικία

		Ηλικία			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	έως 35	22	11,3	11,3	11,3
	36-45	62	32,0	32,0	43,3
	46-55	78	40,2	40,2	83,5
	56 και άνω	32	16,5	16,5	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

Πίνακας 18-Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία

Ως αναφορά την ηλικιακή κατανομή του δείγματος 22 εκπαιδευτικοί ήταν έως 35 ετών (ποσοστό 11,3%), 65 εκπαιδευτικοί ήταν 36-45 ετών (ποσοστό 32%), 78 εκπαιδευτικοί ήταν 46-55 ετών (ποσοστό 40,2%). Αυτή είναι και η ηλικιακή ομάδα που έχει τη πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Τέλος 32 εκπαιδευτικοί ήταν άνω των 56 ετών (ποσοστό 16,5%).

Το ακόλουθο διάγραμμα αποτυπώνει τα στοιχεία αυτά.



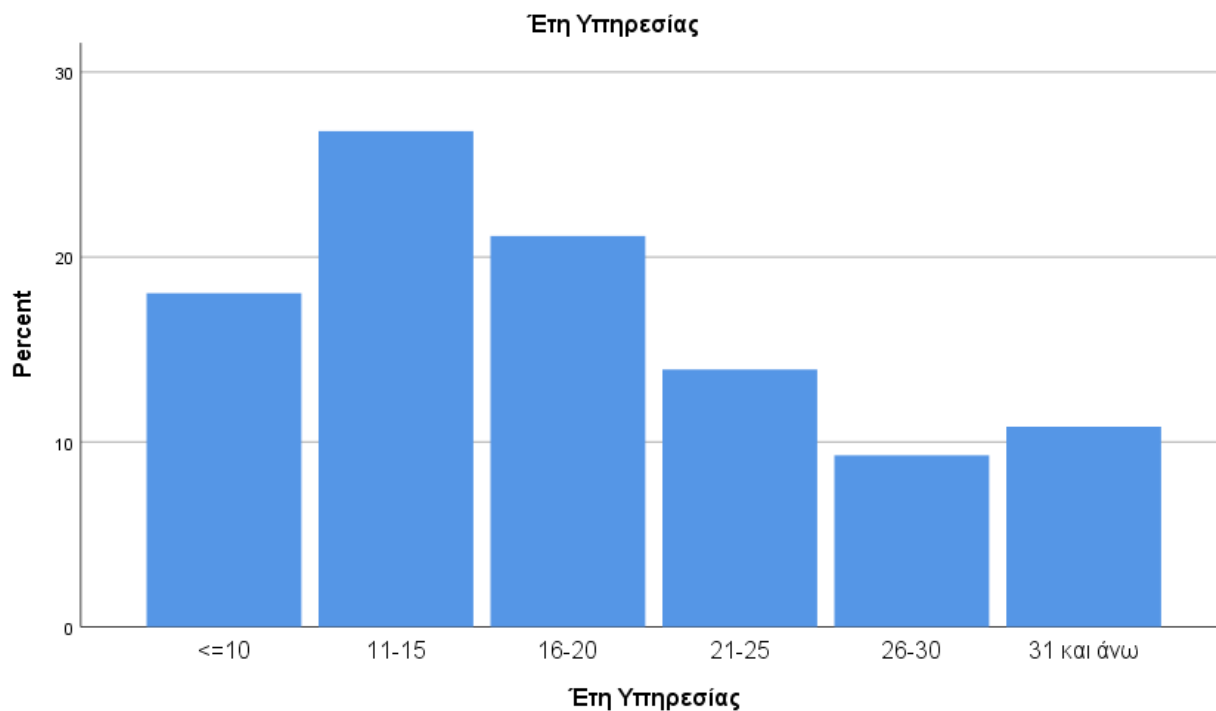
Γράφημα 2-Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία

6.2.3 Έτη Υπηρεσίας

		Έτη Υπηρεσίας			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	<=10	35	18,0	18,0	18,0
	11-15	52	26,8	26,8	44,8
	16-20	41	21,1	21,1	66,0
	21-25	27	13,9	13,9	79,9
	26-30	18	9,3	9,3	89,2
	31 και άνω	21	10,8	10,8	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

Πίνακας 19-Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, στο σύνολο των 194 συμμετεχόντων: 35 (ποσοστό 18,0%) είχαν έως και 10 έτη, 52 (ποσοστό 26,8%) είχαν 11 - 15 έτη και αποτελεί την επικρατούσα τιμή, 41 (ποσοστό 21,1%) είχαν 16-20 έτη, 27 (ποσοστό 13,9%) είχαν περισσότερα από 21-25 έτη, 18 (ποσοστό 9,3%) από 26-30 έτη ενώ 21 (ποσοστό 10,8%) από 31 έτη και πάνω. Στο ακόλουθο διάγραμμα αποτυπώνονται τα στοιχεία αυτά.

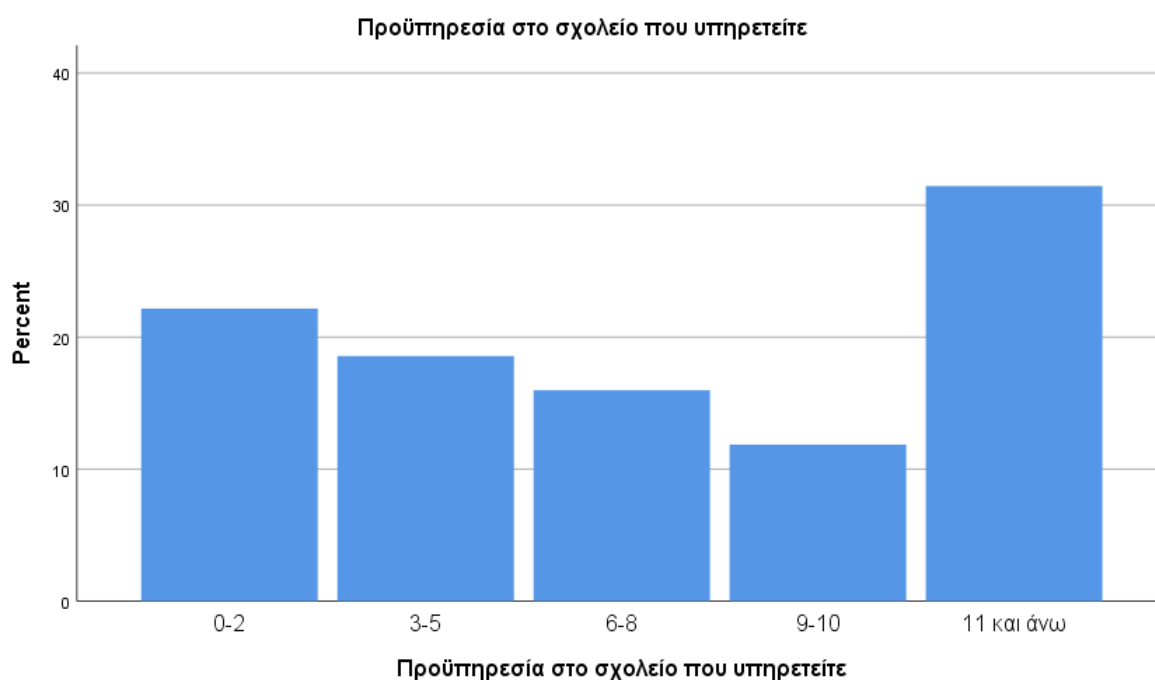


6.2.4 Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-2	43	22,2	22,2	22,2
	3-5	36	18,6	18,6	40,7
	6-8	31	16,0	16,0	56,7
	9-10	23	11,9	11,9	68,6
	11 και άνω	61	31,4	31,4	100,0
Total		194	100,0	100,0	

Πίνακας 20-Κατανομή δείγματος ως προς τη προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα

Η κατανομή των 194 συμμετεχόντων στην έρευνα με βάση τη προϋπηρεσία τους στο σχολείο που υπηρετούν έχει ως εξής: 43 (ποσοστό 22,2 %) είχαν έως και 2 έτη, 36 (ποσοστό 18,6 %) είχαν 3 - 5 έτη, 31 (ποσοστό 16,0 %) είχαν 6 έως 8 έτη, 23 (ποσοστό 11,9%) είχαν περισσότερα από 9 έως 10 έτη, ενώ 61 (ποσοστό 31,4%) από 11 έτη και πάνω και αποτελούν και τη πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Η αποτύπωση των στοιχείων αυτών φαίνονται στο ακόλουθο διάγραμμα.



Γράφημα 4-Κατανομή δείγματος ως προς τη προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα

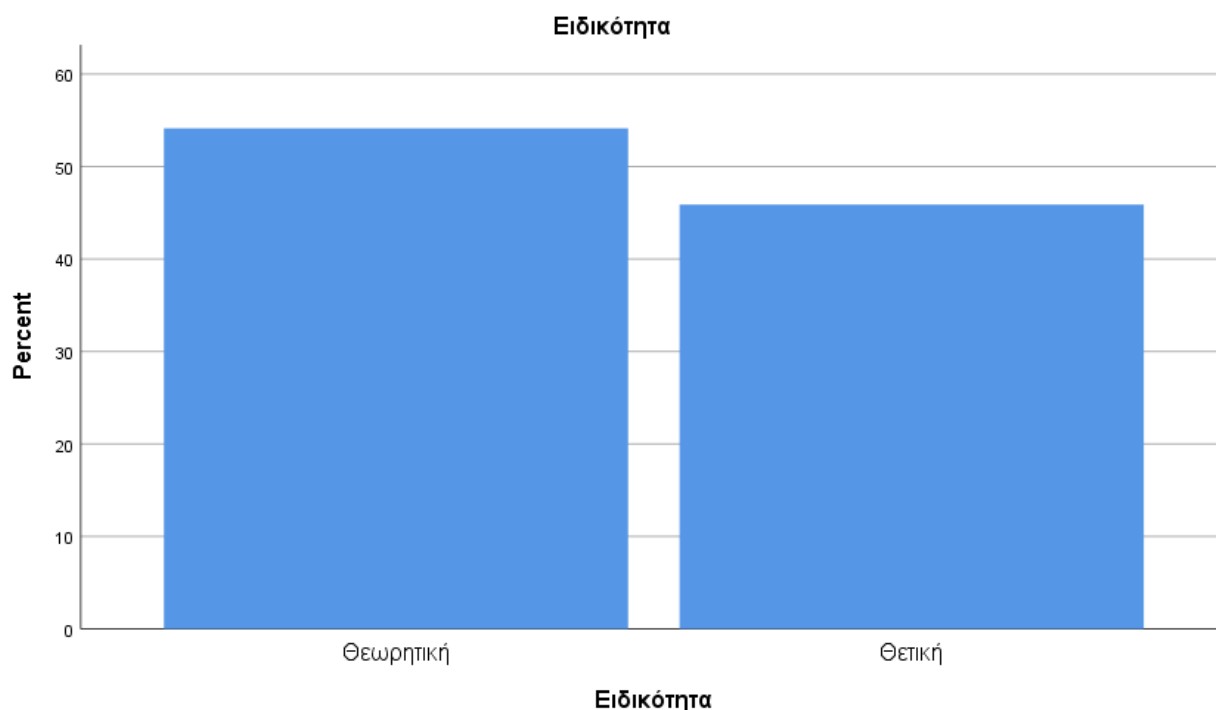
6.2.5 Ειδικότητα

		Ειδικότητα			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Θεωρητική	105	54,1	54,1	54,1
	Θετική	89	45,9	45,9	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

Πίνακας 21-Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα

Ως αναφορά την ειδικότητά από τους 194 συμμετέχοντες, οι 105 ήταν Θεωρητικής κατεύθυνσης (ποσοστό 54,1 %) και οι 89 Θετικής (Ποσοστό 45,9%).

Το ακόλουθο διάγραμμα αποτυπώνει τα στοιχεία αυτά.



Γράφημα 5-Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα

6.2.6 Επίπεδο Σπουδών

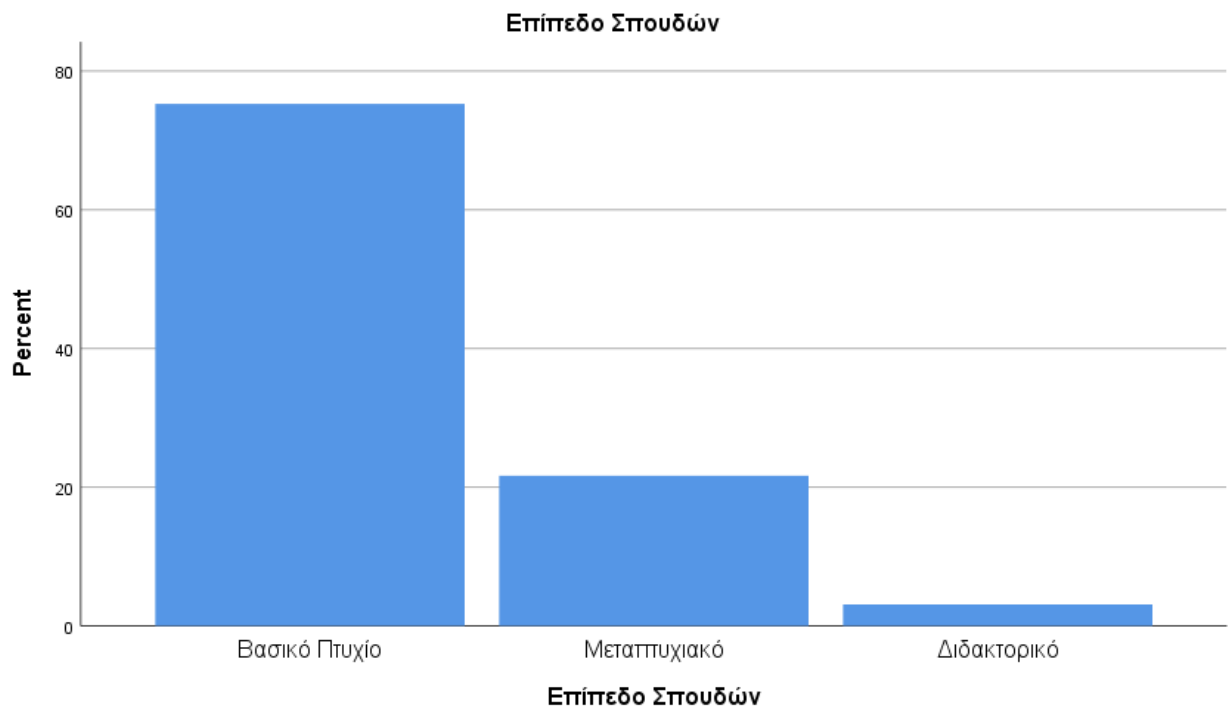
		Επίπεδο Σπουδών			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Βασικό Πτυχίο	146	75,3	75,3	75,3
	Μεταπτυχιακό	42	21,6	21,6	96,9
	Διδακτορικό	6	3,1	3,1	100,0

Total	194	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Πίνακας 22-Κατανομή δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

Η κατανομή των 194 συμμετεχόντων ως προς το επίπεδο σπουδών τους έχει ως εξής: οι 146 (ποσοστό 75,3%) είχαν μόνο το βασικό πτυχίο, 42 (ποσοστό 21,6 %) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ενώ 6 (ποσοστό 3,1 %) διέθεταν διδακτορικό τίτλο.

Η απεικόνιση των στοιχείων αυτών φαίνονται στο ακόλουθο διάγραμμα.



Γράφημα 6-Κατανομή δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

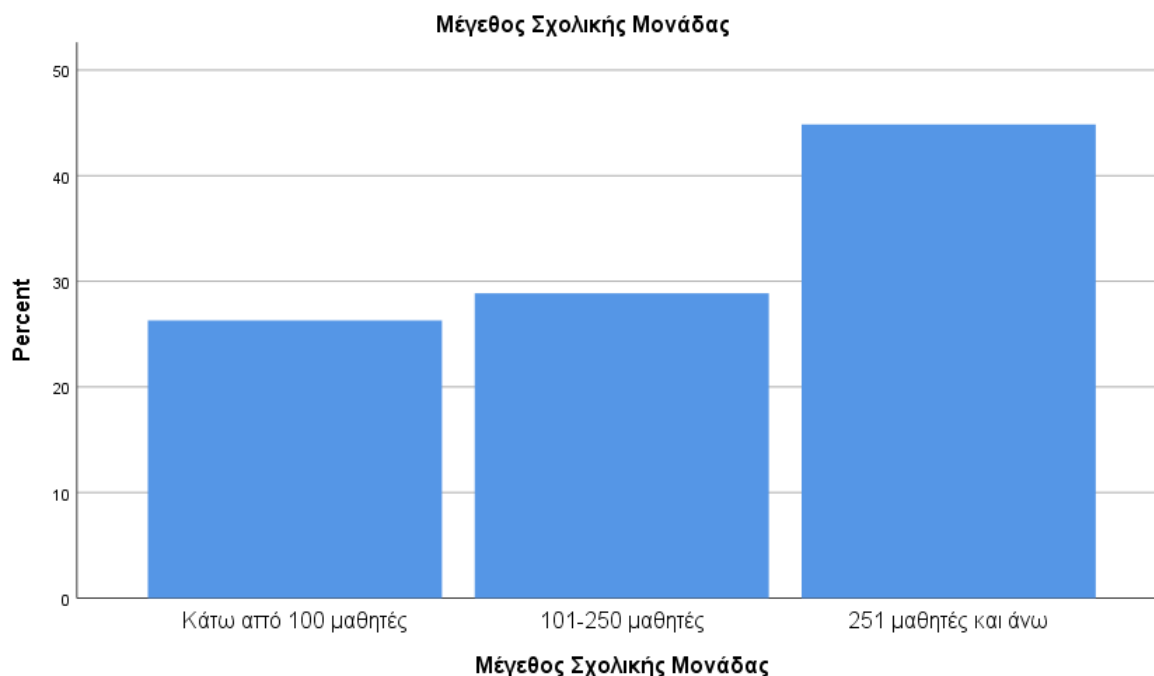
6.2.7 Μέγεθος Σχολικής Μονάδας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κάτω από 100 μαθητές	51	26,3	26,3	26,3
101-250 μαθητές	56	28,9	28,9	55,2
251 μαθητές και άνω	87	44,8	44,8	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Πίνακας 23-Κατανομή δείγματος ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας

Όσον αφορά το μέγεθος της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονταν από τους 194 συμμετέχοντες οι 51 (ποσοστό 26,3 %) εργάζονταν σε σχολεία με κάτω από 100

μαθητές, 56 (ποσοστό 28,9%) σε σχολεία με 101-250 μαθητές ενώ οι 87 (ποσοστό 44,8% σε σχολεία με 151 μαθητές ή περισσότερους που αποτελούν και τη πλειοψηφία. Η απεικόνιση των στοιχείων αυτών φαίνονται στο ακόλουθο διάγραμμα.



Γράφημα 7-Κατανομή δείγματος ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας

6.2.8 Περιοχή Σχολικής Μονάδας

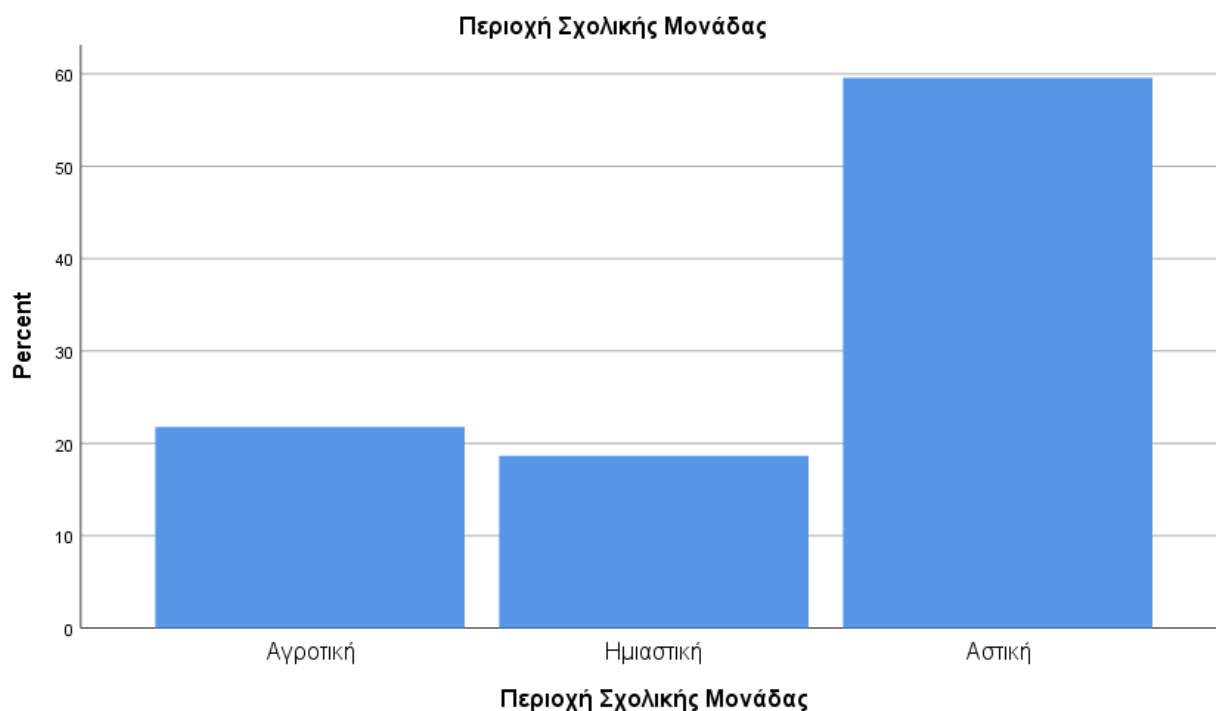
Περιοχή Σχολικής Μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγροτική	42	21,6	21,8	21,8
	Ημιαστική	36	18,6	18,7	40,4
	Αστική	115	59,3	59,6	100,0
	Total	193	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		194	100,0		

Πίνακας 24-Κατανομή δείγματος ως προς τη περιοχή της σχολικής μονάδας

Σχετικά με την περιοχή της σχολικής μονάδας (πληθυσμιακή πυκνότητα και δομές) στην οποία εργάζονταν, από τους 194 συμμετέχοντες οι 115 σε σχολεία αστικών περιοχών (ποσοστό 59,3 %) οι 42 εργάζονταν σε σχολεία που ανήκουν σε αγροτικές περιοχές (ποσοστό 21,6 %), ενώ 36 σε σχολεία που εδρεύουν σε ημιαστικές περιοχές

(ποσοστό 18,6%) . Ένας εκ των συμμετεχόντων έδωσε άκυρη απάντηση (ποσοστό 0,5%). Τα αποτελέσματα αυτά απεικονίζονται στο ακόλουθο διάγραμμα ποσοστών.



Γράφημα 8-Κατανομή δείγματος ως προς τη περιοχή της σχολικής μονάδας

6.2.9 Επαγγελματική Ευημερία

Η σύνθετη μεταβλητή Επαγγελματική Ευημερία, υπολογίζεται ως η μέση τιμή της βαθμολογίας (απαντήσεων) καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 26 ερωτήσεις που την αποτελούν. Η τιμή που μπορεί να λάβει είναι μεταξύ 1 και 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί στις χειρίστες εργασιακές συνθήκες και το 5 στις βέλτιστες).

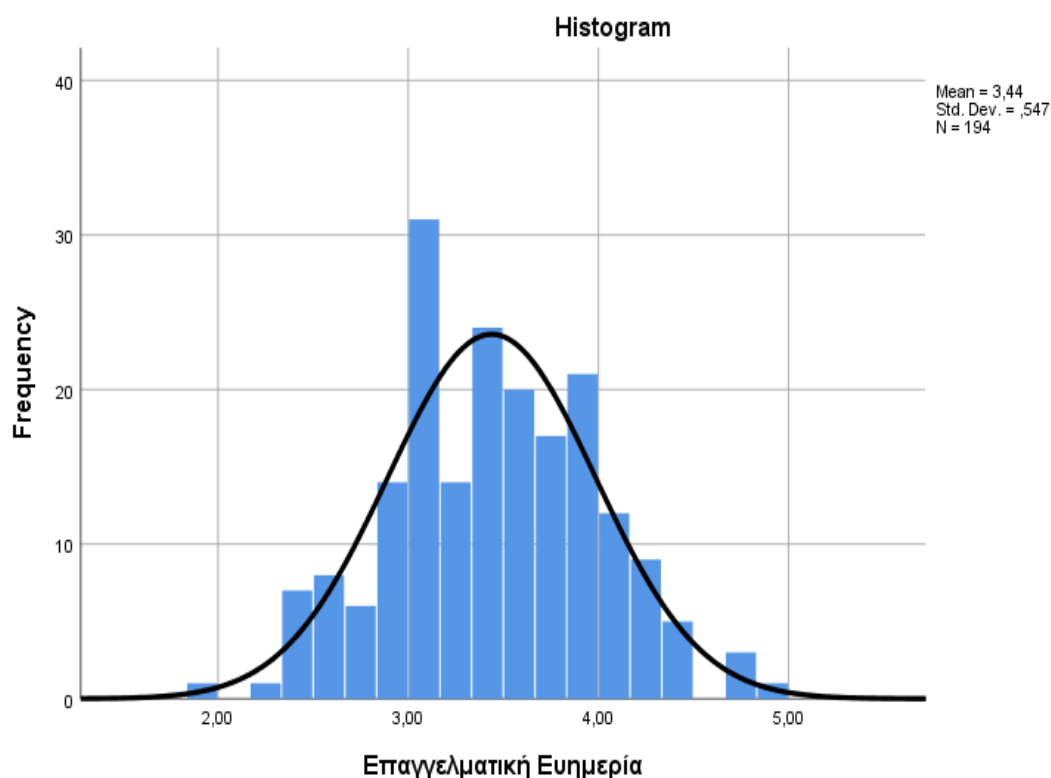
Statistics

Επαγγελματική Ευημερία

N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,4387
Median		3,4231
Std. Deviation		,54697
Variance		,299
Minimum		1,88
Maximum		4,92

Πίνακας 25-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής Επαγγελματική Ενημερία

Η μέση τιμή της μεταβλητής επαγγελματική ενημερίας του δείγματος διαμορφώθηκε στο 3,439 με τυπική απόκλιση 0,547. Η υψηλότερή τιμή που πήρε είναι 4,92 ενώ η χαμηλότερη είναι 1,88. Οι μισοί εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την ενημερία τους με τιμή έως 3,423 και οι υπόλοιποι μισοί από 3,423 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,299.



Γράφημα 9-Γραφική απεικόνιση για μεταβλητή επαγγελματική ενημερία

6.2.10 Εργασιακές Συνθήκες

Η σύνθετη μεταβλητή Εργασιακές Συνθήκες που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από τον εν λόγω παράγοντα της επαγγελματικής ενημερίας τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων (βαθμολογιών) που έδωσε καθένας από τους συμμετέχοντες στις 4 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα λαμβάνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί στις χειρίστες εργασιακές συνθήκες και το 5 στις βέλτιστες).

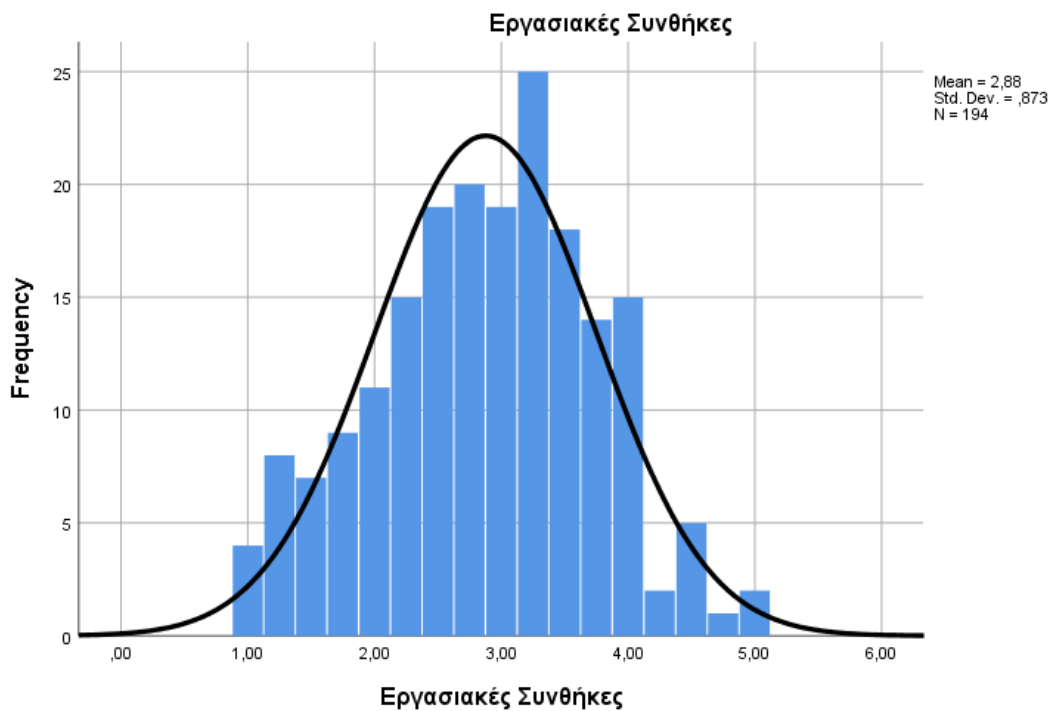
Statistics

Εργασιακές Συνθήκες

N	Valid	194
	Missing	0
Mean		2,8763
Median		3,0000
Std. Deviation		,87319
Variance		,762
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Πίνακας 26-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής εργασιακές συνθήκες

Η μέση τιμή της μεταβλητής εργασιακές συνθήκες που αντιμετωπίζει το δείγμα διαμορφώθηκε στο 2,876 με τυπική απόκλιση 0,873. Η υψηλότερη τιμή που πήραν ήταν 5,00 ενώ η χαμηλότερη ήταν 1,00. Το 50% των εκπαιδευτικών αξιολόγησαν τις εργασιακές συνθήκες του με τιμή έως 3,000 και οι υπόλοιποι μισοί από 3,000 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,762.



Γράφημα 10-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής εργασιακές συνθήκες

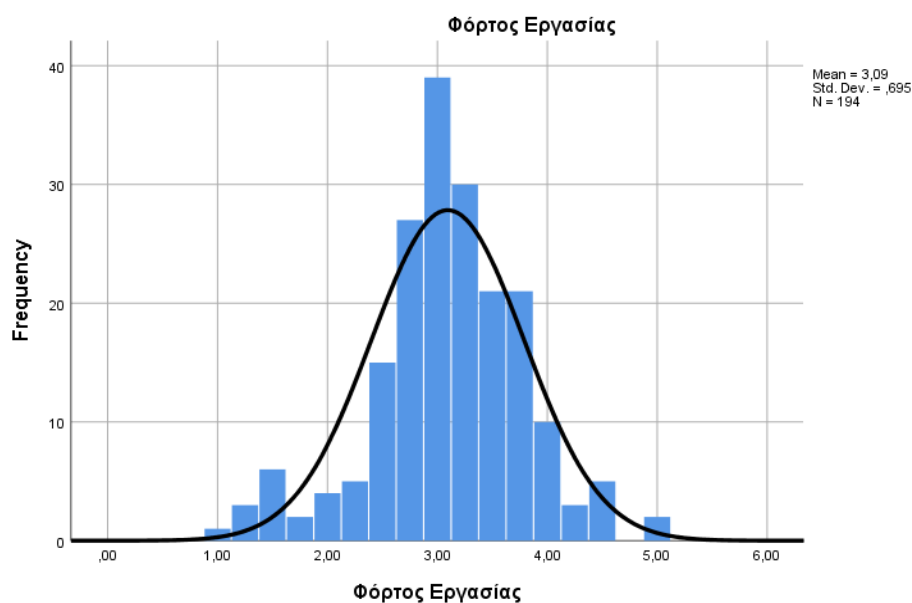
6.2.11 Φόρτος Εργασίας

Η σύνθετη μεταβλητή Φόρτος Εργασίας, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από τον εν λόγω παράγοντα της επαγγελματικής ευημερίας τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 4 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα είναι μια τιμή από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί στον ελάχιστο Φόρτο Εργασίας και το 5 στο μέγιστο).

Statistics		
Φόρτος Εργασίας		
N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,0941
Median		3,0000
Std. Deviation		,69499
Variance		,483
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Πίνακας 27-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής φόρτος εργασίας

Ως προς το φόρτο εργασίας η μέση τιμή της μεταβλητής είναι 3,094 με τυπική απόκλιση 0,695. Η υψηλότερη τιμή διαμορφώθηκε στο 5, ενώ η χαμηλότερη στο 1. Οι μισοί εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το φόρτο εργασίας με τιμή έως 3,000 και οι υπόλοιποι μισοί από 3,000 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,483.



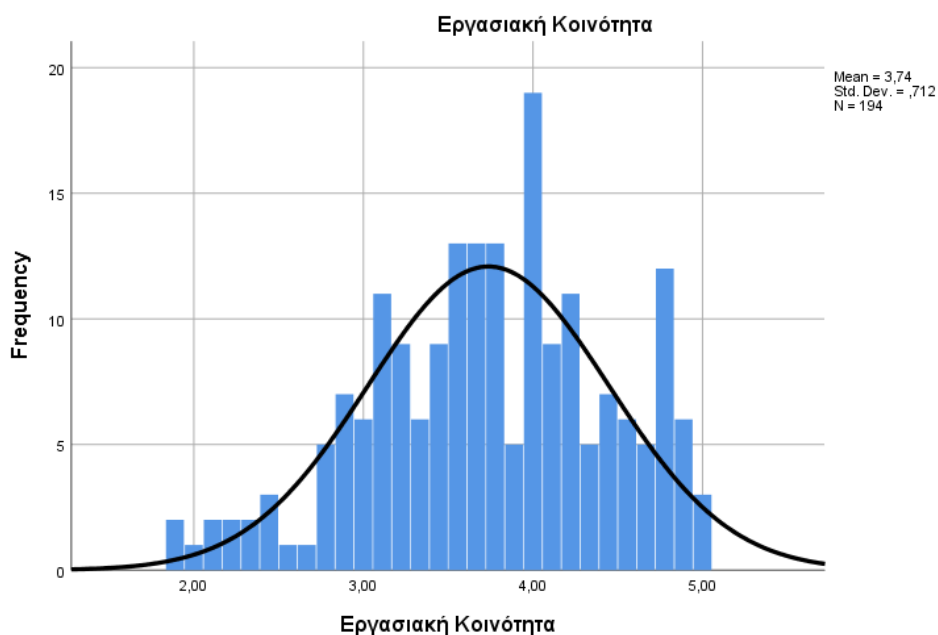
6.2.12 Εργασιακή Κοινότητα

Η σύνθετη μεταβλητή Εργασιακή Κοινότητα, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από τον εν λόγω παράγοντα της επαγγελματικής ευημερίας τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 9 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα λαμβάνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί στη χειρίστη Εργασιακή Κοινότητα και το 5 στις βέλτιστη).

Statistics		
Εργασιακή Κοινότητα		
N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,7371
Median		3,7778
Std. Deviation		,71155
Variance		,506
Minimum		1,89
Maximum		5,00

Πίνακας 28-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής εργασιακή κοινότητα

Η μέση τιμή της μεταβλητής, εργασιακή κοινότητα διαμορφώθηκε στο 3,737 με τυπική απόκλιση 0,712. Η υψηλότερή τιμή που πήρε είναι 5,00, ενώ η χαμηλότερη είναι 1,89. Οι μισοί εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την εργασιακή κοινότητα με τιμή έως 3,778 και οι υπόλοιποι μισοί από 3,778 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,506.



Γράφημα 12-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής εργασιακή κοινότητα

6.2.13 Επαγγελματική Ικανότητα

Η σύνθετη μεταβλητή Επαγγελματική Ικανότητα, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από τον εν λόγω παράγοντα της επαγγελματικής ευημερίας τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 5 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα παίρνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστη Επαγγελματική Ικανότητα και το 5 στη μέγιστη).

Statistics

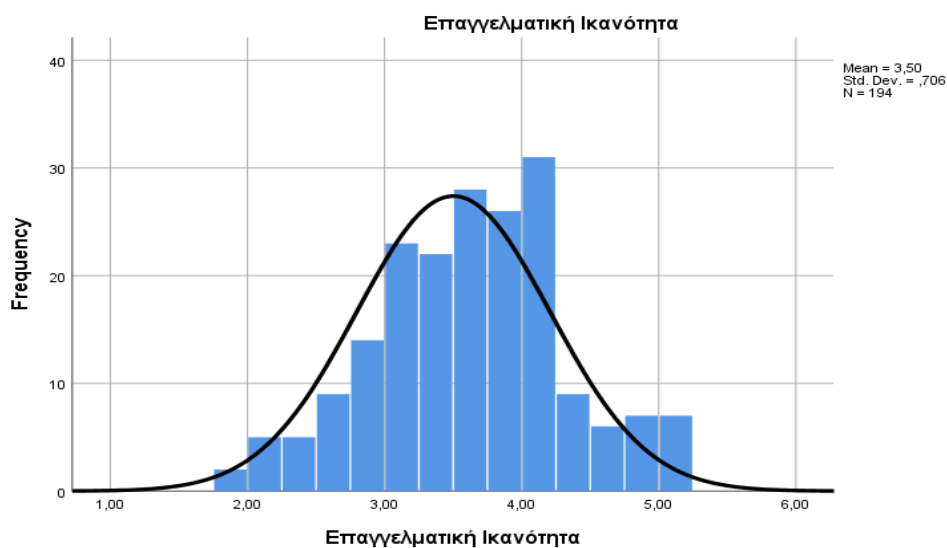
Επαγγελματική Ικανότητα

N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,5017
Median		3,5000
Std. Deviation		,70629
Variance		,499
Minimum		1,75
Maximum		5,00

Πίνακας 29-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής επαγγελματική ικανότητα

Η μεταβλητή επαγγελματική ικανότητα παρουσιάζει μέση τιμή για το δείγμα μας στο 3,502 με τυπική απόκλιση 0,706. Η υψηλότερη τιμή που πήρε είναι 5,00 ενώ η χαμηλότερη είναι 1,75. Οι μισοί εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την επαγγελματική

ικανότητα με τιμή έως 3,500 και οι υπόλοιποι μισοί από 3,500 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,499.



Γράφημα 13-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής επαγγελματική ικανότητα

6.2.14 Συνεργασία και Πληροφόρηση

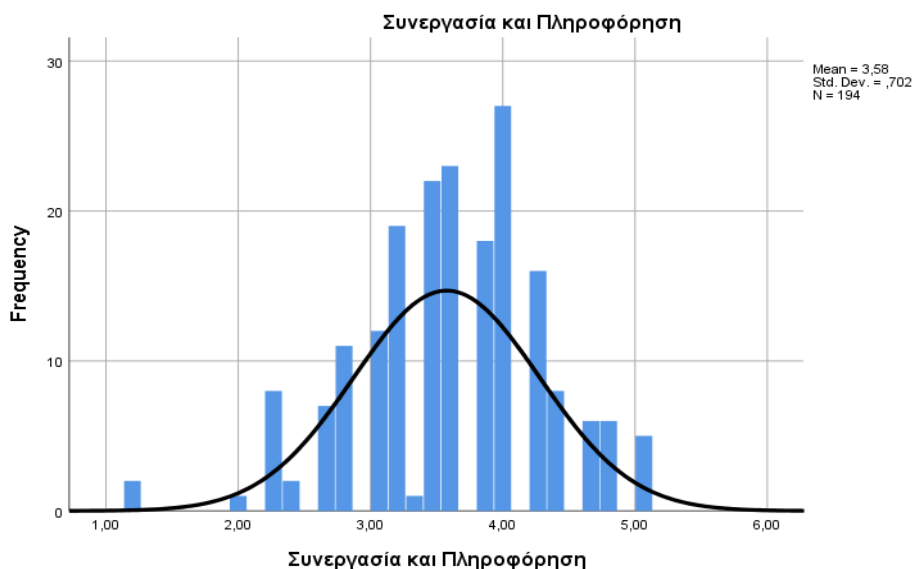
Η σύνθετη μεταβλητή Συνεργασία και Πληροφόρηση, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από τον εν λόγω παράγοντα της επαγγελματικής ευημερίας τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 4 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα είναι μια τιμή από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστη Συνεργασία και Πληροφόρηση και το 5 στη μέγιστη).

Statistics

Συνεργασία και Πληροφόρηση		
N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,5759
Median		3,6000
Std. Deviation		,70247
Variance		,493
Minimum		1,20
Maximum		5,00

Πίνακας 30-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής Συνεργασία και πληροφόρηση

Η μεταβλητή Συνεργασία και Πληροφόρηση παρουσιάζει μέση τιμή 3,576 με τυπική απόκλιση 0,702. Η υψηλότερη τιμή που πήρε είναι 5,00 ενώ η χαμηλότερη είναι 1,20. Η συνεργασία και πληροφόρηση αποτιμάται από τους μισούς με τιμή έως 3,600 και οι υπόλοιποι μισοί από 3,600 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,493.



Γράφημα 14-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής συνεργασία και πληροφόρηση

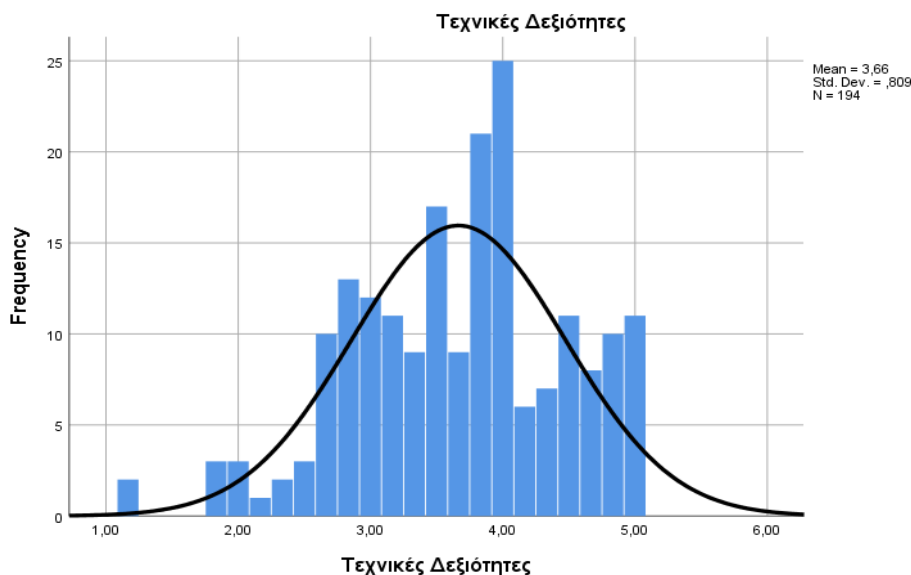
6.2.15 Τεχνικές Δεξιότητες

Η σύνθετη μεταβλητή Τεχνικές Δεξιότητες, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από την εν λόγω δεξιότητα του διευθυντή τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των βαθμολογιών (απαντήσεων) καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 6 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα λαμβάνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Τεχνικές Δεξιότητες και το 5 σε μέγιστες).

Statistics		
Τεχνικές Δεξιότητες		
N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,6649
Median		3,8333
Std. Deviation		,80852
Variance		,654
Minimum		1,17
Maximum		5,00

Πίνακας 31-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής Τεχνικές Δεξιότητες

Η μέση τιμή της μεταβλητής τεχνικές δεξιότητες των διευθυντών όπως τις αποτιμά το δείγμα διαμορφώθηκε στο 3,665 με τυπική απόκλιση 0,809. Η υψηλότερη τιμή που παίρνουν είναι 5,00 ενώ η χαμηλότερη είναι 1,17. Οι τεχνικές δεξιότητες των διευθυντών από το 50% των εκπαιδευτικών αποτιμώνται έως 3,833 και οι υπόλοιποι μισοί από 3,833 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,654.



Γράφημα 15-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής τεχνικές δεξιότητες

6.2.16 Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού

Η σύνθετη μεταβλητή Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από την εν λόγω δεξιότητα του διευθυντή τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των αξιολογήσεων (απαντήσεων) καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 6 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα λαμβάνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού και το 5 σε μέγιστες).

Statistics

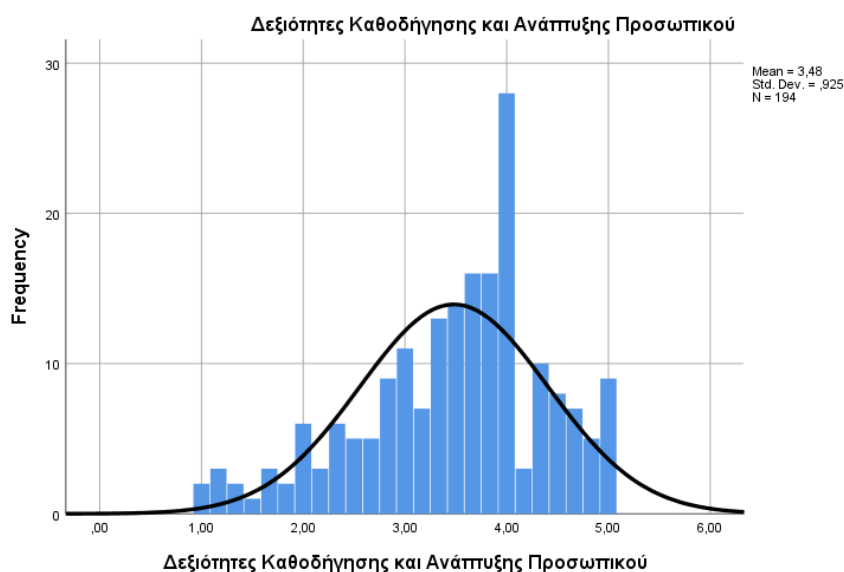
Δεξιότητες Καθοδήγησης και
Ανάπτυξης Προσωπικού

N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,4809
Median		3,6667
Std. Deviation		,92540
Variance		,856
Minimum		1,00

Maximum 5,00

Πίνακας 32-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού

Η μέση τιμή της μεταβλητής δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού των διευθυντών αποτιμώνται από το δείγμα στο 3,481 με τυπική απόκλιση 0,925. Η υψηλότερη τιμή που παίρνουν είναι 5,00 ενώ η χαμηλότερη είναι 1,00. Οι δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού των διευθυντών από τους μισούς εκπαιδευτικούς αποτιμώνται έως 3,667 και οι υπόλοιποι μισοί από 3,667 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,856.



Γράφημα 16-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού

6.2.17 Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης

Η σύνθετη μεταβλητή Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από την εν λόγω δεξιότητα του διευθυντή τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 3 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα κυμαίνεται από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης και το 5 σε μέγιστες).

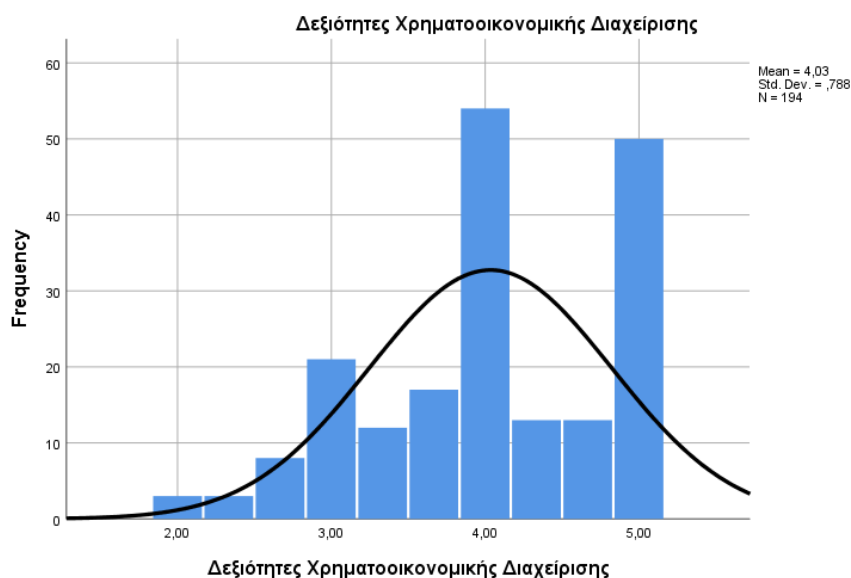
Statistics

Δεξιότητες
Χρηματοοικονομικής
Διαχείρισης

N	Valid	194
	Missing	0
Mean		4,0344
Median		4,0000
Std. Deviation		,78777
Variance		,621
Minimum		2,00
Maximum		5,00

Πίνακας 33-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης

Η μεταβλητή δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης των διευθυντών παρουσιάζει μέση τιμή 4,034 με τυπική απόκλιση 0,788. Από τις τιμές της είναι 5,00 η μεγαλύτερη και 2,00 η μικρότερη. Οι δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης των διευθυντών από τους μισούς εκπαιδευτικούς αποτιμώνται έως 4,000 και οι υπόλοιποι μισοί από 4,000 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,621.



Γράφημα 17-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης

6.2.18 Κοινωνικές Δεξιότητες

Η σύνθετη μεταβλητή Κοινωνικές Δεξιότητες, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από την εν λόγω δεξιότητα του διευθυντή τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 3 ερωτήσεις που

την αποτελούν. Το αποτέλεσμα λαμβάνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Κοινωνικές Δεξιότητες και το 5 σε μέγιστες).

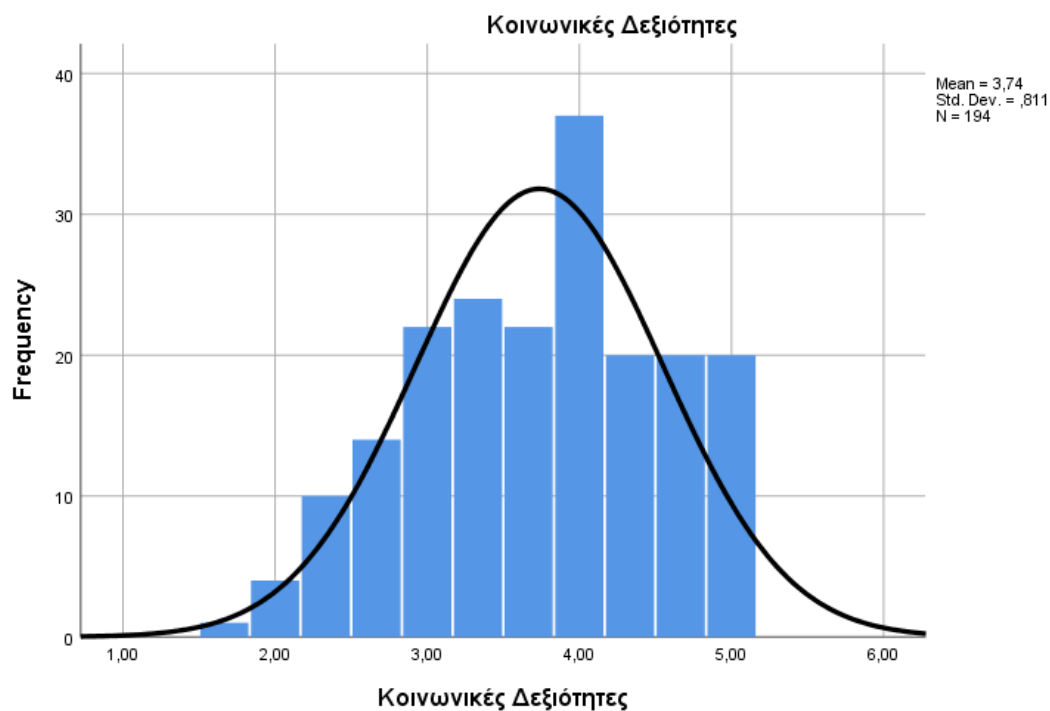
Statistics

Κοινωνικές Δεξιότητες

N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,7371
Median		3,8333
Std. Deviation		,81096
Variance		,658
Minimum		1,67
Maximum		5,00

Πίνακας 34-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής κοινωνικές δεξιότητες

Η μέση τιμή της μεταβλητής κοινωνικές δεξιότητες των διευθυντών όπως τις αποτιμά το δείγμα διαμορφώθηκε στο 3,737 με τυπική απόκλιση 0,811. Το 5,00 ήταν η μεγαλύτερη τιμή που πήραν ενώ το 1,67 η μικρότερη. Η αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι έως 3,833 ενώ οι υπόλοιποι μισοί από 3,833 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,658.



Γράφημα 18-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής κοινωνικές δεξιότητες

6.2.19 Επικοινωνιακές Δεξιότητες

Η σύνθετη μεταβλητή Επικοινωνιακές Δεξιότητες, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από την εν λόγω δεξιότητα του διευθυντή τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των τιμών καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 4 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα λαμβάνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Επικοινωνιακές Δεξιότητες και το 5 σε μέγιστες).

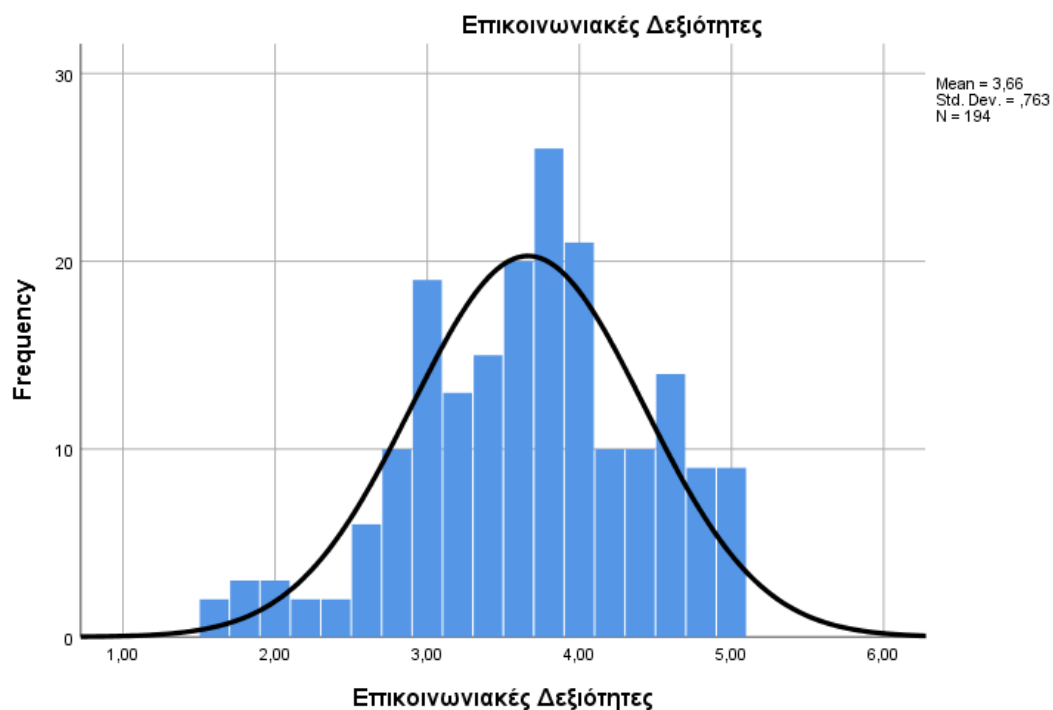
Statistics

Επικοινωνιακές Δεξιότητες

N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,6619
Median		3,8000
Std. Deviation		,76306
Variance		,582
Minimum		1,60
Maximum		5,00

Πίνακας 35-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής επικοινωνιακές δεξιότητες

Η μέση τιμή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντών όπως τις αποτιμά το δείγμα διαμορφώθηκε στο 3,662 με τυπική απόκλιση 0,763. Η υψηλότερη τιμή που παίρνουν είναι 5,00 ενώ η χαμηλότερη είναι 1,60. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών από το 50% των εκπαιδευτικών αποτιμώνται έως 3,800 και οι υπόλοιποι μισοί από 3,800 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,582.



Γράφημα 19-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής επικοινωνιακές δεξιότητες

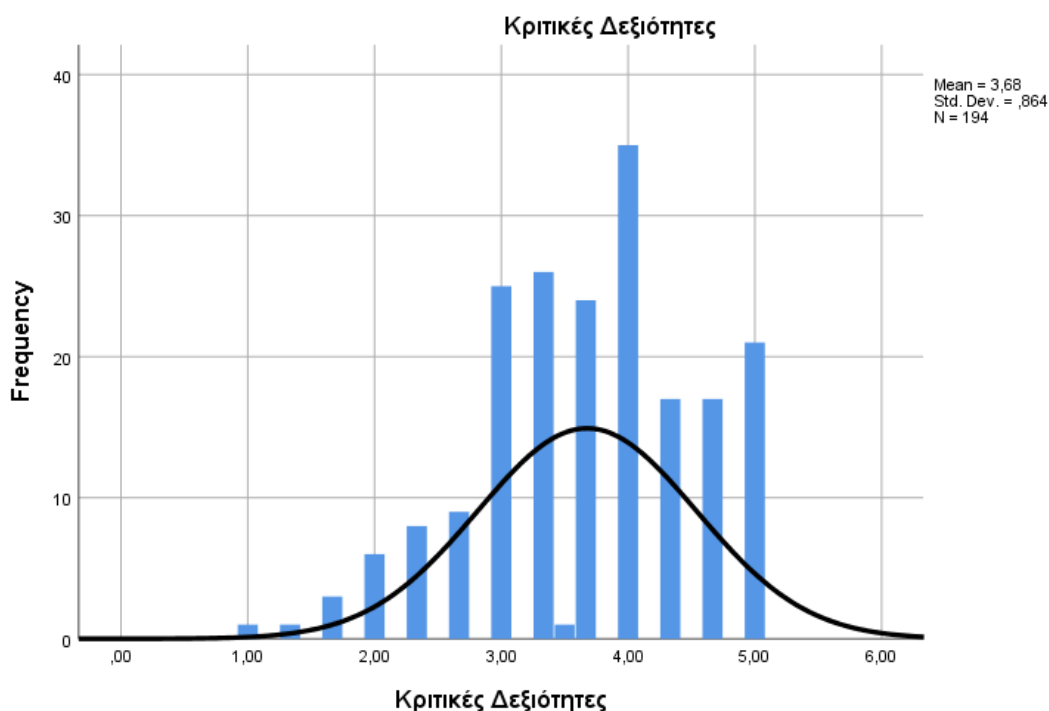
6.2.20 Κριτικές Δεξιότητες

Η σύνθετη μεταβλητή Κριτικές Δεξιότητες, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από την εν λόγω δεξιότητα του διευθυντή τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 3 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα λαμβάνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Κριτικές Δεξιότητες και το 5 σε μέγιστες).

Statistics		
Κριτικές Δεξιότητες		
N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,6761
Median		3,6667
Std. Deviation		,86448
Variance		,747
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Πίνακας 36-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής κριτικές δεξιότητες

Η μέση τιμή των κριτικών δεξιοτήτων των διευθυντών όπως τις αποτιμά το δείγμα διαμορφώθηκε στο 3,676 με τυπική απόκλιση 0,865. Το 5,00 ήταν η μεγαλύτερη τιμή που πήραν ενώ το 1,00 η μικρότερη. Η αποτίμηση των κριτικών δεξιοτήτων από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι έως 3,667 ενώ οι υπόλοιποι μισοί από 3,667 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,747.



Γράφημα 20-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής κριτικές δεξιότητες

6.2.21 Διαπροσωπικές Δεξιότητες

Η σύνθετη μεταβλητή Διαπροσωπικές Δεξιότητες, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από την εν λόγω δεξιότητα του διευθυντή τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 6 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα είναι μια συνεχής μεταβλητή που λαμβάνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Διαπροσωπικές Δεξιότητες και το 5 σε μέγιστες).

Statistics

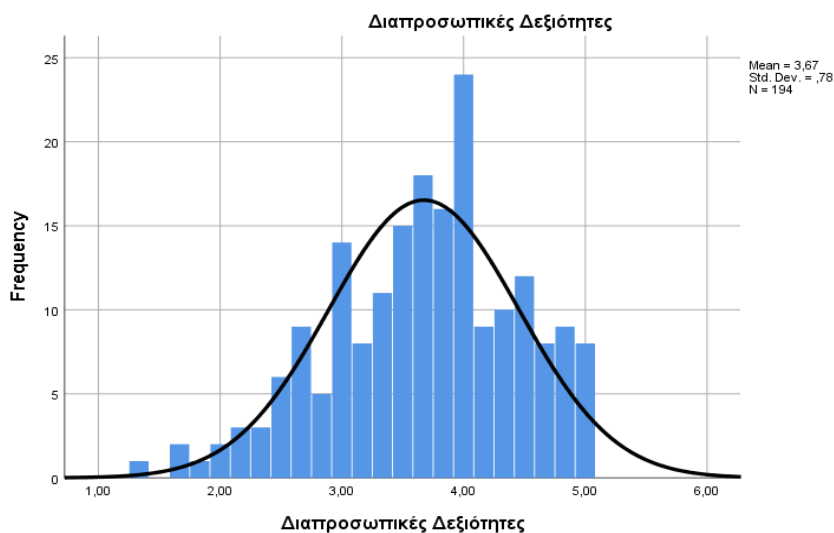
Διαπροσωπικές Δεξιότητες

N	Valid	194
	Missing	0
Mean		3,6735
Median		3,6667

Std. Deviation	,78042
Variance	,609
Minimum	1,33
Maximum	5,00

Πίνακας 37-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής διαπροσωπικές δεξιότητες

Η μεταβλητή διαπροσωπικές δεξιότητες των διευθυντών όπως τις αποτιμά το δείγμα παρουσιάζουν μέση τιμή 3,674 με τυπική απόκλιση 0,780. Η μεγαλύτερη βαθμολογία που παίρνουν είναι το 5,00 ενώ η μικρότερη το 1,33. Η αποτίμηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν τιμές έως 3,667 ενώ οι υπόλοιποι μισοί από 3,667 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,609.



Γράφημα 21-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής διαπροσωπικές δεξιότητες

6.2.22 Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων

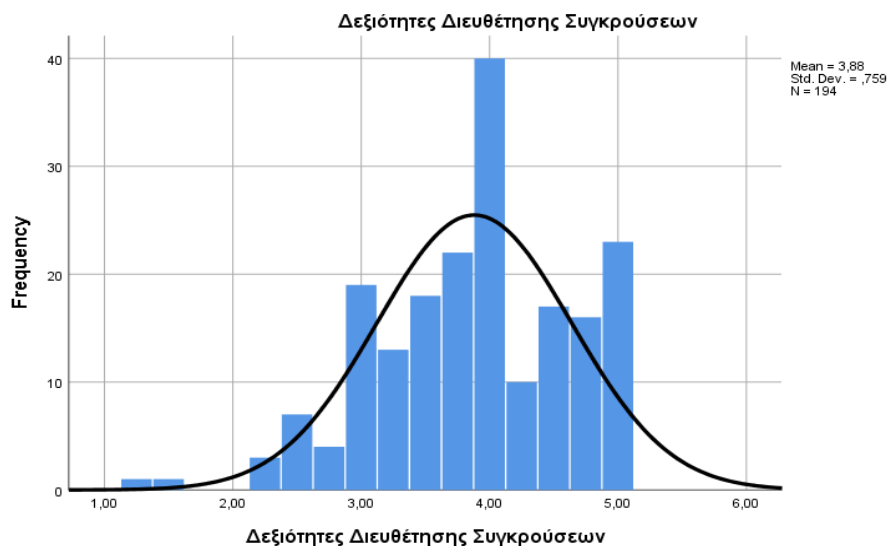
Η σύνθετη μεταβλητή Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από την εν λόγω δεξιότητα του διευθυντή τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 4 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα λαμβάνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων και το 5 σε μέγιστες).

Statistics		
Δεξιότητες	Διευθέτησης	
Συγκρούσεων		
N	Valid	194
	Missing	0

Mean	3,8802
Median	4,0000
Std. Deviation	,75932
Variance	,577
Minimum	1,25
Maximum	5,00

Πίνακας 38-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής δεξιότητας διευθέτησης συγκρούσεων

Η μεταβλητή δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων των διευθυντών παρουσιάζουν μέση τιμή είναι 3,880 με τυπική απόκλιση 0,759. Η υψηλότερη τιμή διαμορφώθηκε στο 5, ενώ η χαμηλότερη στο 1,25. Οι μισοί εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων με τιμή έως 4,000 και οι υπόλοιποι μισοί από 4,000 και πάνω. Η διακύμανση είναι στο 0,577.



Γράφημα 22-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων

6.2.23 Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι

Η σύνθετη μεταβλητή Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι, που παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από την εν λόγω δεξιότητα του διευθυντή τους, υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των απαντήσεων καθενός εκ των συμμετεχόντων στις 6 ερωτήσεις που την αποτελούν. Το αποτέλεσμα λαμβάνει τιμές από 1 έως 5 (όπου το 1 αντιστοιχεί σε ελάχιστες Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι και το 5 σε μέγιστες).

Statistics

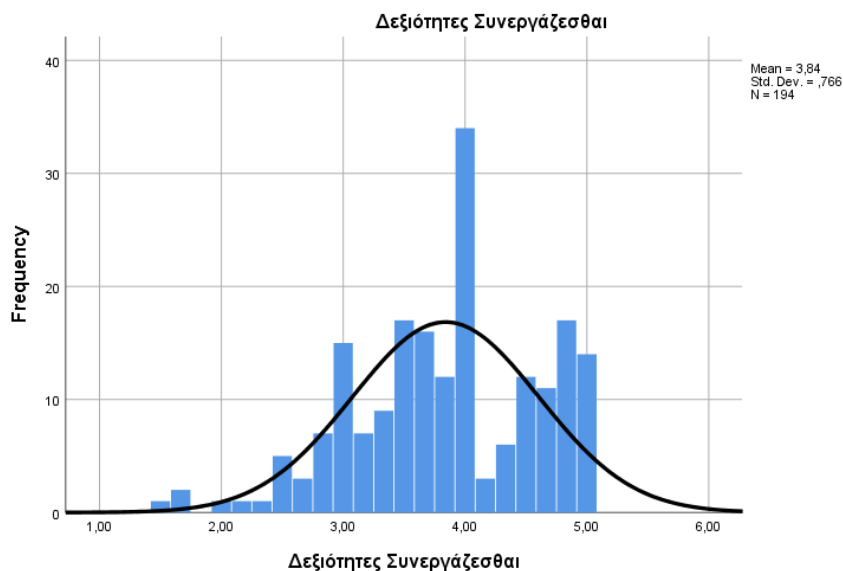
Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι

N	Valid	194
	Missing	0

Mean	3,8402
Median	3,9167
Std. Deviation	,76552
Variance	,586
Minimum	1,50
Maximum	5,00

Πίνακας 39-Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής δεξιότητες συνεργάζεσθαι

Η μεταβλητή δεξιότητες συνεργάζεσθαι των διευθυντών έλαβε μέση τιμή από το δείγμα στο 3,840 με τυπική απόκλιση 0,766. Η υψηλότερή τιμή της διαμορφώθηκε στο 5,00, ενώ η χαμηλότερη στο 1,50. Οι δεξιότητες συνεργάζεσθαι βαθμολογήθηκαν με τιμή έως 3,917 από τους μισούς εκπαιδευτικούς και οι υπόλοιποι μισοί από 3,917 και άνω. Η διακύμανση είναι στο 0,586.



Γράφημα 23-Γραφική απεικόνιση μεταβλητής δεξιότητες συνεργάζεσθαι

6.3 Ανάλυση Συσχετίσεων

Οι συσχετίσεις μεταξύ δυο μεταβλητών διαχωρίζονται σε θετικές και αρνητικές ανάλογα με το πρόσημο που παρουσιάζουν. Η θετική συσχέτιση σημαίνει ότι η αύξηση του ενός μεγέθους οδηγεί σε αύξηση και του άλλου καθώς και το αντίστροφο. Αντίθετα η αρνητική συσχέτιση δηλώνει ότι αν αυξάνεται ένα μέγεθος τότε το άλλο μειώνεται καθώς και το αντίστροφο.

Οι συσχετίσεις λαμβάνουν απόλυτες τιμές που κυμαίνονται από το 0 έως και το 1. Η τιμή τους χαρακτηρίζει την ισχύ που έχουν. Πιο συγκεκριμένα:

- Ασθενής συσχέτιση θεωρείται αυτή που έχει απόλυτη τιμή έως 0,2
- Σχετικά ασθενής συσχέτιση θεωρείται αυτή που έχει απόλυτη τιμή μεταξύ 0,2 και 0,4
- Μέτριας ισχύος συσχέτιση θεωρείται αυτή που έχει απόλυτη τιμή μεταξύ 0,4 και 0,6
- Ισχυρή συσχέτιση θεωρείται αυτή που έχει απόλυτη τιμή μεταξύ 0,6 και 0,8
- Πολύ ισχυρή συσχέτιση θεωρείται αυτή που έχει απόλυτη τιμή μεταξύ 0,8 και 1
- Απόλυτη συσχέτιση θεωρείται όταν έχει απόλυτη τιμή 1 (Γναρδέλης, 2003)

Όμως στις συσχετίσεις υπάρχει ένα ακόμα μέγεθος που παίζει καθοριστικό ρόλο και είναι το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p). Η σημασία του έγκειται στο ότι η τιμή του μας καταδεικνύει αν η συσχέτιση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες ή όχι και επομένως έχει ισχύ. Αν για παράδειγμα μια συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,05$ τότε η πιθανότητα η συσχέτιση να είναι τυχαία έχει πιθανότητα 5% ενώ κατά 95% όχι και επομένως ισχύει.

Για τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας ισχύει:

- Αν το ρ είναι μικρότερο ή ίσο του 0,001 ($\rho \leq 0,001$) τότε το περιθώριο σφάλματος είναι 1 %
- Αν η τιμή είναι $0.01 \geq \rho > 0.001$ τότε το περιθώριο σφάλματος 1%
- Αν η τιμή είναι $0.05 \geq \rho > 0.01$ περιθώριο σφάλματος 5%

Στην έρευνα καθορίστηκε, ως ανώτατο αποδεκτό περιθώριο λάθους το 5% ($p = 0,05$)

Ο πρώτος έλεγχος αφορούσε την διερεύνηση των επιδράσεων των μεταβλητών του Α' μέρους (δημογραφικά στοιχεία) με αυτές του Β' (παράγοντες ευημερίας) και Γ' (Δεξιότητες των διευθυντών) . Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

		Φύλο	Ηλικία	Έτη Υπηρεσίας	Προϋπ. στο σχολείο που υπηρ.	Ειδικότητα	Επίπεδο Σπουδών	Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	Περιοχή Σχολικής Μονάδας
Εργασιακές Συνθήκες	Pearson	-0,136	-	-0,061	-0,064	0,042	-0,087	-0,088	0,013
	Sig. (2-t)	0,059	0,453	0,397	0,374	0,558	0,226	0,220	0,860
Φόρτος Εργασίας	Pearson	-0,027	0,135	0,100	0,072	-0,040	-,157*	-0,026	0,006
	Sig. (2-t)	0,705	0,060	0,166	0,319	0,583	0,029	0,718	0,931
Εργασιακή Κοινότητα	Pearson	-0,018	,195**	,209**	0,084	0,006	-0,129	-,176*	-0,103
	Sig. (2-t)	0,799	0,006	0,004	0,244	0,931	0,072	0,014	0,152
Επαγγελματική Ικανότητα	Pearson	-0,033	0,034	,153*	0,124	-0,074	-0,062	-0,025	0,088
	Sig. (2-t)	0,645	0,639	0,033	0,084	0,304	0,390	0,729	0,225
Συνεργασία και Πληροφόρηση	Pearson	0,016	,246**	,270**	,145*	-0,027	-0,133	-0,055	0,070
	Sig. (2-t)	0,820	0,001	0,000	0,044	0,714	0,063	0,447	0,335
Τεχνικές Δεξιότητες	Pearson	-0,046	,295**	,295**	,158*	0,067	-0,109	-0,041	0,126
	Sig. (2-t)	0,528	0,000	0,000	0,028	0,355	0,130	0,571	0,079
Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού	Pearson	0,004	,328**	,319**	,180*	0,044	-0,136	0,012	0,112
	Sig. (2-t)	0,959	0,000	0,000	0,012	0,538	0,059	0,864	0,120
Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης	Pearson	-0,038	,198**	,162*	0,035	0,106	-0,066	-,193**	-0,052
	Sig. (2-t)	0,602	0,006	0,024	0,633	0,140	0,358	0,007	0,469
Κοινωνικές Δεξιότητες	Pearson	-0,015	,200**	,222**	,145*	0,083	-,143*	-0,061	0,026
	Sig. (2-t)	0,839	0,005	0,002	0,044	0,248	0,047	0,399	0,718
Επικοινωνιακές Δεξιότητες	Pearson	-0,087	,213**	,229**	0,121	0,040	-0,078	-0,086	0,010
	Sig. (2-t)	0,229	0,003	0,001	0,094	0,576	0,277	0,234	0,895
Κριτικές Δεξιότητες	Pearson	0,019	,222**	,202**	0,126	0,017	-0,076	-0,085	0,014
	Sig. (2-t)	0,794	0,002	0,005	0,079	0,810	0,293	0,240	0,844
Διαπροσωπικές Δεξιότητες	Pearson	-0,064	,211**	,227**	0,076	0,064	-0,102	-0,121	-0,050
	Sig. (2-t)	0,379	0,003	0,001	0,294	0,379	0,158	0,092	0,492
Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων	Pearson	-0,061	,215**	,199**	0,082	0,061	-0,123	-0,049	0,031
	Sig. (2-t)	0,397	0,003	0,005	0,257	0,401	0,087	0,497	0,669
Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι	Pearson	-0,002	,224**	,256**	0,116	0,014	-0,101	-0,113	-0,037
	Sig. (2-t)	0,976	0,002	0,000	0,107	0,847	0,159	0,117	0,609
Επαγγελματική Ευημερία	Pearson	-0,050	,169*	,197**	0,097	-0,016	-,156*	-0,125	-0,006
	Sig. (2-t)	0,490	0,019	0,006	0,177	0,824	0,030	0,083	0,929

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 40-Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων με ευημερία και δεξιότητες διευθυντών

Πιο συγκεκριμένα εντοπίστηκαν οι ακόλουθες **στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις**:

6.3.1 Ηλικία με Παράγοντες Ευημερίας και Δεξιότητες Διευθυντών

1. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση ασθενής* (0,195) ανάμεσα στην *Ηλικία* και το παράγοντα ευημερίας *Εργασιακή Κοινότητα*. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,006$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να εμφανίζουν υψηλότερα σκορ στην Εργασιακή Κοινότητα
2. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής* (0,246) ανάμεσα στην *Ηλικία* και το παράγοντα ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση*. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να εμφανίζουν υψηλότερα σκορ στην Συνεργασία και Πληροφόρηση
3. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής* (0,295) ανάμεσα στην *Ηλικία* και τις *Τεχνικές Δεξιότητες* των διευθυντών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1‰ ($p<0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκόρ τις Τεχνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους.
4. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής* (0,328) ανάμεσα στην *Ηλικία* και τις *Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού* των διευθυντών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1‰ ($p<0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκόρ τις Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού των διευθυντών τους.
5. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση ασθενής* (0,198) ανάμεσα στην *Ηλικία* και τις *Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης* των διευθυντών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,006$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκόρ τις Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης των διευθυντών τους.
6. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής* (0,200) ανάμεσα στην *Ηλικία* και τις *Κοινωνικές Δεξιότητες* των διευθυντών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,005$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Κοινωνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους.

7. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής* (0,213) ανάμεσα στην *Ηλικία* και τις *Επικοινωνιακές Δεξιότητες* των διευθυντών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,003$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των διευθυντών τους.
8. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής* (0,222) ανάμεσα στην *Ηλικία* και τις *Κριτικές Δεξιότητες* των διευθυντών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,002$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Κριτικές Δεξιότητες των διευθυντών τους.
9. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής* (0,211) ανάμεσα στην *Ηλικία* και τις *Διαπροσωπικές Δεξιότητες* των διευθυντών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,003$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Διαπροσωπικές Δεξιότητες των διευθυντών τους.
10. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής* (0,215) ανάμεσα στην *Ηλικία* και τις *Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων* των διευθυντών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,003$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων των διευθυντών τους.
11. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής* (0,224) ανάμεσα στην *Ηλικία* και τις *Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι* των διευθυντών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,002$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι των διευθυντών τους.
12. Παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση ασθενής* (0,169) ανάμεσα στην *Ηλικία* και την *Επαγγελματική Ευημερία* των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p=0,019$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται

ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.

6.3.2 Έτη υπηρεσίας με παράγοντες ευημερίας και δεξιότητες διευθυντών

1. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και ο *παράγοντας ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα* συσχετίζονται *σχετικά ασθενώς θετικά* (0,209). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,004$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ την Εργασιακή Κοινότητα.
2. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και ο *παράγοντας ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα* συσχετίζονται ασθενώς θετικά (0,153). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p=0,033$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ την Επαγγελματική Ικανότητα.
3. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και ο *παράγοντας ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση* συσχετίζονται *σχετικά ασθενώς θετικά* (0,270). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p<0,001$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ την Συνεργασία και Πληροφόρηση.
4. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και οι *Τεχνικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *σχετικά ασθενώς θετικά* (0,295). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p<0,001$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Τεχνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους.
5. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και οι *Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού* των διευθυντών συσχετίζονται *σχετικά ασθενώς θετικά* (0,319). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p<0,001$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης των διευθυντών τους.

6. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και οι *Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης* των διευθυντών συσχετίζονται ασθενώς θετικά (0,162). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p=0,024$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης των διευθυντών τους
7. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και οι *Κοινωνικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται σχετικά ασθενώς θετικά (0,222). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,002$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Κοινωνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους
8. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και οι *Επικοινωνιακές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται σχετικά ασθενώς θετικά (0,229). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p<0,001$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των διευθυντών τους
9. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και οι *Κριτικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται σχετικά ασθενώς θετικά (0,202). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,005$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Κριτικές Δεξιότητες των διευθυντών τους
10. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και οι *Διαπροσωπικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται σχετικά ασθενώς θετικά (0,227). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p=0,001$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Διαπροσωπικές Δεξιότητες των διευθυντών τους
11. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και οι *Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων* των διευθυντών συσχετίζονται ασθενώς θετικά (0,199). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p=0,005$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας

έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων των διευθυντών τους

12. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και οι *Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι* των διευθυντών συσχετίζονται σχετικά ασθενώς θετικά (0,256). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να αποτιμούν με υψηλότερα σκορ τις Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι των διευθυντών τους
13. Τα *Έτη υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών και η *Επαγγελματική Ευημερία* των εκπαιδευτικών συσχετίζονται ασθενώς θετικά (0,197). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 1% ($p = 0,006$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη υπηρεσίας έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.

6.3.3 Προϋπηρεσία στο σχολείο που Υπηρετούν με παράγοντες ευημερίας και δεξιότητες διευθυντών

1. Τα *Έτη Προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν* οι εκπαιδευτικοί και ο παράγοντας ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση* παρουσιάζουν ασθενή θετική συσχέτιση (0,145). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p = 0,044$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα έχουν τη τάση να βαθμολογούν με υψηλότερα σκορ τη Συνεργασία και Πληροφόρηση.
2. Τα *Έτη Προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν* οι εκπαιδευτικοί και οι *Τεχνικές Δεξιότητες* των διευθυντών παρουσιάζουν ασθενή θετική συσχέτιση (0,158). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p = 0,028$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα έχουν τη τάση να βαθμολογούν με υψηλότερα σκορ τις Τεχνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους.
3. Τα *Έτη Προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν* οι εκπαιδευτικοί και οι *Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης προσωπικού* των διευθυντών παρουσιάζουν ασθενή θετική συσχέτιση (0,180). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p = 0,012$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα έχουν

τη τάση να βαθμολογούν με υψηλότερα σκορ τις Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού των διευθυντών τους.

4. Τα *Έτη Προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν* οι εκπαιδευτικοί και οι *Κοινωνικές Δεξιότητες* των διευθυντών παρουσιάζουν ασθενή θετική συσχέτιση (0,145). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p=0,044$). Με βάση αυτή τη συσχέτιση καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα Έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα έχουν τη τάση να βαθμολογούν με υψηλότερα σκορ τις Κοινωνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους.

6.3.4 Επίπεδο Σπουδών με παράγοντες ευημερίας και δεξιότητες διευθυντών

1. Παρουσιάζεται *αρνητική συσχέτιση ασθενής* (-0,157) ανάμεσα στο *Επίπεδο Σπουδών* των εκπαιδευτικών και το παράγοντα ευημερίας *Φόρτος Εργασίας*. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p=0,029$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο Επίπεδο Σπουδών (π.χ. μεταπτυχιακά) αποτιμούν με χαμηλότερα σκορ το Φόρτο Εργασίας.
2. Παρουσιάζεται *αρνητική συσχέτιση ασθενής* (-0,143) ανάμεσα στο *Επίπεδο Σπουδών* των εκπαιδευτικών και τις *Κοινωνικές Δεξιότητες* των διευθυντών. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p=0,047$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο Επίπεδο Σπουδών (π.χ. μεταπτυχιακά) χαρακτηρίζουν με χαμηλότερα σκορ τις Κοινωνικές Δεξιότητες των Διευθυντών τους
3. Παρουσιάζεται *αρνητική συσχέτιση ασθενής* (-0,156) ανάμεσα στο *Επίπεδο Σπουδών* των εκπαιδευτικών την *Επαγγελματική τους Ευημερία*. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p=0,030$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο Επίπεδο Σπουδών (π.χ. μεταπτυχιακά) αξιολογούν χαμηλότερα την Επαγγελματική τους ευημερία.

6.3.5 Μέγεθος Σχολικής Μονάδας με παράγοντες ευημερίας και δεξιότητες διευθυντών

1. Παρουσιάζεται *αρνητική συσχέτιση ασθενής* (-0,176) ανάμεσα στο *Μέγεθος της Σχολικής Μονάδας* που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και το παράγοντα ευημερίας

Εργασιακή Κοινότητα. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει περιθώριο σφάλματος 5% ($p=0,014$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες μεγαλύτερου μεγέθους έχουν τη τάση να αποτιμούν με χαμηλότερα σκορ την Εργασιακή Κοινότητα.

Ο δεύτερος έλεγχος συσχετίσεων αφορούσε την διερεύνηση των επιδράσεων των μεταβλητών του Β' μέρους σε αυτές Γ'. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού

		Εργασιακές Συνθήκες	Φόρτος Εργασίας	Εργασιακή Κοινότητα	Επαγγελματική Ικανότητα	Συνεργασία και Πληροφόρηση	Επαγγελματική Ευημερία
Τεχνικές Δεξιότητες	Pearson	,386**	,391**	,624**	,358**	,787**	,719**
	Sig. (2- t)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού	Pearson	,271**	,391**	,614**	,323**	,731**	,666**
	Sig. (2- t)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης	Pearson	,307**	,231**	,559**	,250**	,609**	,573**
	Sig. (2- t)	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000
Κοινωνικές Δεξιότητες	Pearson	,287**	,361**	,494**	,380**	,668**	,605**
	Sig. (2- t)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Επικοινωνιακές Δεξιότητες	Pearson	,284**	,293**	,635**	,277**	,705**	,644**
	Sig. (2- t)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Κριτικές Δεξιότητες	Pearson	,308**	,319**	,613**	,257**	,669**	,632**
	Sig. (2- t)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Διαπροσωπικές Δεξιότητες	Pearson	,336**	,366**	,656**	,247**	,654**	,662**
	Sig. (2- t)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων	Pearson	,258**	,271**	,566**	,223**	,610**	,568**
	Sig. (2- t)	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000
Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι	Pearson	,277**	,308**	,568**	,240**	,611**	,584**
	Sig. (2- t)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 41-Συσχετίσεις δεξιοτήτων διευθυντών με επαγγελματική ευημερία

6.3.6 Ο παράγοντας ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες και Δεξιότητες Διευθυντών

1. Ο παράγοντας ευημερίας *Εργασιακές Συνθήκες* και οι *Τεχνικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά σχετικά ασθενώς* (0,386). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p<0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Τεχνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να

- παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες.
2. Ο παράγοντας ευημερίας **Εργασιακές Συνθήκες** και οι **Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού** των διευθυντών συσχετίζονται θετικά σχετικά ασθενώς (0,271). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες.
 3. Ο παράγοντας ευημερίας **Εργασιακές Συνθήκες** και οι **Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης** των διευθυντών συσχετίζονται θετικά σχετικά ασθενώς (0,307). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες.
 4. Ο παράγοντας ευημερίας **Εργασιακές Συνθήκες** και οι **Κοινωνικές Δεξιότητες** των διευθυντών συσχετίζονται θετικά σχετικά ασθενώς (0,287). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Κοινωνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες.
 5. Ο παράγοντας ευημερίας **Εργασιακές Συνθήκες** και οι **Επικοινωνιακές Δεξιότητες** των διευθυντών συσχετίζονται θετικά σχετικά ασθενώς (0,284). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες.
 6. Ο παράγοντας ευημερίας **Εργασιακές Συνθήκες** και οι **Κριτικές Δεξιότητες** των διευθυντών συσχετίζονται θετικά σχετικά ασθενώς (0,308). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της

συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Κριτικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες

7. Ο παράγοντας ευημερίας *Εργασιακές Συνθήκες* και οι *Διαπροσωπικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται θετικά σχετικά ασθενώς (0,336). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Διαπροσωπικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες
8. Ο παράγοντας ευημερίας *Εργασιακές Συνθήκες* και οι *Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων* των διευθυντών συσχετίζονται θετικά σχετικά ασθενώς (0,258). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες
9. Ο παράγοντας ευημερίας *Εργασιακές Συνθήκες* και οι *Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι* των διευθυντών συσχετίζονται θετικά σχετικά ασθενώς (0,277). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακές Συνθήκες

6.3.7 Ο παράγοντας ευημερίας Φόρτος Εργασίας και οι δεξιότητες των διευθυντών

1. Ανάμεσα στο παράγοντα ευημερίας *Φόρτος Εργασίας* και τις *Τεχνικές Δεξιότητες* των διευθυντών παρουσιάζεται *θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής* (0,391). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις Τεχνικές

- Δεξιότητες των διευθυντών έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Φόρτος Εργασίας.
2. Ανάμεσα στο παράγοντα ευημερίας **Φόρτος Εργασίας** και τις **Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού** των διευθυντών παρουσιάζεται **θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής** (0,391). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού των διευθυντών έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Φόρτος Εργασίας.
 3. Ανάμεσα στο παράγοντα ευημερίας **Φόρτος Εργασίας** και τις **Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης** των διευθυντών παρουσιάζεται **θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής** (0,231). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης των διευθυντών έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Φόρτος Εργασίας.
 4. Ανάμεσα στο παράγοντα ευημερίας **Φόρτος Εργασίας** και τις **Κοινωνικές Δεξιότητες** των διευθυντών παρουσιάζεται **θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής** (0,361). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις Κοινωνικές Δεξιότητες των διευθυντών έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Φόρτος Εργασίας.
 5. Ανάμεσα στο παράγοντα ευημερίας **Φόρτος Εργασίας** και τις **Επικοινωνιακές Δεξιότητες** των διευθυντών παρουσιάζεται **θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής** (0,293). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των διευθυντών έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Φόρτος Εργασίας.
 6. Ανάμεσα στο παράγοντα ευημερίας **Φόρτος Εργασίας** και τις **Κριτικές Δεξιότητες** των διευθυντών παρουσιάζεται **θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής** (0,319). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις Κριτικές

Δεξιότητες των διευθυντών έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Φόρτος Εργασίας.

7. Ανάμεσα στο παράγοντα ευημερίας **Φόρτος Εργασίας** και τις **Διαπροσωπικές Δεξιότητες** των διευθυντών παρουσιάζεται **θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής** (0,366). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις Διαπροσωπικές Δεξιότητες των διευθυντών έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Φόρτος Εργασίας.
8. Ανάμεσα στο παράγοντα ευημερίας **Φόρτος Εργασίας** και τις **Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων** των διευθυντών παρουσιάζεται **θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής** (0,271). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων των διευθυντών έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Φόρτος Εργασίας.
9. Ανάμεσα στο παράγοντα ευημερίας **Φόρτος Εργασίας** και τις **Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι** των διευθυντών παρουσιάζεται **θετική συσχέτιση σχετικά ασθενής** (0,308). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι των διευθυντών έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Φόρτος Εργασίας.

6.3.8 Ο παράγοντας ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα και οι δεξιότητες των διευθυντών

1. Μεταξύ του παράγοντα ευημερίας **Εργασιακή Κοινότητα** και τις **Τεχνικές Δεξιότητες** των διευθυντών παρουσιάζεται **ισχυρή θετική συσχέτιση** (0,624). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Τεχνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα.
2. Μεταξύ του παράγοντα ευημερίας **Εργασιακή Κοινότητα** και τις **Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης προσωπικού** των διευθυντών παρουσιάζεται **ισχυρή θετική συσχέτιση** (0,614). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$).

- Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα.
3. Μεταξύ του παράγοντα ευημερίας *Εργασιακή Κοινότητα* και τις *Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης* των διευθυντών παρουσιάζεται *μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση* (0,559). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα.
 4. Μεταξύ του παράγοντα ευημερίας *Εργασιακή Κοινότητα* και τις *Κοινωνικές Δεξιότητες* των διευθυντών παρουσιάζεται *μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση* (0,494). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Κοινωνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα.
 5. Μεταξύ του παράγοντα ευημερίας *Εργασιακή Κοινότητα* και τις *Επικοινωνιακές Δεξιότητες* των διευθυντών παρουσιάζεται *ισχυρή θετική συσχέτιση* (0,635). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα.
 6. Μεταξύ του παράγοντα ευημερίας *Εργασιακή Κοινότητα* και τις *Κριτικές Δεξιότητες* των διευθυντών παρουσιάζεται *ισχυρή θετική συσχέτιση* (0,613). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Κριτικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα.
 7. Μεταξύ του παράγοντα ευημερίας *Εργασιακή Κοινότητα* και τις *Διαπροσωπικές Δεξιότητες* των διευθυντών παρουσιάζεται *ισχυρή θετική συσχέτιση* (0,656). Το

περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Διαπροσωπικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα.

8. Μεταξύ του παράγοντα ευημερίας **Εργασιακή Κοινότητα** και τις **Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων** των διευθυντών παρουσιάζεται **μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση** (0,566). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα.
9. Μεταξύ του παράγοντα ευημερίας **Εργασιακή Κοινότητα** και τις **Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι** των διευθυντών παρουσιάζεται **μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση** (0,568). Το περιθώριο σφάλματος είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα στο παράγοντα ευημερίας Εργασιακή Κοινότητα.

6.3.9 Ο παράγοντας ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα και οι δεξιότητες των διευθυντών

1. Ο παράγοντας ευημερίας **Επαγγελματική Ικανότητα** και οι **Τεχνικές Δεξιότητες** των διευθυντών συσχετίζονται **θετικά σχετικά ασθενώς** (0,358). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Τεχνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα.
2. Ο παράγοντας ευημερίας **Επαγγελματική Ικανότητα** και οι **Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού** των διευθυντών συσχετίζονται **θετικά σχετικά ασθενώς** (0,323). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η

- συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης προσωπικού των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα.
3. Ο παράγοντας ευημερίας *Επαγγελματική Ικανότητα* και οι *Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά σχετικά ασθενώς* (0,250). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα.
 4. Ο παράγοντας ευημερίας *Επαγγελματική Ικανότητα* και οι *Κοινωνικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά σχετικά ασθενώς* (0,380). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Κοινωνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα.
 5. Ο παράγοντας ευημερίας *Επαγγελματική Ικανότητα* και οι *Επικοινωνιακές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά σχετικά ασθενώς* (0,277). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα.
 6. Ο παράγοντας ευημερίας *Επαγγελματική Ικανότητα* και οι *Κριτικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά σχετικά ασθενώς* (0,257). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Κριτικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα.

7. Ο παράγοντας ευημερίας *Επαγγελματική Ικανότητα* και οι *Διαπροσωπικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά σχετικά ασθενώς* (0,247). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 1% ($p=0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Διαπροσωπικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα.
8. Ο παράγοντας ευημερίας *Επαγγελματική Ικανότητα* και οι *Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά σχετικά ασθενώς* (0,223). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p<0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα.
9. Ο παράγοντας ευημερίας *Επαγγελματική Ικανότητα* και οι *Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά σχετικά ασθενώς* (0,240). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 1% ($p=0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Επαγγελματική Ικανότητα.

6.3.10 Ο παράγοντας ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση και οι δεξιότητες των διευθυντών

1. Ο παράγοντας ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση* και οι *Τεχνικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά και ισχυρά* (0,787). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p<0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Τεχνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση.

2. Ο παράγοντας ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση* και οι *Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά και ισχυρά* (0,731). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση.
3. Ο παράγοντας ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση* και οι *Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά και ισχυρά* (0,609). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση.
4. Ο παράγοντας ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση* και οι *Κοινωνικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά και ισχυρά* (0,668). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Κοινωνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση.
5. Ο παράγοντας ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση* και οι *Επικοινωνιακές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά και ισχυρά* (0,705). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση.
6. Ο παράγοντας ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση* και οι *Κριτικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά και ισχυρά* (0,669). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις

Κριτικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση

7. Ο παράγοντας ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση* και οι *Διαπροσωπικές Δεξιότητες* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά και ισχυρά* (0,654). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Διαπροσωπικές Δεξιότητες των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση
8. Ο παράγοντας ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση* και οι *Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά και ισχυρά* (0,610). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση
9. Ο παράγοντας ευημερίας *Συνεργασία και Πληροφόρηση* και οι *Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι* των διευθυντών συσχετίζονται *θετικά και ισχυρά* (0,611). Το περιθώριο σφάλματος που παρουσιάζει η συσχέτιση είναι 0,1% ($p < 0,001$). Μέσω αυτής της συσχέτισης καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Συνεργάζεσθαι των διευθυντών τους με υψηλότερη βαθμολογία έχουν τη τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο παράγοντα ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση

6.3.11 Επαγγελματική Ευημερία και Δεξιότητες Διευθυντών

1. Η *Επαγγελματική Ευημερία* και οι *Τεχνικές Δεξιότητες* των διευθυντών παρουσιάζουν *ισχυρή θετική συσχέτιση* (0,719). Η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p < 0,001$). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Τεχνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους υψηλές έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.

2. Η **Επαγγελματική Ευημερία** και οι **Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού** των διευθυντών παρουσιάζουν **ισχυρή θετική συσχέτιση** (0,666). Η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p < 0,001$). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού των διευθυντών τους υψηλές έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.
3. Η **Επαγγελματική Ευημερία** και οι **Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης** των διευθυντών παρουσιάζουν **μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση** (0,573). Η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p < 0,001$). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Χρηματοοικονομικής Διαχείρισης των διευθυντών τους υψηλές έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.
4. Η **Επαγγελματική Ευημερία** και οι **Κοινωνικές Δεξιότητες** των διευθυντών παρουσιάζουν **ισχυρή θετική συσχέτιση** (0,605). Η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p < 0,001$). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Κοινωνικές Δεξιότητες των διευθυντών τους υψηλές έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.
5. Η **Επαγγελματική Ευημερία** και οι **Επικοινωνιακές Δεξιότητες** των διευθυντών παρουσιάζουν **ισχυρή θετική συσχέτιση** (0,644). Η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p < 0,001$). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες των διευθυντών τους υψηλές έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.
6. Η **Επαγγελματική Ευημερία** και οι **Κριτικές Δεξιότητες** των διευθυντών παρουσιάζουν **ισχυρή θετική συσχέτιση** (0,632). Η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p < 0,001$). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Κριτικές Δεξιότητες των διευθυντών τους υψηλές έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.
7. Η **Επαγγελματική Ευημερία** και οι **Διαπροσωπικές Δεξιότητες** των διευθυντών παρουσιάζουν **ισχυρή θετική συσχέτιση** (0,662). Η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p < 0,001$). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Διαπροσωπικές Δεξιότητες των διευθυντών τους υψηλές έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.

8. Η *Επαγγελματική Ευημερία* και οι *Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων* των διευθυντών παρουσιάζουν *μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση* (0,568). Η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p < 0,001$). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων των διευθυντών τους υψηλές έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.
9. Η *Επαγγελματική Ευημερία* και οι *Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων* των διευθυντών παρουσιάζουν *μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση* (0,584). Η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p < 0,001$). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τις Δεξιότητες Διευθέτησης Συγκρούσεων των διευθυντών τους υψηλές έχουν τη τάση να παρουσιάζουν υψηλότερη Επαγγελματική Ευημερία.

6.4 Ανάλυση Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

6.4.1 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Ευημερία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Τεχνικές Δεξιότητες

Διενεργήθηκε μια ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι Τεχνικές Δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν την Επαγγελματική Ευημερία.

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	29,853	1	29,853	205,527	,000 ^b
	Residual	27,888	192	,145		
	Total	57,741	193			

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

b. Predictors: (Constant), Τεχνικές Δεξιότητες

Πίνακας 42- ANOVA για τεχνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Όπως φαίνεται στον ανωτέρω πίνακα εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική εξίσωση παλινδρόμησης $F(1, 192) = 205,527, p < .001$.

Model Summary^b

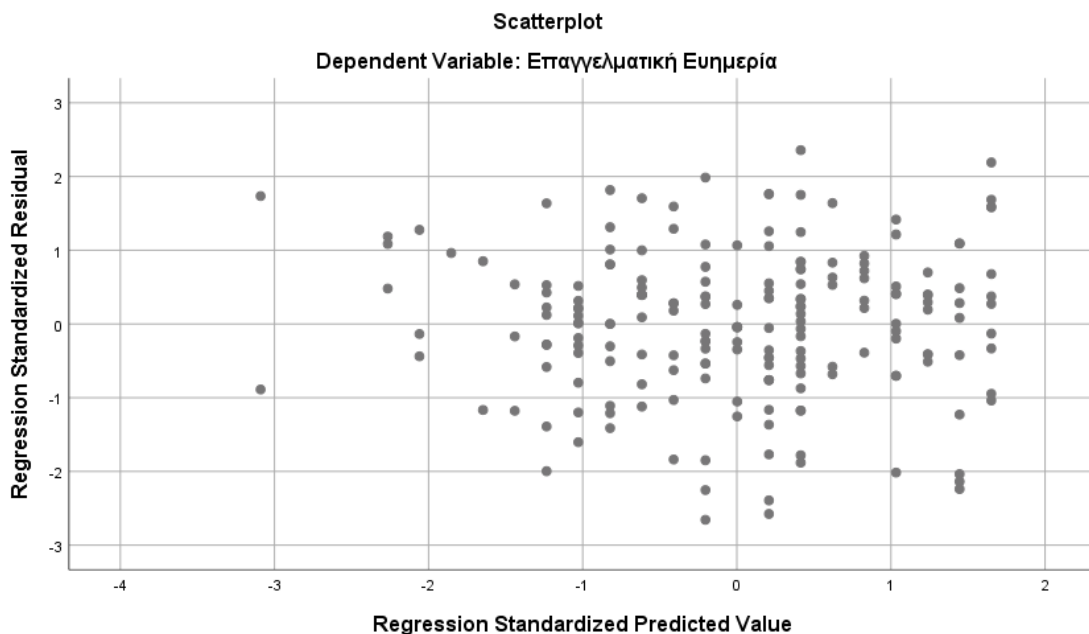
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,719 ^a	,517	,514	,38112	1,687

a. Predictors: (Constant), Τεχνικές Δεξιότητες

b. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 43-Model Summary για τεχνικές δεξιότητες και Επαγγελματική ευημερία

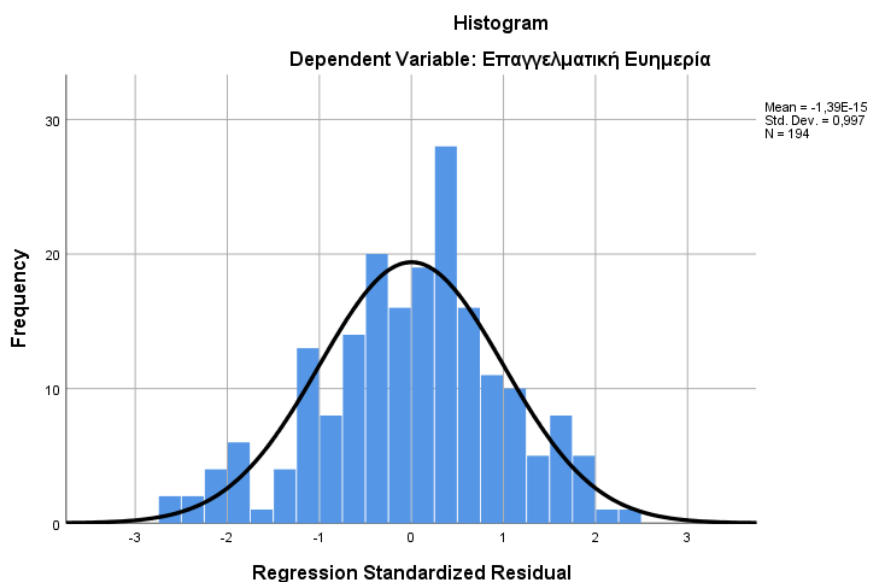
Το R (Pearson Correlation) ήταν 0,719 και το R^2 του μοντέλου ήταν ίσο με 0,517 το οποίο καταδεικνύει ότι ένα σημαντικό 51,7% της διακύμανσης των τιμών της μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία μπορούν να εξηγηθούν από τις Τεχνικές Δεξιότητες. Το κριτήριο Durbin-Watson ($d=1,687$) είναι ανάμεσα στις κρίσιμες τιμές $1,5 < d < 2,5$, άρα μπορούμε με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει πρώτης τάξης γραμμική αυτοσυσχέτιση στα δεδομένα. Ακολουθεί η εξέταση του ιστογράμματος και του Διαγράμματος Διασποράς των κανονικοποιημένων υπόλοιπων (Standardised Residuals).



Γράφημα 24- Διάγραμμα διασποράς κανονικοποιημένων υπολοίπων (τεχνικές δεξιότητες και ευημερία)

Από το ανωτέρω Διάγραμμα Διασπορά διαπιστώνεται ότι υπήρξε μια ισχυρή θετική γραμμική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, η οποία επιβεβαιώθηκε με συντελεστή συσχέτισης Pearson 0,719. Επιπλέον δεν υπάρχει πρότυπο στη διασπορά

καθώς το πλάτος της σκέδασης ως προς προβλεπόμενες τιμές είναι περίπου το ίδιο. Εξετάζοντας δε το ακόλουθο διάγραμμα των τυποποιημένων υπολειμμάτων (Standardised Residuals) διαπιστώνεται ότι η κατανομή τους είναι πολύ κοντά στο πρότυπο της κανονικής κατανομής.



Γράφημα 25-Ιστόγραμμα υπολοίπων ευημερία (τεχνικές δεξιότητες και ευημερία)

Κατά συνέπεια διαπιστώθηκε η ισχύς των παραδοχών της ομοιογένειας της διακύμανσης, της γραμμικότητας των δεδομένων καθώς και της κανονικής κατανομής των υπολοίπων.

Στον ακόλουθο πίνακα εμφανίζονται τα αποτελέσματα των συντελεστών της γραμμικής εξίσωσης.

Coefficients^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,656	,127		13,005	,000
	Τεχνικές Δεξιότητες	,486	,034	,719	14,336	,000

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 44-Συντελεστές παλινδρόμησης για τεχνικές δεξιότητες και Επαγγελματική ευημερία

Διαπιστώνεται ότι ο σταθερός συντελεστής $\beta = 1,656$ είναι στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1% ($\beta=1,656, p<0,001$) ενώ και ο συντελεστής των Τεχνικών Δεξιοτήτων $\beta = 0,486$ είναι και αυτός στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1 % ($\beta=0,486, p<0,001$).

Η εξίσωση που προκύπτει από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 1,656 + 0,486 * [\text{Τεχνικές Δεξιότητες}]$$

6.4.2 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Ευημερία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού

Διενεργήθηκε μια ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού μπορούν να προβλέψουν την Επαγγελματική Ευημερία.

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	25,595	1	25,595	152,878	,000 ^b
	Residual	32,146	192	,167		
	Total	57,741	193			

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

b. Predictors: (Constant), Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού

Πίνακας 45-ANOVA για μεταβλητές δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και επαγγελματική ευημερία

Όπως φαίνεται στον ανωτέρω πίνακα εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική εξίσωση παλινδρόμησης $F(1, 192)=152,878, p<.001$).

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,666 ^a	,443	,440	,40918	1,610

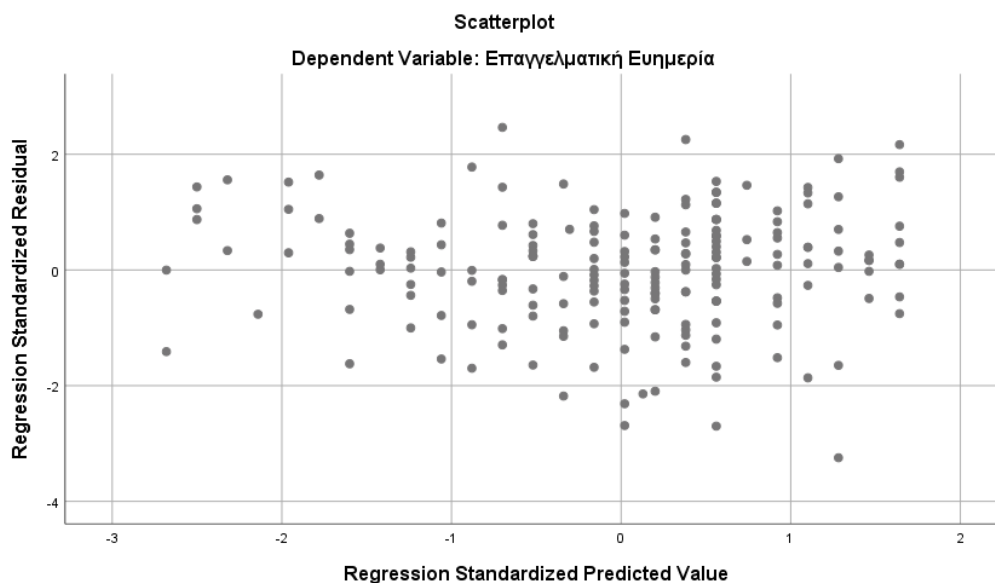
a. Predictors: (Constant), Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού

b. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 46-Model Summary για μεταβλητές δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και επαγγελματική ευημερία

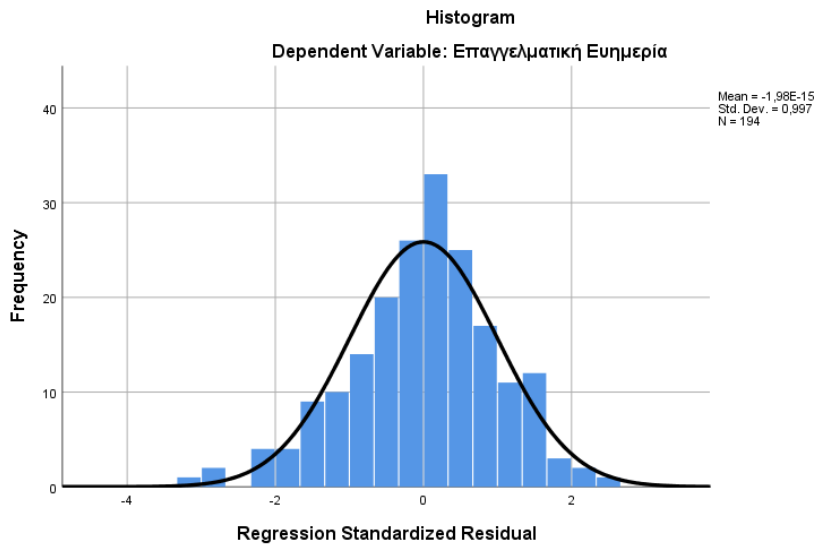
Το R (Pearson Correlation) ήταν 0,666 και το R^2 του μοντέλου ήταν ίσο με 0,443 το οποίο καταδεικνύει ότι ένα σημαντικό 44,3% της διακύμανσης των τιμών της μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία μπορούν να εξηγηθούν από τις Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού. Το κριτήριο Durbin-Watson ($d=1,610$) είναι ανάμεσα στις κρίσιμες τιμές $1,5 < d < 2,5$, άρα μπορούμε με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει πρώτη τάξης γραμμική αυτοσυσχέτιση στα δεδομένα.

Ακολουθεί η εξέταση του ιστογράμματος και του διαγράμματος διασποράς των κανονικοποιημένων υπόλοιπων (Standardised Residuals).



Γράφημα 26-Διάγραμμα διασποράς των κανονικοποιημένων υπόλοιπων (δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και ευημερία)

Από το προηγούμενο Διάγραμμα Διασποράς διαπιστώνεται ότι υπήρξε μια ισχυρή θετική γραμμική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, η οποία επιβεβαιώθηκε με συντελεστή συσχέτισης Pearson 0,666. Επιπλέον δεν υπάρχει πρότυπο (pattern) στη διασπορά καθώς το πλάτος της σκέδασης ως προς προβλεπόμενες τιμές είναι περίπου το ίδιο. Εξετάζοντας δε το ακόλουθο διάγραμμα των τυποποιημένων υπολειμμάτων (Standardised Residuals) προκύπτει ότι η κατανομή τους είναι πολύ κοντά στο πρότυπο της κανονικής κατανομής.



Γράφημα 27-Ιστόγραμμα υπόλοιπων (δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικου και ευημερία)

Κατά συνέπεια διαπιστώθηκε η ισχύς των παραδοχών της ομοιογένειας της διακύμανσης, της γραμμικότητας των δεδομένων καθώς και της κανονικής κατανομής των υπολοίπων.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται τα αποτελέσματα των συντελεστών της γραμμικής εξίσωσης.

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,069	,115		18,050	,000
	Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού	,394	,032	,666	12,364	,000

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 47-Συντελεστές παλινδρόμησης για μεταβλητές δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και επαγγελματική ευημερία

Διαπιστώνεται ότι ο σταθερός συντελεστής $\beta = 2,069$ είναι στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1% ($\beta=2,069$, $p<0,001$) ενώ και ο συντελεστής των

Δεξιότητων Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού $\beta = 0,394$ είναι και αυτός στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1% ($\beta=0,394, p<0,001$).

Η εξίσωση που προκύπτει από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 2,069 + 0,394 * [\text{Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού}]$$

6.4.3 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Ευημερία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Κοινωνικές Δεξιότητες

Διενεργήθηκε μια ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι Κοινωνικές Δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν την Επαγγελματική Ευημερία.

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	21,155	1	21,155	111,020	,000 ^b
	Residual	36,586	192	,191		
	Total	57,741	193			

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

b. Predictors: (Constant), Κοινωνικές Δεξιότητες

Πίνακας 48-ANOVA για μεταβλητές κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Όπως φαίνεται στον ανωτέρω πίνακα εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική εξίσωση παλινδρόμησης $F(1, 192)=111,020, p<.001$).

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,605 ^a	,366	,363	,43652	1,736

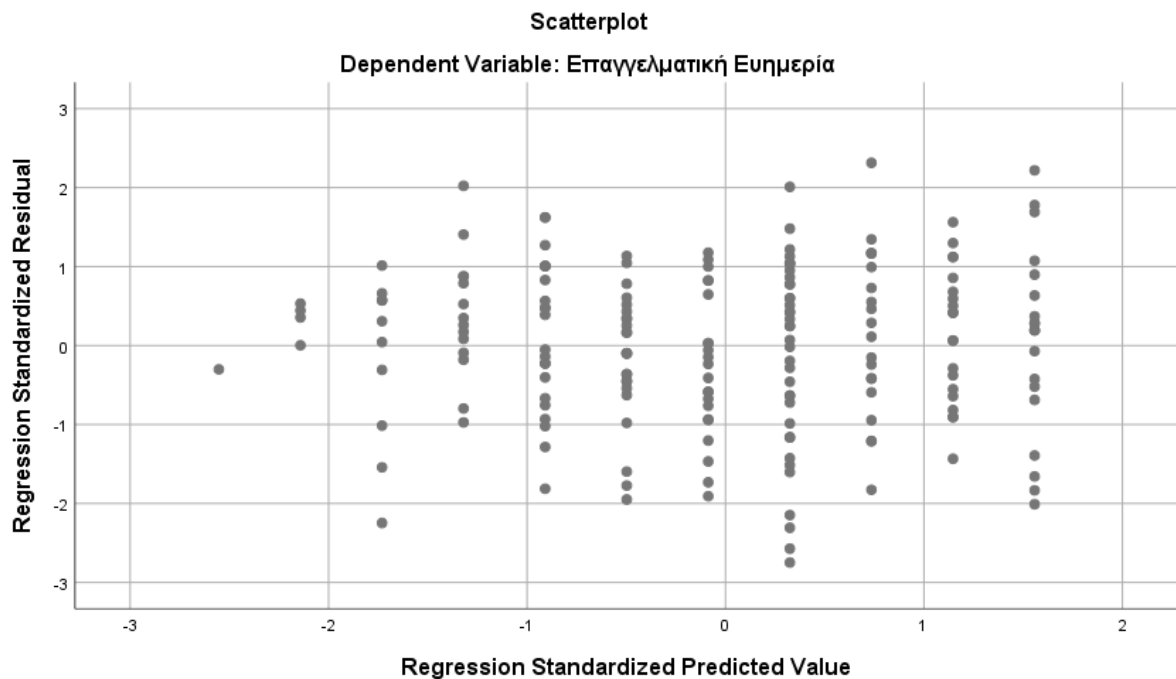
a. Predictors: (Constant), Κοινωνικές Δεξιότητες

b. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 49-Model Summary για μεταβλητές κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

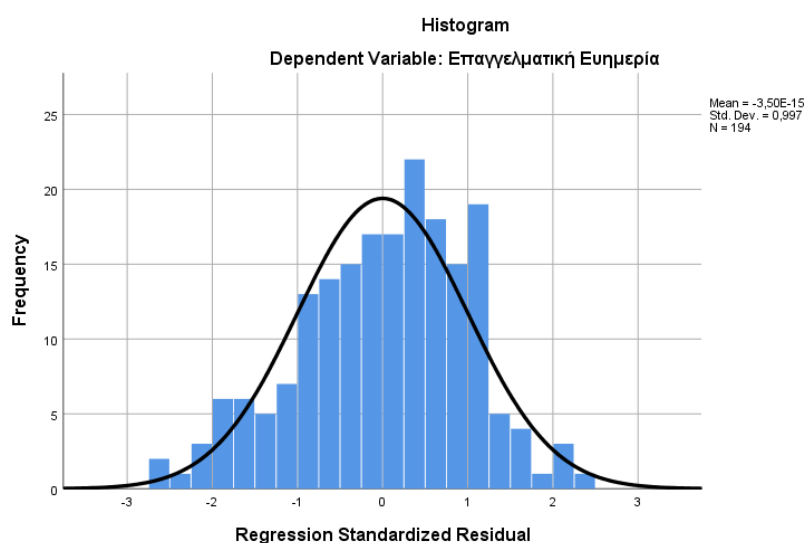
Το R (Pearson Correlation) ήταν 0,605 και το R^2 του μοντέλου ήταν ίσο με 0,366 το οποίο καταδεικνύει ότι ένα σημαντικό 36,6% της διακύμανσης των τιμών της μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία μπορούν να εξηγηθούν από τις Κοινωνικές Δεξιότητες. Το κριτήριο Durbin-Watson ($d=1,736$) είναι ανάμεσα στις κρίσιμες τιμές $1,5 < d < 2,5$, άρα μπορούμε με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει πρώτης τάξης γραμμική αυτοσυσχέτιση στα δεδομένα.

Ακολουθεί η εξέταση του ιστογράμματος και του διαγράμματος διασποράς των κανονικοποιημένων υπόλοιπων (Standardised Residuals).



Γράφημα 28-Διάγραμμα διασποράς κανονικοποιημένων υπολοίπων(κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία)

Από το ανωτέρω Διάγραμμα Διασποράς διαπιστώνεται ότι υπήρξε μια ισχυρή θετική γραμμική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, η οποία επιβεβαιώθηκε με συντελεστή συσχέτισης Pearson 0,603. Επιπλέον δεν υπάρχει πρότυπο (pattern) στη διασπορά καθώς το πλάτος της σκέδασης ως προς προβλεπόμενες τιμές είναι περίπου το ίδιο. Εξετάζοντας δε το ακόλουθο διάγραμμα των τυποποιημένων υπολειμμάτων (Standardised Residuals) προκύπτει ότι η κατανομή τους είναι πολύ κοντά στο πρότυπο της κανονικής κατανομής.



Γράφημα 29-Ιστόγραμμα υπολοίπων για κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Κατά συνέπεια διαπιστώθηκε η ισχύς των παραδοχών της ομοιογένειας της διακύμανσης, της γραμμικότητας των δεδομένων καθώς και της κανονικής κατανομής των υπολοίπων.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται τα αποτελέσματα των συντελεστών της γραμμικής εξίσωσης.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,913	,148		12,912	,000
	Κοινωνικές Δεξιότητες	,408	,039	,605	10,537	,000

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 50-Συντελεστές παλινδρόμησης για μεταβλητές κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Διαπιστώνεται ότι ο σταθερός συντελεστής $\beta = 1,913$ είναι στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1 % ($\beta=1,913$, $p<0,001$) ενώ και ο συντελεστής των Κοινωνικών Δεξιοτήτων $\beta = 0,408$ είναι και αυτός στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1 % ($\beta=0,408$, $p<0,001$).

Η εξίσωση που προκύπτει από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 1,913 + 0,408 * [\text{Κοινωνικές Δεξιότητες}]$$

6.4.4 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Ευημερία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Επικοινωνιακές Δεξιότητες

Διενεργήθηκε μια ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι Επικοινωνιακές Δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν την Επαγγελματική Ευημερία.

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	23,931	1	23,931	135,903	,000 ^b
	Residual	33,810	192	,176		
	Total	57,741	193			

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

b. Predictors: (Constant), Επικοινωνιακές Δεξιότητες

Πίνακας 51-ANOVA για μεταβλητές επικοινωνιακές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Όπως φαίνεται στον ανωτέρω πίνακα εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική εξίσωση παλινδρόμησης $F(1, 192)=135,903, p<.001$.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,644 ^a	,414	,411	,41963	1,731

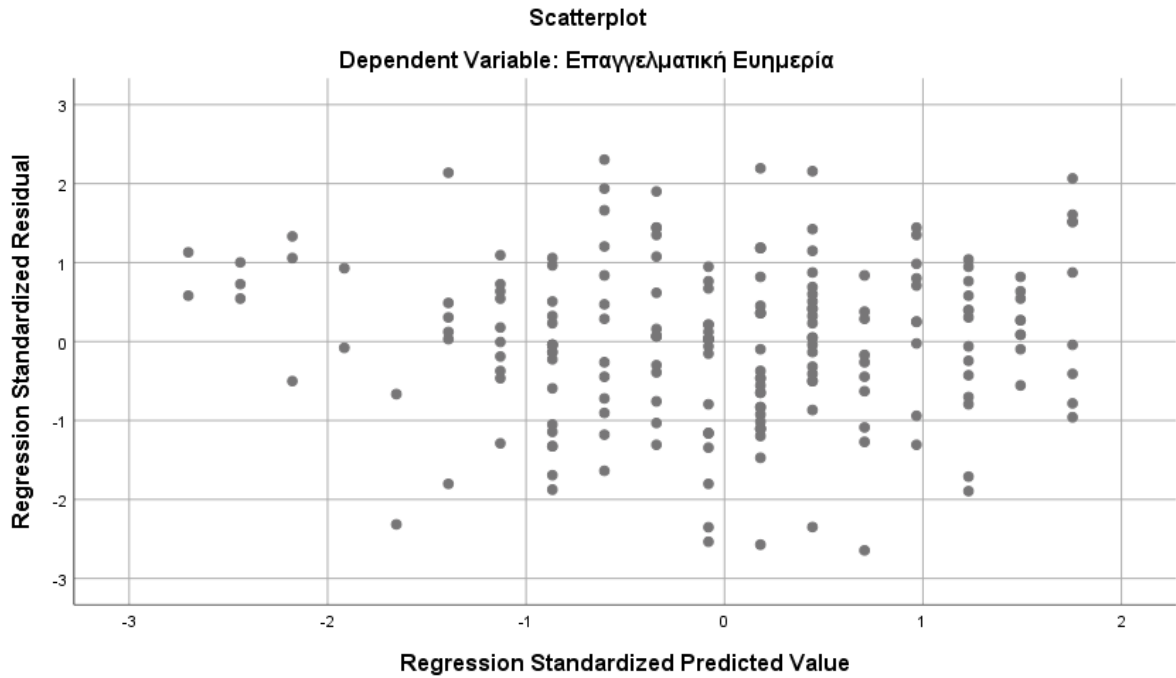
a. Predictors: (Constant), Επικοινωνιακές Δεξιότητες

b. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 52-Model Summary για μεταβλητές επικοινωνιακές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

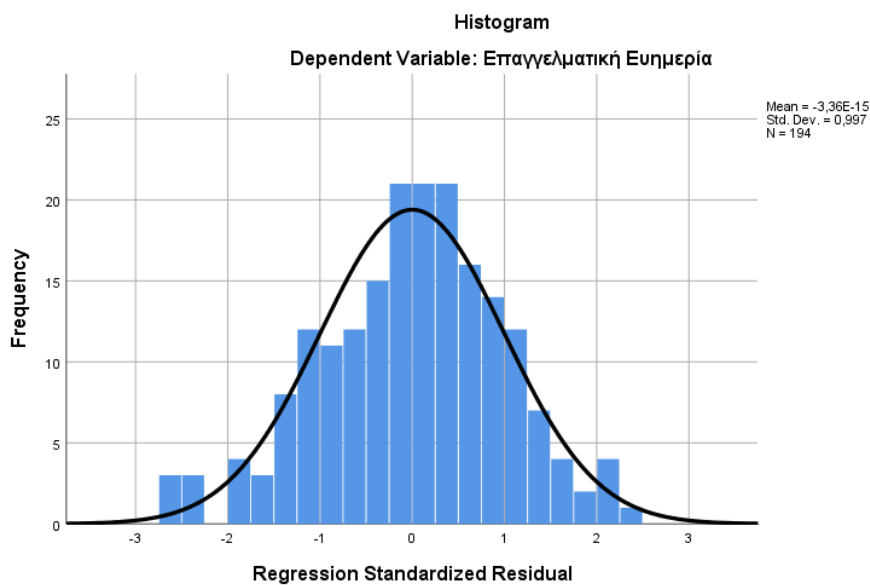
Το R (Pearson Correlation) ήταν 0,644 και το R^2 του μοντέλου ήταν ίσο με 0,414 το οποίο καταδεικνύει ότι ένα σημαντικό 41,4% της διακύμανσης των τιμών της μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία μπορούν να εξηγηθούν από τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες. Το κριτήριο Durbin-Watson ($d=1,731$) είναι ανάμεσα στις κρίσιμες τιμές $1,5 < d < 2,5$, άρα μπορούμε με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει πρώτη τάξης γραμμική αυτοσυσχέτιση στα δεδομένα.

Ακολουθεί η εξέταση του ιστογράμματος και του Διαγράμματος Διασποράς των κανονικοποιημένων υπόλοιπων (Standardised Residuals).



Γράφημα 30- Διάγραμμα διασποράς κανονικοποιημένων υπολοίπων (επικοινωνιακές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία)

Από το ανωτέρω Διάγραμμα Διασποράς διαπιστώνεται ότι υπήρξε μια ισχυρή θετική γραμμική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, η οποία επιβεβαιώθηκε με συντελεστή συσχέτισης Pearson 0,644 ως προς προβλεπόμενες τιμές είναι περίπου το ίδιο. Εξετάζοντας δε το ακόλουθο διάγραμμα των τυποποιημένων υπολειμμάτων (Standardised Residuals) προκύπτει ότι η κατανομή τους είναι πολύ κοντά στο πρότυπο της κανονικής κατανομής.



Γράφημα 31-Ιστόγραμμα υπολοίπων για κοινωνικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Κατά συνέπεια διαπιστώθηκε η ισχύς των παραδοχών της ομοιογένειας της διακύμανσης, της γραμμικότητας των δεδομένων καθώς και της κανονικής κατανομής των υπολοίπων.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται τα αποτελέσματα των συντελεστών της γραμμικής εξίσωσης.

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,749	,148		11,812	,000
	Επικοινωνιακές Δεξιότητες	,461	,040	,644	11,658	,000

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 53-Συντελεστές παλινδρόμησης για μεταβλητές επικοινωνιακές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Διαπιστώνεται ότι ο σταθερός συντελεστής $\beta = 1,749$ είναι στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1 % ($\beta=1,749$, $p<0,001$) ενώ και ο συντελεστής των Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων $\beta = 0,461$ είναι και αυτός στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1 % ($\beta=0,461$, $p<0,001$).

Η εξίσωση που προκύπτει από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 1,749 + 0,461 * [\text{Επικοινωνιακές Δεξιότητες}]$$

6.4.5 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Ευημερία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Κριτικές Δεξιότητες

Διενεργήθηκε μια ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι Κριτικές Δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν την Επαγγελματική Ευημερία.

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	23,056	1	23,056	127,627	,000 ^b
	Residual	34,685	192	,181		
	Total	57,741	193			

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

b. Predictors: (Constant), Κριτικές Δεξιότητες

Πίνακας 54-ANOVA για κριτικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Όπως φαίνεται στον ανωτέρω πίνακα εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική εξίσωση παλινδρόμησης $F(1, 192)=127,627, p<.001$.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,632 ^a	,399	,396	,42503	1,800

a. Predictors: (Constant), Κριτικές Δεξιότητες

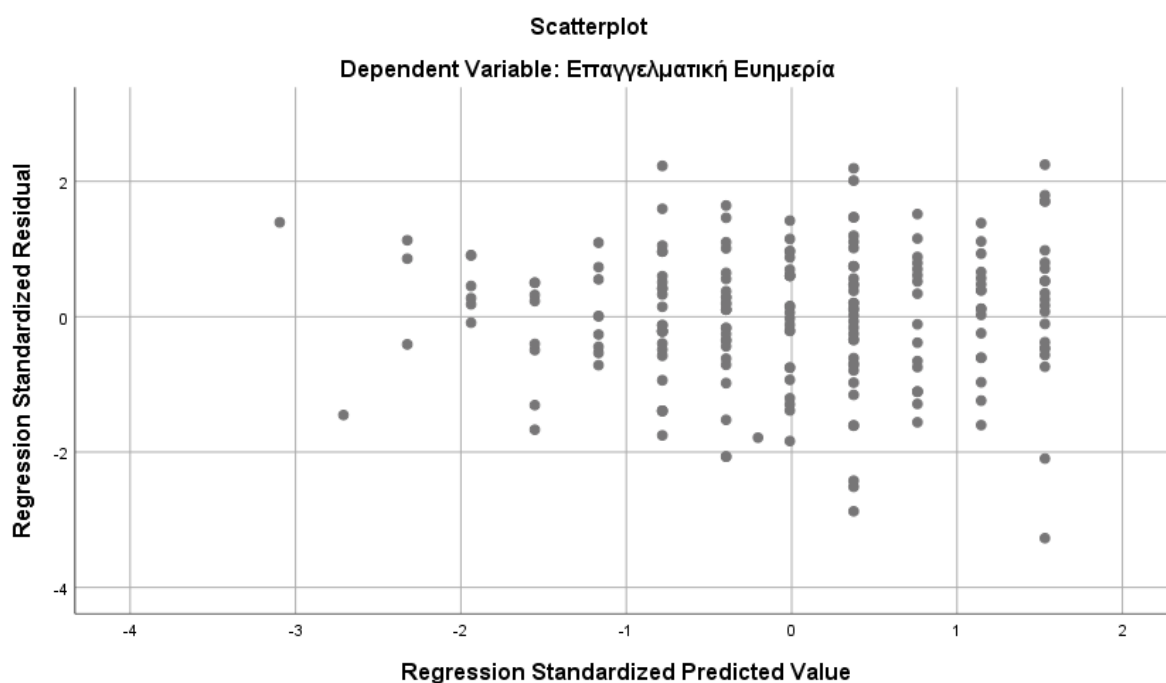
b. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 55-Model Summary για κριτικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Το R (Pearson Correlation) ήταν 0,632 και το R^2 του μοντέλου ήταν ίσο με 0,399 το οποίο καταδεικνύει ότι ένα σημαντικό 39,9 % της διακύμανσης των τιμών της μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία μπορούν να εξηγηθούν από τις Κριτικές

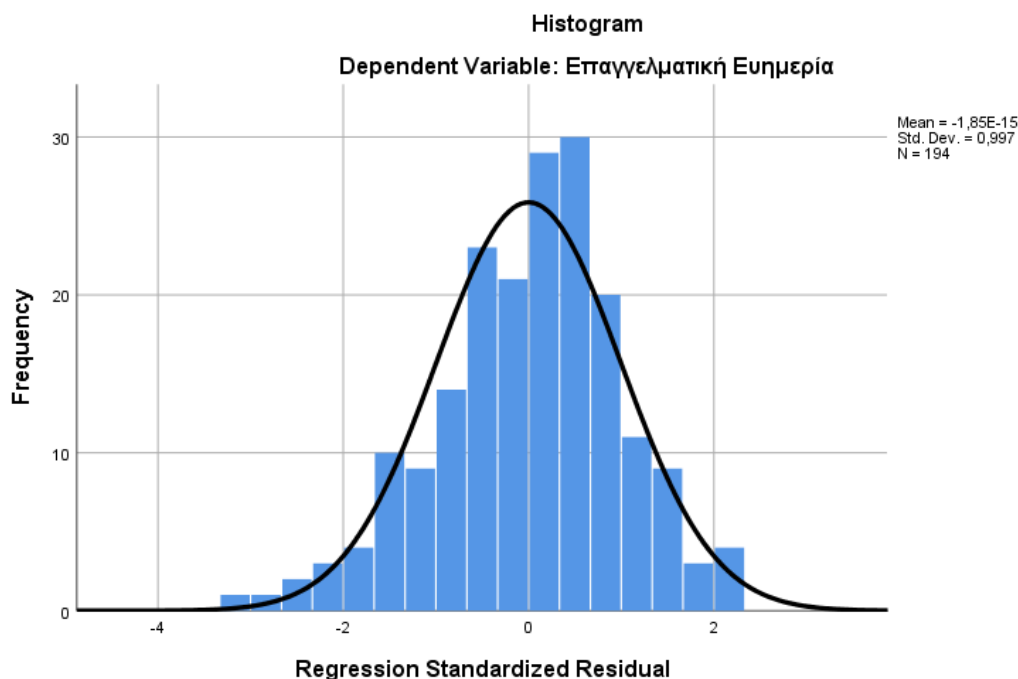
Δεξιότητες. Το κριτήριο Durbin-Watson ($d=1,800$) είναι ανάμεσα στις κρίσιμες τιμές $1,5 < d < 2,5$, άρα μπορούμε με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει πρώτη τάξης γραμμική αυτοσυσχέτιση στα δεδομένα.

Ακολουθεί η εξέταση του ιστογράμματος και του Διαγράμματος Διασποράς των κανονικοποιημένων υπόλοιπων (Standardised Residuals).



Γράφημα 32-Διάγραμμα διασποράς κανονικοποιημένων υπολοίπων (κριτικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία)

Από το ανωτέρω Διάγραμμα Διασποράς διαπιστώνεται ότι υπήρξε μια ισχυρή θετική γραμμική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, η οποία επιβεβαιώθηκε με συντελεστή συσχέτισης Pearson 0,632. Επιπλέον δεν υπάρχει πρότυπο (pattern) στη διασπορά καθώς το πλάτος της σκέδασης ως προς προβλεπόμενες τιμές είναι περίπου το ίδιο. Εξετάζοντας δε το ακόλουθο διάγραμμα των τυποποιημένων υπολειμμάτων (Standardised Residuals) προκύπτει ότι η κατανομή τους είναι πολύ κοντά στο πρότυπο της κανονικής κατανομής.



Γράφημα 33-Ιστόγραμμα υπολοίπων για κριτικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Κατά συνέπεια διαπιστώθηκε η ισχύς των παραδοχών της ομοιογένειας της διακύμανσης, της γραμμικότητας των δεδομένων καθώς και της κανονικής κατανομής των υπολοίπων.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζει τα αποτελέσματα των συντελεστών της γραμμικής εξίσωσης.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,969	,134		14,734	,000
	Κριτικές Δεξιότητες	,400	,035	,632	11,297	,000

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 56-Συντελεστές παλινδρόμησης για κριτικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Διαπιστώνεται ότι ο σταθερός συντελεστής $\beta = 1,969$ είναι στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1 % ($\beta=1,969$, $p<0,001$) ενώ και ο συντελεστής των Κριτικών Δεξιοτήτων $\beta = 0,400$ είναι και αυτός στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1 % ($\beta=0,400$, $p<0,001$).

Η εξίσωση που προκύπτει από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 1,969 + 0,4 * [\text{Κριτικές Δεξιότητες}]$$

6.4.6 Εξαρτημένη Μεταβλητή Επαγγελματική Ευημερία & Ανεξάρτητη Μεταβλητή Διαπροσωπικές Δεξιότητες

Διενεργήθηκε μια ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι Διαπροσωπικές Δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν την Επαγγελματική Ευημερία.

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	25,291	1	25,291	149,637	,000 ^b
	Residual	32,450	192	,169		
	Total	57,741	193			

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

b. Predictors: (Constant), Διαπροσωπικές Δεξιότητες

Πίνακας 57- ANOVA για μεταβλητές διαπροσωπικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Όπως φαίνεται στον ανωτέρω πίνακα εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική εξίσωση παλινδρόμησης $F(1, 192)=149,637$, $p<.001$).

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,662 ^a	,438	,435	,41111	1,841

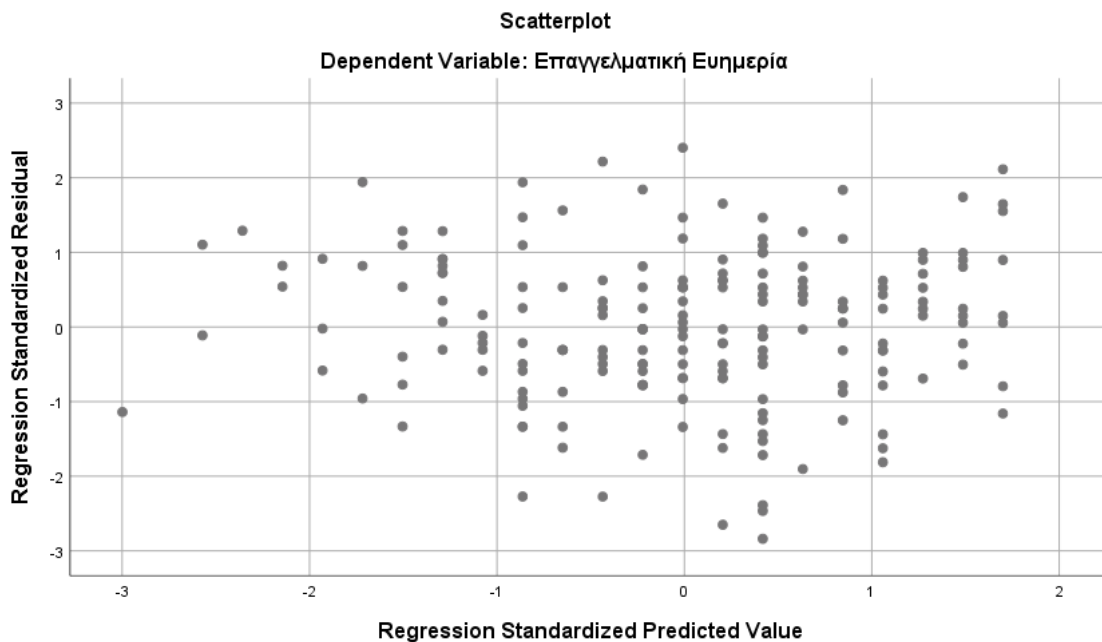
a. Predictors: (Constant), Διαπροσωπικές Δεξιότητες

b. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 58-Model Summary για μεταβλητές διαπροσωπικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

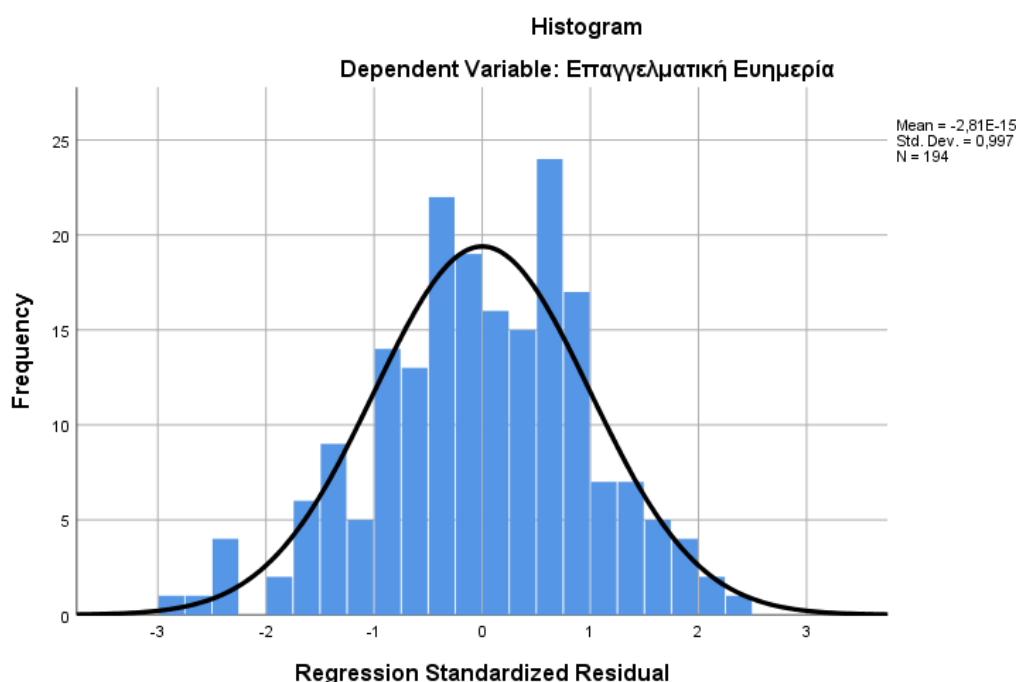
Το R (Pearson Correlation) ήταν 0,662 και το R² του μοντέλου ήταν ίσο με 0,438 το οποίο καταδεικνύει ότι ένα σημαντικό 43,8 % της διακύμανσης των τιμών της μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία μπορούν να εξηγηθούν από τις Διαπροσωπικές Δεξιότητες. Το κριτήριο Durbin-Watson ($d=1,841$) είναι ανάμεσα στις κρίσιμες τιμές $1,5 < d < 2,5$, άρα μπορούμε με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει πρώτη τάξης γραμμική αυτοσυσχέτιση στα δεδομένα.

Ακολουθεί η εξέταση του ιστογράμματος και του Διαγράμματος Διασποράς των κανονικοποιημένων υπόλοιπων (Standardised Residuals).



Γράφημα 34-Διάγραμμα διασποράς υπολοίπων (διαπροσωπικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία)

Από το ανωτέρω Διάγραμμα Διασποράς διαπιστώνεται ότι υπήρξε μια ισχυρή θετική γραμμική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, η οποία επιβεβαιώθηκε με συντελεστή συσχέτισης Pearson 0,662. Επιπλέον δεν υπάρχει πρότυπο (pattern) στη διασπορά καθώς το πλάτος της σκέδασης ως προς προβλεπόμενες τιμές είναι περίπου το ίδιο. Εξετάζοντας δε το ακόλουθο διάγραμμα των τυποποιημένων υπολειμμάτων (Standardised Residuals) προκύπτει ότι η κατανομή τους είναι πολύ κοντά στο πρότυπο της κανονικής κατανομής.



Γράφημα 35-Ιστόγραμμα υπολοίπων (διαπροσωπικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία)

Κατά συνέπεια διαπιστώθηκε η ισχύς των παραδοχών της ομοιογένειας της διακύμανσης, της γραμμικότητας των δεδομένων καθώς και της κανονικής κατανομής των υπολοίπων.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται τα αποτελέσματα των συντελεστών της γραμμικής εξίσωσης.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,735	,142		12,183	,000
	Διαπροσωπικές Δεξιότητες	,464	,038	,662	12,233	,000

a. Dependent Variable: Επαγγελματική Ευημερία

Πίνακας 59-Συντελεστές παλινδρόμησης για μεταβλητές διαπροσωπικές δεξιότητες και επαγγελματική ευημερία

Διαπιστώνεται ότι ο σταθερός συντελεστής $\beta = 1,735$ είναι στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1 % ($\beta=1,735$, $p<0,001$) ενώ και ο συντελεστής των Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων $\beta = 0,464$ είναι και αυτός στατιστικά σημαντικός με περιθώριο σφάλματος 0,1 % ($\beta=0,464$, $p<0,001$).

Η εξίσωση που προκύπτει από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 1,735 + 0,464 * [\text{Διαπροσωπικές Δεξιότητες}]$$

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων και περιορισμοί

7.1 Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική εργασία στρέφεται γύρω από το ζήτημα της επαγγελματικής ευημερίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό ζήτημα για το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς συνδέεται άμεσα με τη ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας, την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Εντούτοις μικρός αριθμός μελετών με βασικό θεματικό άξονα την ευημερία των εκπαιδευτικών έχει διενεργηθεί στη χώρα μας. Ο συνδυασμός της βαρύτητας της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και ο περιορισμένος αριθμός μελετών που έχουν διεξαχθεί αποτέλεσαν κίνητρο για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας. Με τη συγκεκριμένη έρευνα προσπαθούμε να μετρήσουμε το βαθμό της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, να καταγράψουμε την άποψή τους για τις οργανωτικές και διοικητικές δεξιότητες των διευθυντών, να δούμε αν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την ευημερία τους και την άποψή τους για τις διευθυντικές δεξιότητες των άμεσων προϊσταμένων τους. Βασικός όμως σκοπός είναι να αναζητήσουμε αν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων των διευθυντών και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών καθώς και των παραμέτρων της (εργασιακές συνθήκες, φόρτος εργασίας, εργασιακή κοινότητα, επαγγελματική ικανότητα, συνεργασία και πληροφόρηση).

7.1.1 Βαθμός επαγγελματικής ευημερίας και δεξιοτήτων διευθυντών

Αρχικά εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό της επαγγελματικής ευημερίας τους και τις δεξιότητες των διευθυντών τους. Για την καταγραφή της επαγγελματικής ευημερίας υπολογίστηκε ο μέσος όρος των παραγόντων εργασιακές συνθήκες, φόρτος εργασίας, εργασιακή κοινότητα, επαγγελματική ικανότητα, συνεργασία και πληροφόρηση. Η έρευνα καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την ευημερία τους ως ικανοποιητική (σχετικά υψηλή). Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξαν οι έρευνες της Ζέρβα (2012) και Καλτσή (2013) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του Αναστασόπουλου (2018) σε

εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας. Παρόμοια οι Aelterman κ.α. (2007) διερεύνησαν την ευημερία των εκπαιδευτικών του Βελγίου και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ευημερία τους κινείται σε υψηλά επίπεδα. Πιθανή εξήγηση είναι ότι η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της έκαναν τους εκπαιδευτικούς να αναλογιστούν ότι είναι τυχεροί που έχουν αυτή την εργασία. Επιπρόσθετα οι ραγδαίες αλλαγές που συνέβησαν (π.χ. διαθεσιμότητες, μειώσεις μισθών) τους έκαναν να εκτιμήσουν στοιχεία της εργασίας τους που θεωρούσαν δεδομένα. Ρόλο ίσως έπαιξε και η χρονική στιγμή της έρευνας. Ύστερα από χρόνια έντασης, άγχους, συνεχών αλλαγών (π.χ. νόμοι για αξιολόγηση, υποχρεωτικές μεταθέσεις) υπήρξε μια τριετής περίοδος αναστολής τους και ηρεμίας για τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα το δικό του ρόλο ίσως παίζει και η κουλτούρα του Έλληνα εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά τις παραμέτρους της επαγγελματικής ευημερίας τη χαμηλότερη βαθμολογία έχουν οι εργασιακές συνθήκες καθώς αξιολογούνται κάτω του μετρίου. Η Aelterman κ.α. (2007) αναφέρουν ότι κάτι παραπάνω από τους μισούς Βέλγους εκπαιδευτικούς είναι ευχαριστημένοι από το μέγεθος της τάξης και οι μισοί από την εργασιακή πίεση που αποτελούν δυο παράγοντες των εργασιακών συνθηκών. Οι ελλειπείς συνθήκες εργασίας συμβάλουν στο άγχος των εκπαιδευτικών. Οι συνεχείς αλλαγές σχολείων καθώς και η διάθεση για τη συμπλήρωση του ωραρίου μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ίσως επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο την επαγγελματική ευημερία. Οι Rajesh και Suganthi (2013) συσχετίζουν την ικανοποίηση με το δελεαστικό περιβάλλον εργασίας. Παρά τις δύσκολες εργασιακές συνθήκες που έχουν κατά καιρούς καταγραφεί και αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί η άποψή τους δεν είναι απογοητευτική. Ίσως αναγνωρίζουν ότι γίνονται στο μέτρο του δυνατού προσπάθειες βελτίωσης των συνθηκών εργασίας κυρίως σε θέματα υλικοτεχνικού εξοπλισμού (π.χ. αλλαγή παλιών εργαστηρίων ηλεκτρονικών υπολογιστών με ανακατασκευασμένους, εξοπλισμός αιθουσών με βιντεοπροβολείς ή τηλεοράσεις). Επιβάλλεται να δημιουργηθούν κατάλληλα κτίρια που θα ενθαρρύνουν και δεν θα αποτρέπουν τη διάθεση για μάθηση αφού παίζουν καταλυτικό ρόλο στην ευημερία εκπαιδευτικών και μαθητών (Aelterman κ.α., 2007).

Ο παράγοντας ευημερίας φόρτος εργασίας χαρακτηρίζεται ως μέτριος. Το αποτέλεσμα αυτό ταιριάζει με την άποψη της Ζέρβα (2012) για το εν λόγω θέμα. Σε μελέτες για την ευημερία των εκπαιδευτικών στη Σκωτία, Ουαλία και Βόρεια

Ιρλανδία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κατονομάσουν τα μεγαλύτερα εμπόδια για την ευημερία τους, διαπιστώθηκε ότι από τις πλέον συχνά ονομαζόμενες ήταν ο φόρτος εργασίας (Davis,2007). Η αύξηση του φόρτου εργασίας είχε ως αποτέλεσμα οι καθηγητές να αισθάνονται ανεπαρκείς και να αισθάνονται δυσαρέσκεια με τον εαυτό τους. Η Aelterman κ.α. (2007) διαπίστωσε ότι η χαμηλότερη εργασιακή πίεση οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ευημερίας. Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων έχουν αρκετά σημαντικό φόρτο εργασίας που προκύπτει από την ανάγκη κάλυψης της διδακτέας ύλης, την εργασία στο σπίτι και τα εξωδιδασκικά καθήκοντα. Ωστόσο ο φόρτος εργασίας τα τελευταία χρόνια φαίνεται να μειώνεται οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα ευημερίας. Αρχικά τα προγράμματα σπουδών έχουν παγιωθεί και οι εκπαιδευτικοί έχουν προετοιμασμένο υλικό που απλά χρειάζεται βελτιώσεις και τροποποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες τις τάξης. Επιπρόσθετα η είσοδος του ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος MySchool μείωσε δραστικά τις γραφειοκρατικές εργασίες.

Οι τρεις επόμενοι παράγοντες: εργασιακή ικανότητα, συνεργασία και πληροφόρηση και η εργασιακή κοινότητα αξιολογούνται ως πολύ ικανοποιητικοί. Η εργασιακή ικανότητα περιλαμβάνει τη δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και την αυτεπάρκεια. Η έρευνα των Pillay, Goddard και Wills (2005) στην Αυστραλία (Queensland) κατέληξε ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης συντελούν με θετικό τρόπο και ενδυναμώνουν την ευημερία των εκπαιδευτικών. Ομοίως η Collie (2014) στην έρευνά της στον Καναδά που υλοποιήθηκε στα πλαίσια διδακτορικού προγράμματός διαπίστωσε ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη προσωπική ανάπτυξη και προβλεπτικός της παράγοντας είναι η αυτοαποτελεσματικότητα. Η αυτεπάρκεια συνδέεται με τη βελτίωση της ευημερίας (Semner, 2006). Στην Ελλάδα παρά τις ελλειπείς δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την έλλειψη διευκόλυνσης για τη παρακολούθηση επιμορφώσεων φαίνεται ότι η αυτεπάρκεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών παίζει σημαίνοντα ρόλο στον παράγοντα εργασιακή ικανότητα και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ευημερία. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι σύμφωνα με τους Aelterman κ.α. (2007) η ευτεπάρκεια έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην ευημερία.

Ο παράγοντας εργασιακή κοινότητα χαρακτηρίζεται ως πολύ ικανοποιητικός και μάλιστα με το μεγαλύτερο σκορ ανάμεσα στους παράγοντες ευημερίας. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Ζέρβα (2012) και το αποτέλεσμα περί σχολικού κλίματος του Αναστασόπουλου (2018). Η έρευνα των Karaj και Rapti (2013) σημείωσε ότι οι συναδελφικές σχέσεις δεν υπήρξαν παράγοντας στρες καθώς υπήρχε ομαλή συνεργασία, ενώ οι Taliadoras και Pashiardis (2015) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τη κοινή προσπάθεια και τον τρόπο συνεργασίας τους. Οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους στο χώρο εργασίας αποτελούν παράγοντα ευημερίας (Rhodes, Nevil και Allan, 2004). Οι Brown και Ralph (2002) στη μελέτη τους τονίζουν ότι παρατήρησαν ότι η διατάραξη των εργασιακών σχέσεων οδηγεί σε συναισθήματα απομόνωσης. Στην Ελλάδα, στο δημόσιο σχολείο επικρατεί ως επί το πλείστον φιλικό κλίμα και διάθεση συνεργασίας και βοήθειας αφού δεν υπάρχει ανταγωνισμός. Το κλίμα αυτό ίσως είναι και η αιτία της υψηλής βαθμολογίας της εργασιακής κοινότητας.

Όσο αναφορά τις δεξιότητες των διευθυντών οι εκπαιδευτικοί τις αποτιμούν και τις κρίνουν σε υψηλό επίπεδο. Συγκεκριμένα οι τεχνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι κριτικές δεξιότητες, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι δεξιότητες διευθέτησης κρίσεων και οι δεξιότητες συνεργάζεσθαι χαρακτηρίζονται ως πολύ ικανοποιητικές και οι δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης ως πάρα πολύ ικανοποιητικές.

Ιδιαίτερη εντύπωση κάνει η πολύ υψηλή βαθμολόγηση των δεξιοτήτων χρηματοοικονομικής διαχείρισης. Οι Pasiardis και Orphanou (1999) σε έρευνα τους στη Κύπρο συμπέραναν ότι η χρηστή διαχείριση των οικονομικών αποτελεί ισχυρό χαρακτηριστικό των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατών ο διευθυντής εκτός από διαχειριστής οικονομικών πόρων που προέρχονται από το κράτος αναζητούν και άλλες πηγές χρηματοδότησης όπως από ιδιώτες. Στην Ελλάδα όμως η οικονομική πηγή είναι τα κεφάλαια που δίνει ο κρατικός προϋπολογισμός. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για την οικονομική διαχείριση ενώ μεγάλο μέρος τους δεν γνωρίζει ότι ο διευθυντής πρέπει να ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για τον τρόπο διαχείρισης των οικονομικών. Επιπλέον η ελάττωση των οικονομικών πόρων εξαιτίας της κρίσης φαίνεται ότι έκανε

τους εκπαιδευτικούς να μην έχουν υψηλές απαιτήσεις. Τα παραπάνω στοιχεία δικαιολογούν σε μεγάλο βαθμό τη βαθμολόγηση των δεξιοτήτων χρηματοοικονομικής διαχείρισης.

Οι τεχνικές δεξιότητες των διευθυντών χαρακτηρίστηκαν ως πολύ ικανοποιητικές. Είναι γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών έχουν τις απαραίτητες γνώσεις Τ.Π.Ε. ώστε να διεκπεραιώνουν καθημερινές ανάγκες της σχολικής μονάδας. Η οργάνωση και η διενέργεια συναντήσεων με τους γονείς πολλές φορές δεν ευδοκμεί κυρίως με ευθύνη των γονιών που δεν συμμετέχουν. Η άγνοια της νομοθεσίας που έχει μεγάλο ποσοστό των καθηγητών καθώς και η έλλειψη σχολικού χρόνου να ενημερωθούν για την νομοθεσία, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους, κάνει τους διευθυντές να φαίνονται άριστοι γνώστες της νομοθεσίας. Τέλος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λείπει παντελώς η αξιολόγηση του προσωπικού από το διευθυντή, ενώ υπάρχει υποτυπώδης έλεγχος, στοιχεία που ίσως δρούσαν αρνητικά στην αποτίμηση της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Η υψηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού πιθανότατα να οφείλεται στην κουλτούρα της ελληνικής εκπαίδευσης που η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι προσωπική ευθύνη ή ρυθμίζεται σε μεγάλο βαθμό από το Υπουργείο. Οι εκπαιδευτικοί μένουν ικανοποιημένοι από το διευθυντή τους όταν αυτός δείχνει ενδιαφέρον και τους καθοδηγεί σε θέματα που τους απασχολούν και τους βοηθά στο έργο τους.

Η υψηλή βαθμολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, διαπροσωπικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων διευθέτησης συγκρούσεων και δεξιοτήτων συνεργάζεσθαι ίσως οφείλεται στις αντιλήψεις περί διοίκησης που επικρατούν τα τελευταία χρόνια και στηρίζεται στη συνεργασία και συναιτιότητα των μελών της σχολικής μονάδας (Curtis, 2013).

7.1.2 Συσχέτιση Δημογραφικών και Επαγγελματικών παραγόντων με την ευημερία και τις δεξιότητες των διευθυντών.

A) Φύλο

Από την έρευνα εντοπίστηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει την ευημερία των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό ταιριάζει με τα ευρήματα του Αναστασόπουλου (2018) και της Λουκοπούλου (2015) στην έρευνά τους για τη Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση, της Ζέρβα (2012) για εκπαιδευτικούς λυκειακών τάξεων και της Καλτσή (2013) για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στον αντίποδα η Παπακώστα (2014) στην έρευνά της σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντοπίζει ότι οι άνδρες δηλώνουν υψηλότερη ευημερία. Στο διεθνή χώρο οι Stoeber και Rennert (2008) αναφέρουν ότι το φύλο είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης και οι Γερμανίδες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ευημερίας από τους άνδρες. Ομοίως οι Aelternman κ.α. (2007) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ευημερία των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Βέλγιο είναι υψηλότερη από αυτή των ανδρών. Στον αντίποδα οι Kopu, Vintanen και Lintonen (2010) αναφέρουν ότι στη Φιλανδία οι άνδρες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία από τις γυναίκες.

Ως αναφορά τις δεξιότητες των διευθυντών, η έρευνα έδειξε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με την άποψη τους για το βαθμό που τις κατέχουν οι διευθυντές τους.

B) Ηλικία – Έτη Υπηρεσίας

Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας του εκπαιδευτικού καθώς και των ετών υπηρεσίας με την επαγγελματική ευημερία. Η συσχέτιση αυτή είναι ασθενής θετική που σημαίνει ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και περισσότερων ετών υπηρεσίας δηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία. Το αποτέλεσμα συμφωνεί με τα ευρήματα των Remondet και Hansson(1991). Τεκμηριώνουν την άποψή τους με το επιχείρημα ότι μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικότερα καταστάσεις που προκαλούν άγχος στην εργασία τους. Στον αντίποδα οι Kirkaldy και Martin(2000) και οι Aeltermank.α. (2007) υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και με περισσότερα έτη υπηρεσίας έχουν μικρότερη ευημερία εξαιτίας της μικρότερης υποστήριξης. Στην Ελλάδα ο Αναστασόπουλος (2018) και η Ζερβα (2012) ισχυρίζονται ότι οι παράγοντες ηλικία και έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν την ευημερία.

Η εξήγηση του ευρήματός μας ίσως βρίσκεται πίσω από τους δείκτες της επαγγελματικής ευημερίας και συγκεκριμένα την επαγγελματική ικανοποίηση, το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση. Οι Ξωχέλλης (1989) και Παπαναούμ (1993) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας

παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους. Πιθανή αιτία της χαμηλού επιπέδου ικανοποίησης των νέων και με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, να είναι η ασυνέπεια μεταξύ των προσδοκιών τους για το επάγγελμα και αυτών που συναντούν στη πράξη (Γραμματικού, 2010). Πιθανότερη αιτία όμως είναι η έλλειψη κινήτρων, επιμορφώσεων, οι περιορισμένες ευκαιρίες προαγωγής και επαγγελματικής εξέλιξης (Jabnoon & Fook, 2001). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν εργασιακό άγχος μεγαλύτερο από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη εργασιακού βίου καθώς δεν έχουν τη πείρα να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίζουν σταθερές συνθήκες εργασίας και να καταβάλουν προσπάθειες να τις βελτιώνουν, ενώ οι νεότεροι έχουν συχνές αλλαγές εργασιακών συνθηκών καθώς υπηρετούν όπου τους στείλει η υπηρεσία για κάλυψη κενών θέσεων.

Ως αναφορά τις παραμέτρους της ευημερίας η ηλικία όπως και τα έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν ασθενή θετική συσχέτιση με την εργασιακή κοινότητα και τη συνεργασία και πληροφόρηση. Τα έτη υπηρεσίας όμως επιδρούν με θετικό τρόπο ασθενώς και στο παράγοντα επαγγελματική ικανότητα.

Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν θετική ασθενή συσχέτιση με τις τεχνικές δεξιότητες, δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης, κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, κριτικές δεξιότητες, διαπροσωπικές δεξιότητες, διευθέτησης συγκρούσεων, δεξιότητες συνεργασίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιολόγηση αναφορικά με τις διευθυντικές δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης. Θα περιμέναμε οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να βαθμολογούν υψηλότερα τους διευθυντές τους στη συγκεκριμένη δεξιότητα καθώς είναι αυτοί που χρειάζονται τη μεγαλύτερη υποστήριξη. Πιθανή εξήγηση ίσως είναι η απροθυμία τους να απευθυνθούν για βοήθεια στο διευθυντή εξαιτίας αισθημάτων ανασφάλειας ώστε να μην εκτεθούν αδυναμίες προσωπικές γύρω από το επάγγελμα (Mulholland, McKinlay & Sproure, 2017).

γ) Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετεί

Τα έτη υπηρεσίας που υπηρετεί ένας εργαζόμενος σε μια σχολική μονάδα δεν επηρεάζουν την ευημερία του. Στο ίδιο εύρημα κατέληξαν και οι Dinham και Scott

(1998). Παρουσιάζει όμως θετική συσχέτιση με τον παράγοντα ευημερίας Συνεργασία και Πληροφόρηση που εντούτοις είναι εξαιρετικά ασθενής.

Για τη σχέση με τις δεξιότητες του διευθυντή εμφανίζεται ο παράγοντας προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα να σχετίζεται με τις τεχνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού και τις κοινωνικές δεξιότητες ασθενώς θετικά. Όσο περισσότερα χρόνια έχει ο εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα τείνει να αξιολογεί υψηλότερα τις συγκεκριμένες δεξιότητες.

δ) Ειδικότητα

Οι εκπαιδευτικοί είτε είναι θεωρητικής, είτε θετικής ειδικότητας δεν φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο ως προς την ευημερία τους όσο και ως προς τις δεξιότητες των διευθυντών.

ε) Επίπεδο Σπουδών – Μορφωτικό επίπεδο

Το μορφωτικό επίπεδο συσχετίζεται με την ευημερία του εκπαιδευτικού. Η συσχέτιση είναι ασθενής αρνητική δηλαδή οι κάτοχοι πρόσθετων προσόντων παρουσιάζουν χαμηλότερη ευημερία. Η Ζέρβα (2012) καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα. Αντίθετα ο Αναστασόπουλος δεν διαπιστώνει κάποια συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της ευημερίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Παπαθωμόπουλος (2013) εντόπισε ότι εκπαιδευτικοί με πρόσθετα προσόντα είναι λιγότερο ικανοποιημένοι καθώς έχουν την άποψη ότι δεν έχουν την αναγνώριση που τους αρμόζει και δεν βλέπουν το επάγγελμά τους ως ενδιαφέρον. Η Γραμματικού (2010) ισχυρίζεται ότι είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι πιθανώς λόγω της μη αξιοποίησης των προσόντων τους. Επιπρόσθετα το αυξημένο μορφωτικό επίπεδο έχει ως συνέπεια αυξημένες προσδοκίες που συνήθως δεν εκπληρώνονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το μορφωτικό επίπεδο συσχετίζεται αρνητικά με το παράγοντα της επαγγελματικής ευημερίας φόρτο εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί αυξημένων ακαδημαϊκών προσόντων δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από το συγκεκριμένο παράγοντα. Πιθανώς εξηγείται από το γεγονός ότι οι διευθυντές, κρίνουν ότι έχουν την ικανότητα να φέρουν επιτυχώς εις πέρας εξωδιδασκτικές εργασίες και τους υπερφορτώνουν.

Το επίπεδο σπουδών σχετίζεται μόνο με μια δεξιότητα των διευθυντών και συγκεκριμένα τις κοινωνικές δεξιότητες. Η συσχέτιση είναι ασθενής αρνητική.

στ) Μέγεθος σχολικής μονάδας

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας έχει επίδραση στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Όσο μεγαλύτερος είναι ο σχολικός οργανισμός τόσο μικρότερη είναι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Το άγχος στα μεγάλα σχολεία είναι υψηλότερο καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαχειριστούν περισσότερους μαθητές. Επιπρόσθετα το μέγεθος της σχολικής μονάδας σχετίζεται αρνητικά ασθενώς με τον παράγοντα ευημερίας εργασιακή κοινότητα. Οι μεγάλες σχολικές μονάδες έχουν πολυπληθείς συλλόγους εκπαιδευτικών που κάνει τη συνύπαρξη δυσκολότερη και την ύπαρξη εντάσεων και συγκρούσεων αναπόφευκτη.

7.1.3 Συσχέτιση ευημερίας και παραγόντων της με τις δεξιότητες των διευθυντών.

Η μελέτη της συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και των παραγόντων της με τις δεξιότητες των διευθυντών, έδωσε αρκετά και ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Καταρχάς παρατηρείται ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και των τεχνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις κριτικές δεξιότητες, διαπροσωπικές δεξιότητες.

Η επίδραση των τεχνικών δεξιοτήτων στην ευημερία μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διευθυντές που τις κατέχουν σε υψηλό βαθμό είναι περισσότερο ανοικτοί στην εφαρμογή καινοτομιών που κατά κύριο λόγο στηρίζονται στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι απαραίτητη και στην υλοποίηση εξωδιδασκτικών δράσεων. Επιπρόσθετα μεγάλο ρόλο έχει η δυνατότητα του διευθυντή να χειρίζεται θέματα που αφορούν το νομοθετικό πλαίσιο και να μπορεί να ανταποκριθεί στη διαχείριση οικονομικών θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Όσο υψηλότερες είναι οι δεξιότητες αυτές τόσο πιο σίγουροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυξάνοντας τα επίπεδα εργασιακής ασφάλειας. Εκτός αυτού όμως διατηρείται η συνοχή στο σύλλογο των εκπαιδευτικών,

οι καλές εργασιακές σχέσεις, η σωστή οργάνωση του σχολείου, η συνεργασία και η πληροφόρηση που επιδρούν αποφασιστικά στην ευημερία.

Τα παραπάνω φαίνονται να επιβεβαιώνονται αν λάβουμε υπόψη ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των τεχνικών δεξιοτήτων του διευθυντή και των παραγόντων ευημερίας εργασιακή κοινότητα και συνεργασία και πληροφόρηση. Οι τεχνικές δεξιότητες συσχετίζονται θετικά, αλλά σχετικά ασθενώς με τις εργασιακές συνθήκες, το φόρτο εργασίας και την επαγγελματική ικανότητα.

Η συσχέτιση της ευημερίας και των δεξιοτήτων καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Aelterman κ.α. (2007). Οι Kopu, Vintonen και Lintonen(2010) υποστήριξαν ότι η ανεπαρκής καθοδήγηση και υποστήριξη από τους διευθυντές υπονομεύει την ευημερία των εκπαιδευτικών στη Φιλανδία. Πιθανή αιτία αποτελεί η επίδραση του stress. Οι Punch και Tuetteman (1996) αναφέρουν ότι η βοήθεια και η καθοδήγηση του διευθυντή οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Σύμφωνα με τους Bogler και Nir (2015) στις περιπτώσεις που οι διευθυντές των σχολείων ακολουθούν τακτικές καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης βελτιώνονται αισθητά.

Οι δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης σχετίζονται θετικά και ισχυρά με τις παραμέτρους της ευημερίας εργασιακή κοινότητα και συνεργασία και πληροφόρηση.

Οι κοινωνικές δεξιότητες συσχετίζονται ισχυρά και θετικά με το παράγοντα συνεργασία και πληροφόρηση και σχετικά ασθενώς με τις παραμέτρους εργασιακές συνθήκες, φόρτο εργασίας, εργασιακή κοινότητα και εργασιακή ικανότητα.

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται (ισχυρά και θετικά) από τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών. Η άρτια και σωστή επικοινωνία στο χώρο εργασίας έχει ως αποτέλεσμα την αλληλοκατανόηση, τις αρμονικές σχέσεις ενώ η απουσία της έχει ως συνέπεια τη σπατάλη πόρων και ενέργειας. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες δίνουν τη δυνατότητα στο διευθυντή να εκφράσει με σαφήνεια τις προσδοκίες του, τα πιστεύω του και τις πληροφορίες που θέλει να μεταφέρει. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν να επιδράσουν στο κλίμα της σχολικής μονάδας και την ομαλή και χωρίς προβλήματα λειτουργία της με άμεσο αντίκτυπο στην ευημερία των εκπαιδευτικών.

Η επιβεβαίωση των παραπάνω απόψεων έρχεται από την εξέταση της συσχέτισης των δεξιοτήτων επικοινωνίας των διευθυντών με τις επιμέρους συνιστώσες της επαγγελματικής ευημερίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντών και των παραμέτρων εργασιακής κοινότητας, συνεργασίας και πληροφόρησης. Εκτός αυτού παρουσιάζεται και σχετικά ασθενής συσχέτιση με τις εργασιακές συνθήκες, το φόρτο εργασίας και την επαγγελματική ικανότητα.

Οι κριτικές δεξιότητες των διευθυντών επιδρούν στην ευημερία ισχυρά καθώς είναι σπουδαίο για ένα διευθυντικό στέλεχος σχολικού οργανισμού να επεξεργάζεται δεδομένα, να μπορεί να κάνει λογικές συσχετίσεις, να εξετάζει διάφορες εκδοχές και να προλαμβάνει ζητήματα. Ίσως αιτία της συσχέτισης να αποτελεί η άποψη των Ojo και Olaniyani (2008) σύμφωνα με την οποία πρέπει να διαχειρίζεται τους οικονομικούς πόρους κατάλληλα, κάτι για το οποίο τον βοηθάει η συνολική θεώρηση της σχολικής μονάδας (κριτικές δεξιότητες). Οι κριτικές δεξιότητες σχετίζονται θετικά και ισχυρά με την εργασιακή κοινότητα και τη συνεργασία και πληροφόρηση. Υπάρχει και σχετικά ασθενής συσχέτιση με τις εργασιακές συνθήκες και το φόρτο εργασίας.

Η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των διευθυντών εδράζεται στο γεγονός ότι η χρησιμοποίηση με αποτελεσματικό τρόπο των διαπροσωπικών δεξιοτήτων οδηγεί στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των ανθρωπίνων σχέσεων (Calabrese and Zepeda, 1999). Η απόδειξη της εκτίμησης, της εμπιστοσύνης, της κατανόησης μέσα από τις πράξεις του, αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση, μειώνει το άγχος με τελικό αποτέλεσμα την ευημερία των εκπαιδευτικών.

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες σχετίζονται θετικά και ισχυρά με τους παράγοντες ευημερίας εργασιακή κοινότητα και συνεργασία και πληροφόρηση, ενώ σχετίζεται σχετικά ασθενώς και θετικά με τις εργασιακές συνθήκες και το φόρτο εργασίας.

Εκτός από τις ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ ευημερίας και δεξιοτήτων των διευθυντών των σχολικών μονάδων που προαναφέραμε υπάρχουν και μέτριας ισχύος θετικές συσχετίσεις. Αυτές είναι ανάμεσα στην ευημερία και τις δεξιότητες

χρηματοοικονομικής διαχείρισης δεξιότητες διευθέτησης συγκρούσεων και δεξιότητες συνεργάζεσθαι.

Οι δεξιότητες χρηματοοικονομικής διαχείρισης μπορούν να αυξήσουν τους εργασιακούς πόρους αυξάνοντας έτσι την ικανοποίηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (Schaufeli & Bakker, 2004). Η δεξιότητα διευθέτησης συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει στην αποφυγή καταστάσεων που θα διαταράξουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και θα δημιουργήσουν εχθρικό κλίμα και συναισθήματα αρνητισμού απέναντι στους συναδέλφους (Ιορδανίδης, 2014). Οι συγκρούσεις δημιουργούν αυξημένα επίπεδα άγχους με αρνητική επίδραση στη ψυχολογία.

7.1.4 Προβλεπτικά Μοντέλα επαγγελματικής ευημερίας και δεξιοτήτων διευθυντών.

Η προσπάθεια δημιουργίας προβλεπτικών μοντέλων μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας και των δεξιοτήτων των διευθυντών που συσχετίζονταν ισχυρά έδειξε ότι:

Η εξίσωση μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και τεχνικών δεξιοτήτων είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 1,656 + 0,486 * [\text{Τεχνικές Δεξιότητες}]$$

που δείχνει ότι κάθε αύξηση της άποψης γύρω από τις τεχνικές δεξιότητες του διευθυντή κατά 1 μονάδα αυξάνει την επαγγελματική ευημερία κατά 0,486

Η εξίσωση μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και δεξιοτήτων καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 2,069 + 0,394 * [\text{Δεξιότητες Καθοδήγησης και Ανάπτυξης Προσωπικού}]$$

που δείχνει ότι κάθε αύξηση της άποψης γύρω από τις δεξιότητες καθοδήγησης και ανάπτυξης προσωπικού του διευθυντή κατά 1 μονάδα αυξάνει την επαγγελματική ευημερία κατά 0,394

Η εξίσωση μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και κοινωνικών δεξιοτήτων είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 1,913 + 0,408 * [\text{Κοινωνικές Δεξιότητες}]$$

που δείχνει ότι κάθε αύξηση της άποψης γύρω από τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή κατά 1 μονάδα αυξάνει την επαγγελματική ευημερία κατά 0,408

Η εξίσωση μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 1,749 + 0,461 * [\text{Επικοινωνιακές Δεξιότητες}]$$

που δείχνει ότι κάθε αύξηση της άποψης γύρω από τις κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή κατά 1 μονάδα αυξάνει την επαγγελματική ευημερία κατά 0,461

Η εξίσωση μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και κριτικών δεξιοτήτων είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 1,969 + 0,4 * [\text{Κριτικές Δεξιότητες}]$$

που δείχνει ότι κάθε αύξηση της άποψης γύρω από τις κριτικές δεξιότητες κατά 1 μονάδα αυξάνει την επαγγελματική ευημερία κατά 0,4.

Η εξίσωση μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και διαπροσωπικές δεξιότητες είναι:

$$[\text{Επαγγελματική Ευημερία}] = 1,735 + 0,464 * [\text{Διαπροσωπικές Δεξιότητες}]$$

που δείχνει ότι κάθε αύξηση της άποψης γύρω από τις διαπροσωπικές δεξιότητες του διευθυντή κατά 1 μονάδα αυξάνει την επαγγελματική ευημερία κατά 0,4.

7.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα παρά τα αξιόλογα και ενδιαφέροντα ευρήματα που συνεισφέρουν στην έρευνα γύρω από την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και την επίδραση σε αυτή των δεξιοτήτων του διευθυντή υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς.

Καταρχάς το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς των Γενικών Λυκείων του νομού Αιτωλοακαρνανίας και άρα περιορίζεται η δυνατότητα γενίκευσής τους.

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε είναι αυτοαναφοράς και στηρίζεται στην υποκειμενική άποψη των συμμετεχόντων, γεγονός που μπορεί να επιδρά στην ύπαρξη αντικειμενικών αποτελεσμάτων.

Συν τοις άλλοις οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν την άποψή τους για τις δεξιότητες των διευθυντών τους και υπάρχει το ενδεχόμενο αυτή να επηρεάστηκε από τις προσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει χάνοντας έτσι την αμεροληψία τους.

Στο στάδιο αυτό πρέπει να κατατεθούν και κάποιες προτάσεις για μελλοντική περαιτέρω έρευνα γύρω από την επαγγελματική ευημερία των Ελλήνων παιδαγωγών. Είναι απαραίτητη η διερεύνηση της ευημερίας σε όλους τους τύπους σχολείων (Δημοτικά, Γυμνάσια, ΕΠΑΛ) καθώς επίσης και σε ιδιωτικά σχολεία. Επιπρόσθετα καλό είναι να γίνει μέτρηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών, της άποψής τους για τις δεξιότητες των διευθυντών και μελέτη της συσχέτισής τους σε τακτά διαστήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ώστε να δούμε αν η περίοδος του σχολικού έτους επηρεάζει τα στοιχεία αυτά. Σε μελλοντική ερευνητική προσπάθεια η χρήση μεθόδου έρευνας που θα είναι συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου θα ήταν ωφέλιμη ώστε να γίνει αποτελεσματικότερη η προσπάθεια ερμηνείας των παραγόντων ευημερίας και της συσχέτισης επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με τις δεξιότητες των διευθυντών και να αναδειχθούν πτυχές του θέματος. Τέλος η υλοποίηση επιπλέον μελετών γύρω από το συγκεκριμένο θέμα καθίσταται αναγκαία ώστε να μπορέσουν να γενικευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσσή

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. τομ.Β,σελ.137-189. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις-Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία, στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Π., *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής : Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. εκδ. Επίκεντρο,Θεσσαλονίκη, σελ. 183-200

Αναστασόπουλος, Α. (2018). *Η ευημερία του εκπαιδευτικού: διαστάσεις και διασυνδέσεις με τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη και το κλίμα της σχολικής μονάδας*. Μεταπτυχιακή ΔιπλωματικήΕργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

Γαλανάκης, Μ., Μερτίκα, Α., Σεργιάννη, Χ., (2011) Εισαγωγή στη θετική Ψυχολογία στο Σταλίκας, Α., Μυτσκίδου, Π. «Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία», Εκδόσεις: Τόπος, Αθήνα

Γναρδέλλης, Χ., (2003). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικώνΠρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία.Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Δαφέρμος, Β., (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*, Εκδόσεις Ζήτη, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ.. (2000) *Οργάνωση & Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα, Σταμούλης.

Ζέρβα, Γ. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*. Μεταπτυχιακή ΔιπλωματικήΕργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη

- Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ενημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Κουτούζης, Μ., (1999). « Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός », στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., και Χαλκιώτης, Δ., (eds), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α', Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση* Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη , 1989.
- Παπακώστα, Π. (2014). *Η ενημερία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η επίδραση που ασκεί σε αυτή το άγχος τους και η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα : Τυπωθήτω
- Πετρίδου, Ε. (1998) *Διοίκηση Μάνατζμεντ* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαϊτής, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος

Ξενόγλωσση

Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147-154.

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 6.

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, (33) 3, 285-298.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: evidence of career stage effects. *Journal of Business Research*, 26, 49-61.

Anttonen, H., & Räsänen, T. (2009). Well-being at work: New innovations and good Practices

Bakker, A. B., Albrecht, S.L., Leiter, M.P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. Vol. 20, pp. 4-28.

Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 22(3), pp. 309-328.

Bar-On, R. (1986). *Behavior in Organizations*. Newton: Allyn and Bacon.

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.

Bevan, S. (2010). The business case for employees health and wellbeing. *London: The Work Foundation*.

Bledow, R., Schmitt, A., Frese, M., Kuhnel, J. (2011). The Affective Shift Model of Work Engagement. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 96, No. 6, 1246 –1257.

- Bogler, R., & Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541-560.
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher Wellbeing: A Review of the Evidence*: Teacher Support Network
- Brief, A. P. (1998). *Attitudes in and around organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Briner, R., & Dewberry, C. (2007). Staff wellbeing is key to school success: A research study into the links between staff wellbeing and school performance. *Londra: University of London*.
- Brown, D. & Sargeant M. (2007). Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Religious Commitment of Full-Time University Employees. *Journal of research on christian education*, 16(2), 211-241.
- Brown, M., & Ralph, S. (2002). Teacher stress and school improvement. *Improving schools*, 5(2), 55-65.
- Brown, M., Ralph, S. & Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67, 44-51.
- Brunetto, Y., Teo, S. T., Shacklock, K., & Farr-Wharton, R. (2012). Emotional intelligence, job satisfaction, well-being and engagement: explaining organisational commitment and turnover intentions in policing. *Human Resource Management Journal*, 22(4), 428-441.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers.
- Calabreseand, R.L S. & Zepeda J. (1999) Decision-making assessment: improving principal performance. *International Journal of Educational Management*, 13/1, 6-13
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quin, R. E., (2003). *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*, San Francisco: Berret- Kohler Publishers, Inc.
- Cedefop, C. (2008). *Skill needs in Europe: Focus on 2020*. Cedefop.

- Centre for Education Statistics and Evaluation (CESE). (2014). *School improvement frameworks: The evidence base*. Sydney: NSW Department of Education and Communities.
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Cloninger, C. R. (2008). On well-being: Current research trends and future directions. *Medicine, Mental Health, Science, Religion, and Well-Being, MSM*, 6 (1),3-9.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time*. Doctoral dissertation, University of British: Columbia.
- Cooper, C. L. (1985). The stress of work: An overview. *Aviation, space, and environmental medicine*.
- Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Curtis, R. (2013). Finding a new way: Leveraging teacher leadership to meet unprecedented demands. *Aspen Institute, ERIC*.
- Daniels, K., (2000). Measures of Five Aspects of Affective Well- Being at Work. *Human Relations*, 53, p. 275-294
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25, 357-384.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of personality and social psychology*, 80(5), 804.
- Daresh, J.C. & Playko, M.A. (1994) Aspiring and Practicing Principals' Perceptions of Critical Skills for Beginning Leaders. *Journal of Educational Administration*, 32 (3),35-45
- Dawis, R. & Lofquist, L. (1984). *A Psychological Theory of Work Adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education, 17*(4), 403-415.
- Day, C., & Qing, G. (2009), Teacher emotions: Wellbeing and effectiveness. In P.A. Schutz & M. Zembylas (eds), *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer, 15-31
- Day, C., Elliot, B., Kington, A. (2005). Reform, standards, and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education, 21*, 563-577.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Penlington, C., Mehta, P. and Kington, A. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes: interim report*. DCSF-RR018. Nottingham: DfES Publications.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and Well-being: an introduction. *Journal Of Happiness Studies, 9*(1), 1-11.
- Diamantopoulou, A. (2002). Europe under Stress. *Working on Stress, 5* (3).
- Diener E., Sheligman M. E., 2004, «Beyond money: toward an economy of wellbeing». *Psychological Science in the Public Interest, 5* (1), 1-31.
- Diener, E. (1994). 'Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities.' *Social Indicators Research, 31* (2), 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*, 35-43.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, Vol. 125*(2), pp. 276-302.
- Dinham, S. , & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executivesatisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*(4),362-378.
- Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J., & Sanders, L.D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 222-235.
- Dolan, P., Peasgood, T., & White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology, 29*, 94–122.
- Drakopoulos, S. A., & Grimani, K. (2013). *Maslow's Needs Hierarchy and the Effect of Income on Happiness Levels*.

- Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. In *Nations and households in economic growth* (pp. 89-125). Academic Press.
- Eckleberry-Hunt, J., Van Dyke, A., Lick, D., & Tucciarone, J. (2009). Changing the conversation from burnout to wellness: physician well-being in residency training programs. *Journal of graduate medical education*, 1(2), 225-230.
- EU-OSHA, E. A. (2009). *OSH in figures: stress at work- facts and figures*. European Risk Observatory Report. Luxembourg: European Union.
- European Commission. (2014). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/14*. Brussels: Eurydice.
- Firestone, W. A., Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Fisher, C. D. (2014). Conceptualizing and Measuring Wellbeing at Work. In: P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.), *Work and Wellbeing, Wellbeing: A complete Reference Guide* (Vol.3) (pp. 9-34). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Foresight Mental Capital and Wellbeing. 2008. Making the most of ourselves in the 21st century. EXECUTIVE SUMMARY, London: The Government Office for Science, 52. Διαθέσιμο στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/292453/mental-capital-wellbeing-summary.pdf.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive Emotions Trigger upward Spirals toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13, 172-175.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-65.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), 34–53.
- Gana, K., Bailly, N., Saada, Y., Joulain, M., Trouillet, R., Herve, C., & Alaphilippe, D. (2013). Relationship between life satisfaction and physical health in older adults: a longitudinal test of cross-lagged and simultaneous effects. *Health Psychology*, 32(8), 896-904.
- Ganster, D. & Rosen, C. (2013). Work stress and employee health: a multidisciplinary review. *Journal of management*, 39(5), 1085-1122.

- Glazer, S., & Liu, C. (2017). Work, stress, coping, and stress management. In O. Braddick (Ed.), *The Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. USA: Oxford University Press.
- Haberman, M. (2005). Teacher Burnout in Black and White. *The New Educator*, 1(3), 153-175. doi:10.1080/15476880590966303
- Hartney, E.(2008). *Stress Management for Teachers*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher urnout. *School Psychology International*, 24, 115-127.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology. Theory, Research and Applications*. Berkshire: Open University Press.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Holman, D., Johnson, S., & O'Connor, E. (2018). Stress management interventions: Improving subjective psychological well-being in the workplace. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. DOI: nobascholar. com.
- Houdmont Jonathan, Leka Stavroula and Sinclair Robert (2010). Global perspectives on research and practice. *Contemporary Occupational Health Psychology*. Malden MA:Wiley
- Howey, K. R. (1988). Why teacher leadership? *Journal of Teacher Education*, 39(1), 28-31.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: The McGraw – Hill Companies
- HSE (Health and Safety Executive) (2007). Managing the causes of work-related stress. HSE Books, Διαθέσιμο στο:
<http://www.hse.gov.uk/aboutus/reports/hsinhse0708.pdf>
- Iordanidis G., Tsakiridou H., & Sagiadinou G. (2014). Greek Teachers“ Views about Their Organizational Commitment to Primary School *American Journal of Educational Research*, 2(8), 603-611.

- Jackson, Norman J. 2013. «Chapter 17 : Exploring Subjective Wellbeing and it's Relationships to Lifewide Education, Learning and Personal Development.» http://www.lifewideeducation.com/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter__17.pdf.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692–724.
- Kahneman, D. (2000). Experienced utility and objective happiness: A moment-based approach. In D. Kahneman & S. Tversky (Eds.), *Choices, values and frames* (pp. 673-692). New York: Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation
- Karaj, S., & Rapti, E. (2013). Teacher stress in Albania: examining the role of students' classroom deviant behavior and other factors in the school context. *Problems of education in the 21st century*, 54. 14-21.
- Katz, S.A. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, Sep/October, 90-102.
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756.
- Klusmann, U., Richter, D., & Ludtke, O. (2016). Teacher's emotional exhaustion is negatively related to student's achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203.
- Koenig, J. I., Walker, C., Romeo, R. D., & Lupien, S. J. (2011). Effects of stress across the lifespan. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress*, 14, 475-480.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229-243.
- Kuhlmann, S., Piel, M., & Wolf, O. T. (2005). Impaired memory retrieval after psychosocial stress in healthy young men. *Journal of Neuroscience*, 25, 2977-2982.

- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.
- Lent, R., Nota, L., Soresi, S., Ginerva, M., Duffy, R. & Brown, S. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91-97.
- Leonard, C. A. (2002). *Quality of life and attendance in primary schools*. University of Newcastle.
- Locke, E.A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-
- Loehr, J., Schwartz, T. (2003). *The Power of Full Engagement: Managing Energy, Not Time, is the Key to Performance, Health and Happiness*, The Free Press, New York, NY.
- Lopez-Torres Hidalgo, J., Navarro-Bravo, B., Parraga-Martinez, I., Andres-Pretel, F., Latorre-Postigo, J. M. & Escobar -Rabadan, F. (2010). Psychological Well-Being, Assessment Tools and Related Factors. In: I. E. Wells (Ed.), *Psychological Well-Being. Psychology of Emotions, Motivations and Actions* (pp. 77-114). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Re-examining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 527–539.
- Mackenzie, N. (2007). Teacher morale: More complex than we think?, *The Australian Educational Researcher*, 34 (1), 89-104.
- Malmberg, L. E., & Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 677–694.
- Maslach, C. Shaufeli, W. & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397-422.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-304). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Maurya, K. K., & Agarwal, M. (2015). Factors affecting stress and wellbeing of women employees. *Psychology of Woman: Research Issues and Trends*, 63-75.
- McAllister, F. (2005). Well-being concepts and challenges: Discussion paper: SDRN.
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: A critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*. Vol. 36, pp.353–366.
- Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between High School teachers' wellbeing and teachers' efficacy. *Acta Scientiarum*, 34(2), 233-241.
- Meyers, D.G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538.
- McCollum, D. W., Price, J. I & Berrens, R. P. (2010). Insect infestation and residential property values: A hedonic analysis of the mountain pine beetle epidemic. *Forest Policy and Economics*, 12(6), 415-422.
- Mulholland, R. & Mckinlay, A. & Sproule, J. (2017). Teachers in need of space: the content and changing context of work. *Educational Review*, 69 (2).
- Nahum-Shani, I., Bamberger, P. A., & Bacharach, S. B. (2011). Social support and employee well-being: The conditioning effect of perceived patterns of supportive exchange. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 123-139.
- Nieboer, A., Lindenberg, S., Boomsma, A., Van Bruggen, A.C. (2005). Dimensions of well-being and their measurement: the SPF-IL scale, *Social Indicators Research*. 73:313-353.
- Nielsen, K., Yarker, J., Brenner, S. O., Randall, R., & Borg, V. (2008). The importance of transformational leadership style for the well-being of employees working with older people. *Journal of advanced nursing*, 63(5), 465-475.

- Norizan B. R., & Siti-Rohaida, M. Z., (2015). Career Satisfaction and Psychological Well- Being Among Professional Engineers in Malaysia: The Effect of Career Goal Development. *Asian Academy of Management Journal*, 20, (2), p. 127–146
- O'Reilly & Chatman (1994) Working Smarter and Harder; A Longitudinal Study of Managerial Success. *Administrative Science Quarterly*, 39,p. 503-627
- OECD. (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. OECD Publishing.
- Ojo, L.B. & Olaniyan,D. A. (2008) Leadership Roles of School Administrators and Challenges Ahead in Post-Primary Institutions in Nigeria European. *Journal of Scientific Research*, Vol.24 No.2, pp.172-178
- Okoye, A. (2011). Attitudes of Primary School Teachers Toward Introduction of Career Guidance in Primary Schools. A journal that cuts across all behavioural issues, 3(2).
- Park, C. (2005). New Variant PhD: the changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2): 189-207.
- Park, S., Henkin, A., Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 462-479.
- Pashiardis, P., & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective. *International Journal of Educational Management*, 13(5), 241-251.
- Pillay, H., Goddard, R., Wilss, L. (2005). Well-being, Burnout and Competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (2), 22-33.
- Pollard, E.L., & Lee, P.D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61 (1), 59-78.
- Punch, K. F., & Tuetteman, E. (1996). Reducing teacher stress: The effects of support in the work environment. *Research in Education*, 56(1), 63-72.
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell, J. J., Jr. (2003). *Preventive stress management in organizations*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Rajesh, J. I., & Suganthi, L. (2013). The satisfaction of teachers with their supervisors' interpersonal communication skills in relation to job burn-out and growth satisfaction in southern India. *Management in Education*, 27(4), 128-137.
- Remondet, J. H., & Hansson, R. O. (1991). Job-related threats to control among older employees. *Journal of Social Issues*, 47(4), 129-141.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research in Education*, 71(1), 67-80.
- Robertson, I. T., & Cooper, C. L. (2010). Full engagement: The integration of employee engagement and psychological well-being. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(4), 324-336.
- Robertson, J. M. (1998) From managing impression to leadership perspectives. *International Journal of Educational Research*, 29, 359-370
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1(3), 1-16.
- Rodriguez, E., Frongillo, E. A., & Chandra, P. (2001). Do social programmes contribute to mental well-being? The long-term impact of unemployment on depression in the United States. *International Journal of Epidemiology*, 30, 163-170.
- Ross, R.R., & Atmaier, E.M. (1994). *Intervention in Occupational Stress: a Handbook of Counseling for Stress at Work*. London: Sage.
- Ross, S.W., Romer, N. , & Horner, R.H. (2011). Teacher well-being and the implementation of school wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (10), 1-12.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know Thyself and Become What You Are: An Eudaimonic Approach to Well- Being. *Journal of Happiness Studies*, 9, p. 13–39

- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H (2007). Occupational well-being of school staff members: A structural equation model, *Health Educational Research*, 22(2),248-260.
- Sager, J.K. (1991). Type A Behavior Pattern (TABP) Among Salespeople And Its Relationship to Job Stress. *The Journal of Personal Selling & Sales Management*, 11(2), 1-14.
- Saks, A. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of*
- Sann, U. (2003). Job Conditions and Wellness of German Secondary School Teachers, *Psychology and Health* 18(4), 489-500.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* ,25, 293–315.
- Schaufeli, W. B., & Peeters, M. C. (2000). Job stress and burnout among correctional officers: A literature review. *International Journal of Stress Management*, 7(1), 19-48.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 66, pp. 701-716.
- Schimmel J. (2009). Development as happiness: The subjective perception of happiness and undp’s analysis of poverty, wealth and development. *Journal of Happiness Studies*, 10 (1), 93-111.
- Schultz, T. P. (1988). Education Investment and Returns. In H. Chenery and T. N.Srinivasan (Ed.). *Handbook of Development Economics*. Vol. 1. Amsterdam: North Holland Pub. Co.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. (2000). Positive Psychology: An Introduction, *American Psychologist*, 55, σελ. 5-14.
- Seligman, M.E.P. (1998). The President’s address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Semner, N. (2006). *Occupational stress research: teh 'stress-as-offence-to-self' perspective*. Dublin, Ireland.

- Shabbir, M. & Zaheer, A.N. (2014). Job satisfaction status of public primary school teachers: a case of Pakistan Administrative Kashmir. *European Journal of Educational Sciences*, 1(4), 56-71.
- Shah & Marks. 2004. A well-being manifesto for a flourishing society. London: The New Economics Foundation..
- Sharrocks, L. (2014). School staff perceptions of well-being and experience of an intervention to promote well-being. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 19-36.
- Sheeran, P., Abrams, D., & Orbell, S. (1995). Unemployment, self-esteem, and depression: A social comparison theory approach. *Basic and Applied Social Psychology*, 17(1), 65-82.
- Sheldon, M.K. & King, L. (Eds.) (2001). Positive Psychology [special issue]. *American Psychologist*, 56(3), 216-263.
- Sin NL, Lyubormirsky S. (2009), Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *J Clin Psychol*; 65: 467-87.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 1029-1038.
- Sonenshein, S., Dutton, J. E., Grant, A. M., Spreitzer, G. M., & Sutcliffe, K. M. (2013). Growing at work: Employees' interpretations of progressive self-change in organizations. *Organization Science*, 24(2), 552-570.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior (2003): A new Look at the interface between non-work and work. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, pp. 518-528.
- Sorenson, S. (2013). How employee engagement drives growth. *Gallup business journal*, 1, 1-4.
- Sparks, K., Faragher, B. and Cooper, C.L. (2001) 'Well-being and occupational health in the 21st century workplace', *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74:489-509

- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A.M. (2005). Thriving at work, *Organizational Science*, 16, 537-549.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), 37-53.
- Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666.
- Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2006). Occupational Stress among Cyprus Headteachers: sources and coping strategies. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 34(2).
- Tsutsumi, A., Kayaba, K., Kario, K., & Ishikawa, S. (2009). Prospective study on occupational stress and risk of stroke. *Archives of Internal Medicine*, 169(1), 56-61
- Uchida, Y., Ogihara, Y., & Fukushima, S. (2015). Cultural construal of wellbeing: Theories and empirical evidence. In W. Glatzer et al. (eds), *Global handbook of quality of life*, Dordrecht: Springer, 823-837.
- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2004). The structure of occupational Well-being: A study among Dutch teachers, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Van Petegem, K., Creemers, B. P., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-43.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K. & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers, *Psychology and Health*, 18(4), 473-487.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford University Press.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health, *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210.

Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers: New Jersey.

WeD. 2007. ESRC Research Group on Wellbeing in Developing Countries.
<http://www.welldev.org.uk/research/aims.htm>.

WHO : World Health Organization (1948). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference*, New York,

Willis, Jenny. 2013. «Lifewide Learning Survey of Wellbeing.»
http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_c3.pdf.

Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 84.

Wright, T., Cropanzano, R., & Bonett, D., (2007) . The Moderating Role of Employee Positive Well Being on the Relation Between Job Satisfaction and Job Performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, (2), p. 93-104

Yukl, G. A.(1994). *Leadership in Organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Zain Z.M. Ishak R. Ghanie. K. (2009). The influence of corporate culture on organizational commitment. A study on a Malaysian listed company. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 17, 16-26.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Παράρτημα



Αγαπητέ Συνάδελφε/Συναδέλφισσα,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και διανέμεται στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. **Αποσκοπεί** στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ευημερία και τις δεξιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πρέπει να επισημάνω ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση. Ζητείται να καταγράψετε μόνο τη προσωπική σας άποψη. Για να διαμορφωθεί εικόνα αντιπροσωπευτική, παρακαλώ να απαντήσετε με **ειλικρίνεια** σε **όλα τα ερωτήματα**.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις του **απόλυτα εμπιστευτικές και απόρρητες** καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεση των ενδιαφερομένων

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας και το πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε.

Με εκτίμηση,
Νάκος Κωνσταντίνος
ΠΕ86-Πληροφορικής
Email:
kosnakos@gmail.com

A. Δημογραφικά Στοιχεία

Τσεκάρετε με X το κουτάκι εκείνο που περιέχει την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: έως 35 36-45 46-55 56 και άνω

Ετη Υπηρεσίας: <=10 11-15 16-20 21-25 26-30 31 και άνω

Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε: 0-2 3-5 5-8 8-10 11 και άνω

Ειδικότητα: Θεωρητική Θετική

Επίπεδο Σοπουδών: Βασικό Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διαδακτορικό

Μέγεθος Σχολικής Μονάδας: Κάτω από 100 μαθητές

101-250 μαθητές

251 μαθητές και πάνω

Περιοχή Σχολικής Μονάδας: Αστική Ημιαστική Αγροτική

(άνω των 10.000 κατ.)

(2.000 μέχρι 10.000 κατ.)

(μέχρι 2.000 κάτ.)

B. Επαγγελματική Ευημερία

Οι προτάσεις που ακολουθούν αφορούν στην εργασία σας ως καθηγητής/καθηγήτρια και για το σχολείο που υπηρετείτε. Για καθεμία από αυτές τις προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε, επιλέγοντας με ✓, τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:7

	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Μέτρια (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
1. Έχει ληφθεί υπόψη η αποφυγή άβολων στάσεων του σώματος κατά την εργασία μου.					
2. Η εργονομία όταν εργάζομαι σε οθόνη είναι ικανοποιητική.					
3. Έχω πρόσβαση στο δικό μου ήσυχο και άνετο χώρο εργασίας, όταν χρειαστεί.					
4. Ο εξοπλισμός και οι συσκευές που απαιτούνται για τη εργασία μου είναι τα κατάλληλα.					

	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Μέτρια (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
5. Η πνευματική κόπωση στην εργασία μου είναι ενδεδειγμένη.					
6. Η σωματική κόπωση στην εργασία μου είναι ενδεδειγμένη.					
7. Είμαι ικανοποιημένος από το φόρτο εργασίας στη δουλειά μου.					
8. Ο φόρτος εργασίας κατανέμεται ομοιόμορφα, έτσι ώστε να μην υπάρχει βιασύνη για να εκτελέσω την εργασία.					
9. Στη εργασία μου οι συνάδερφοί μου μπορούν να συζητούν ανοικτά, θέματα που σχετίζονται με αυτήν.					
10. Έχω τη βοήθεια και την υποστήριξη των συναδέλφων μου, όποτε χρειαστώ.					
11. Πιστεύω ότι το έργο που προσφέρω είναι σημαντικό και σπουδαίο.					
12. Οι προσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων στο χώρο εργασίας είναι πολύ καλές.					
13. Υπάρχει πνεύμα «δικαιοσύνης» στον εργασιακό χώρο και δεν υπάρχει παρενόχληση των εργαζομένων.					
14. Οι σχέσεις μεταξύ ανώτερων και υφισταμένων στον εργασιακό μου χώρο είναι πολύ καλές.					
15. Υπάρχει αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των συναδέλφων σχετικά με τις εργασίες / καθήκοντα του καθενός.					
16. Υπάρχει εμπιστοσύνη στη εργασιακή συνεισφορά των άλλων συναδέλφων στο χώρο εργασίας.					
17. Εκτιμούν τη δουλειά μου στον εργασιακό χώρο μου.					
18. Έχω λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση/επιμόρφωση για την εργασία που επιτελώ.					
19. Έχω επαρκή ετοιμότητα όταν ενεργώ ως ηγέτης μιας ομάδας και όταν η ομάδα χρειάζεται να επικοινωνεί					
20. Έχω επαρκή ετοιμότητα για την αντιμετώπιση ειδικών καταστάσεων.					
21. Είχα την δυνατότητα να χρησιμοποιήσω αποτελεσματικά τα προσόντα και τις ικανότητές μου στο χώρο εργασίας μου.					
22. Υπάρχει επαρκής συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων που διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο.					
23. Οι πληροφορίες σχετικά με τις αλλαγές στον εργασιακό χώρο ήταν αρκετές.					
24. Υπάρχουν αρκετές συναντήσεις / συνεδριάσεις στον εργασιακό μου χώρο.					
25. Ο διευθυντής μου, μου παρέχει πληροφορίες για τις προσδοκίες του σχετικά με την απόδοσή μου στο χώρο εργασίας.					
26. Ο διευθυντής μου, μου δίνει βοήθεια και υποστήριξη όταν τη χρειάζομαι.					

Γ. Ηγετικές, Διοικητικές και Οργανωτικές Δεξιότητες

Για καθεμία από αυτές τις προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε, επιλέγοντας με ✓, τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

Σε τι βαθμό ο διευθυντής του σχολείου σας:	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Μέτρια (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
1. Διαρθρώνει, ανανεώνει και συντονίζει ικανοποιητικά τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με σκοπό τον εμπλουτισμό μεθόδων διδασκαλίας.					
2. Στοιχέυει σε αναζήτηση εκπαιδευτικών πόρων για την επίτευξη των καθορισθέντων στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων.					
3. Εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τακτικά τα στοιχεία επιδόσεων των μαθητών, για επανασχεδιασμό της διδασκαλίας τους και για την παροχή οδηγιών προς τους μαθητές τους.					
4. Χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορικής στο σχολείο σας.					
5. Χειρίζεται και εκτελεί άριστα την εκπαιδευτική νομοθεσία.					
6. Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών.					
7. Συμβουλεύει- καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, ως παιδαγωγός - ηγέτης (μέντορας), με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.					
8. Κινητοποιεί και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη κατάλληλων πρακτικών για την διαφοροποιημένη διδασκαλία (προσαρμογή σε ατομικές ανάγκες και μαθησιακά στυλ των μαθητών).					
9. Συμβουλεύει, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες που αυξάνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες(π.χ. συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια).					
10. Ενθαρρύνει την καινοτομία και τη βελτίωση των μεθόδων της διδασκαλίας και της μάθησης.					
11. Ενθαρρύνει του εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις ιδέες τους αναφορικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.					
12. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.					
13. Διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα χρηματοοικονομικά θέματα στο σχολείο σας.					
14. Καθορίζει κατά προτεραιότητα τη χρηματοδότηση σύμφωνα με τις ανάγκες.					
15. Διατηρεί με ακρίβεια και διαφάνεια οικονομικές πληροφορίες σχετικά με το σχολείο.					
16. Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στη διεξαγωγή αποτελεσματικών συναντήσεων/συνεδριάσεων με τους γονείς σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών.					
17. Αναπτύσσει δεσμούς συνεργασίας με διευθυντές άλλων σχολείων.					

	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Μέτρια (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
18. Αναπτύσσει δεσμούς συνεργασίας με οργανισμούς της εκπαίδευσης (π.χ. Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, γραφεία Σ.Ε.Π).					
19. Παρουσιάζει με σαφήνεια τις προσδοκίες του για τις επιδόσεις του κάθε εκπαιδευτικού.					
20. Παρουσιάζει αποτελεσματικά τις απόψεις του στον προφορικό και γραπτό λόγο.					
21. Επικοινωνεί αποτελεσματικά με το προσωπικό του.					
22. Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς των μαθητών.					
23. Κοινοποιεί σε όλους το σκεπτικό για κάθε απόφαση.					
24. Παρακολουθεί, εντοπίζει τα προβλήματα και παρεμβαίνει όταν είναι απαραίτητο για την βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών.					
25. Είναι αποτελεσματικός στη λήψη των αποφάσεων.					
26. Προβλέπει τις αντιδράσεις των άλλων και δρα για τη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων.					
27. Διαμορφώνει και υλοποιεί στρατηγικές για την δημιουργία ασφαλούς και φιλικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος που ευνοεί την μάθηση.					
28. Δημιουργεί ενθουσιασμό και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να μοιραστούν τις ιδέες τους.					
29. Εκτιμά και αναγνωρίζει τη συνεισφορά και τα επιτεύγματα των υφισταμένων του.					
30. Κατανοεί τις αντιλήψεις, τα αισθήματα και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών.					
31. Δίνω ανατροφοδότηση που επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και όχι στα πρόσωπα.					
32. Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς σε πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης.					
33. Απενεργοποιεί τις τεταμένες καταστάσεις και διαπραγματεύεται λύσεις.					
34. Παρεμβαίνει αποτελεσματικά στην επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο σας.					
35. Αντιδρά με διακριτικότητα σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις ή συγκρούσεις.					
36. Λειτουργεί με ψυχραιμία και νηφαλιότητα και επιλέγει τη καλύτερη δυνατή μέθοδο διαχείριση των συγκρούσεων.					
37. Εξασφαλίζει τη συνεργασία του προσωπικού και αποθαρρύνει την ανταγωνιστική διάθεση.					
38. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή.					
39. Στις συνεδριάσεις του συλλόγου είναι υπομονετικός και δείχνει ανεκτικότητα.					
40. Δείχνει σεβασμό και συνειδητοποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών.					
41. Δημιουργεί κλίμα ελευθερίας ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν ανεπιφύλακτα τις απόψεις τους.					
42. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες και τους γονείς για την οργάνωση της σχολικής ζωής.					