

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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδους σημασίας για την ικανότητά τους να γίνουν και να παραμείνουν αποτελεσματικοί (Dayetal., 2007). Η έννοια αυτή, ιδίως τη τελευταία δεκαετία, έχει απασχολήσει παγκοσμίως τη ερευνητική κοινότητα. Στην Ελλάδα, όμως, η ευημερία των εκπαιδευτικών δεν έτυχε του ανάλογου ενδιαφέροντος και οι μελέτες που εστιάζουν κατ' εξοχήν σ' αυτήν είναι ελάχιστες. Η παρούσα μελέτη έρχεται να καλύψει αυτό το κενό και επιχειρεί να καταδείξει κατά πόσο η ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την ηγετική συμπεριφορά των Διευθυντών Σχολικών μονάδων από την μια και από το άγχος καθεαυτό και τις διαστάσεις του από την άλλη. Καθώς προκύπτει ότι τα μαθητικά θέματα, οι συνθήκες εργασίας και ο φόρτος εργασίας υποσκάπτουν σημαντικά την επαγγελματική ευημερία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προτείνονται κάποιες προτάσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

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

ABSTRACT

The well-being of teachers is of paramount importance for their ability to become and remain effective (Day et al., 2007). This notion, especially in the past decade, has been a much-debated issue in the research community globally. The well-being of teachers has not been adequately studied in Greece and studies focusing mainly on this notion are few. This paper endeavours to fill this gap and aims to explore whether teacher well-being is affected by the leading behaviour of the Headmasters of the Schools as well as anxiety and its dimensions. Since it is shown that student issues, working conditions and workload significantly undermine the professional well-being of Greek Secondary School Teachers, some proposals are put forward to deal with these problems.

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

Εισαγωγικά

Η ευημερία (*well-being*) είναι μια έννοια σχετικά καινούργια στον χώρο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης την οποία η βιβλιογραφία μελέτησε μόλις τα τελευταία 40 χρόνια (Warr, 1987, 1990 και Ryff, 1989). Σε αντίθεση με τις αρχικές μελέτες, τα τελευταία χρόνια η έρευνα στράφηκε σε έναν θετικό προσδιορισμό της ευημερίας και δεν επικεντρώνει το ενδιαφέρον της τόσο στη θεραπεία του στρες όσο στην αναγνώριση των παραγόντων που επηρεάζουν και αναβαθμίζουν την ευημερία. Η διερεύνηση αυτών των παραγόντων θα μπορούσε έτσι να δώσει στα σχολεία τη δυνατότητα να αναλάβουν δράσεις για να επιτύχουν μια ποιοτικότερη εκπαίδευση (Aeltermanetal., 2007).

Η ευημερία δεν νοείται απλώς ως το αντίθετο του άγχους, όπως ακριβώς η

υγεία δεν είναι το αντίθετο της αρρώστιας. Είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Εκφράζει μια θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία είναι το αποτέλεσμα της αρμονικής συνύπαρξης των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων, από τη μία, και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την άλλη (Aeltermanetal., 2007).

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η ευημερία σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση καθώς επεκτείνεται πέρα από αυτήν λαμβάνοντας υπόψη, επιπρόσθετα, και τη σωματική και κοινωνική κατάσταση του εργαζόμενου. Η σύγχρονη έρευνα εξάλλου έχει δείξει πως η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί έναν δείκτη της επαγγελματικής ευημερίας, ένα κεντρικό θέμα αυτής καθώς εμπεριέχεται σε αυτήν, αλλά σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με αυτήν (Wanous&Lawler, 1972 και vanHornetal., 2004).

Το Μοντέλο των Βιταμινών του Warr (1987, 1999)

Προκειμένου να προσδιοριστεί ακριβέστερα η έννοια της ευημερίας έχουν διατυπωθεί ποικίλα μοντέλα. Απ' αυτά επέλεξα να παρουσιάσω συνοπτικά σε αυτό το σημείο το μοντέλο ευημερίας του Warr(1987, 1999) ο οποίος προσδιορίζει τη σχετική με το επάγγελμα συναισθηματική ευημερία μέσω δύο κύριων διαστάσεων: της ευχαρίστησης και της διέγερσης. Μέσω αυτών των διαστάσεων περιγράφει τόσο το περιεχόμενο όσο και την ένταση των σχετικών με το επάγγελμα συναισθημάτων.

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

Το Μοντέλο Βιταμινών αναπτύχθηκε αυξητικά προϊόντος του χρόνου και η παρούσα μορφή του περιλαμβάνει συνολικά 12 εργασιακά χαρακτηριστικά, τα οποία ο Warr (1987) αποκαλεί «επαγγελματικές βιταμίνες». Αυτές οι «βιταμίνες» επιλέχθηκαν αρχικά για το μοντέλο, επειδή είναι εφαρμόσιμες σε όλα τα εργασιακά

περιβάλλοντα και θεωρούνται ότι μπορούν να προάγουν ή να υποσκάπτουν την ευημερία των εργαζομένων (Warr, 1987, 2007). Εν συντομία αυτές είναι:

Δυνατότητα προσωπικού ελέγχου (AD)

Υπάρχουν πολλές διαστάσεις αυτού του εργασιακού χαρακτηριστικού, όπως η ελευθερία αποφάσεων, η αυτονομία και η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αναφέρεται στην δυνατότητα που έχει ο εργαζόμενος να ελέγξει τα καθήκοντα και τις ενέργειες που πρέπει να βγάλει εις πέρας καθημερινά στην εργασία του (Warr, 2007).

Ευκαιρία για ανάπτυξη δεξιοτήτων (AD)

Δύο συστατικά αυτού του επαγγελματικού χαρακτηριστικού φαίνεται να έχουν συνέπειες στην ευημερία. Το πρώτο είναι η δυνατότητα των εργαζομένων να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες που ήδη κατέχουν και το δεύτερο είναι η δυνατότητά τους να αναπτύξουν νέες.

Απαιτήσεις από την εργασία (AD)

Αυτές αφορούν τον βαθμό στον οποίο το άτομο βιώνει την εξωτερική πίεση για την επίτευξη των στόχων του. Αυτό το χαρακτηριστικό αναφέρεται επίσης ως απαιτήσεις από τα καθήκοντα, πίεση εργασίας, ευθύνη του ρόλου αλλά και σύγκρουση ρόλων (Warr, 2007).

‘Ποικιλία’ δεξιοτήτων (AD)

Είναι σημαντική για να εξισορροπήσει τη μονοτονία των καθηκόντων ρουτίνας καθώς η έλλειψη ποικιλίας είναι συχνά αυτή καθαυτή δυσάρεστη. Η μειωμένη ποικιλία συσχετίζεται με άλλα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που μειώνουν την ατομική ευημερία, συμπεριλαμβανομένων των περιορισμένων ευκαιριών για προσωπικό έλεγχο και περιορισμένων ευκαιριών για χρήση δεξιοτήτων (Warr, 2007).

Περιβαλλοντική Σαφήνεια (AD)

Η μειωμένη περιβαλλοντική σαφήνεια είναι επιζήμια για το άτομο καθώς περιορίζει την κατανόηση της κατάστασης του παρόντος και κάνει έτσι πιο δύσκολη την πρόβλεψη μελλοντικών καταστάσεων. Η ασάφεια των ρόλων παρατηρείται όταν παρέχεται ελλιπής πληροφόρηση σχετικά με το ποιες συμπεριφορές απαιτούνται από την εργασία (Chan, 1998).

Κοινωνική Στήριξη (AD)

Κάποιοι άλλοι χαρακτηρισμοί που έχουν αποδοθεί σε αυτό το χαρακτηριστικό είναι ευκαιρία για διαπροσωπικές επαφές, επικοινωνία με τους άλλους, κοινωνική αλληλεπίδραση και απουσία εκμετάλλευσης ή κακοποίησης (Warr, 2007). Η υποστηρικτική επικοινωνία είναι θετική όταν εστιάζει στις ευχάριστες πλευρές της εργασίας ενώ μπορεί να αποβεί αρνητική όταν γίνεται λόγος για τις στρεσογόνες πτυχές της εργασίας.

Αμοιβές (CE)

Με αυτό το επαγγελματικό χαρακτηριστικό συνδέονται άρρηκτα ο μισθός, το ύψος

του εισοδήματος και γενικότερα οι οικονομικοί πόροι (Warr, 2007). Το ύψος του μισθού που λαμβάνει ένας εργαζόμενος είναι σημαντικό καθώς θα καθορίσει τόσο τον τρόπο ζωής του όσο και την κοινωνική του θέση (Warr, 2007).

Φυσική Ασφάλεια (CE)

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας επηρεάζουν σημαντικά την ευημερία του εργαζόμενου επιδρώντας τόσο στη ψυχολογία του όσο και στην επίδοσή του (Αντωνίου, 2009).

Κοινωνική θέση (CE)

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

Υποστηρικτική Εποπτεία (CE)

Στην εκπαίδευση, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το διευθυντή τους αποτελεί το κλειδί για να νιώθουν λιγότερη πίεση από τη δουλειά τους και να αναπτύσσουν μια πιο θετική σχέση τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς (Aeltermanetal, 2007).

Προοπτικές Σταδιοδρομίας (CE)

Αυτές σχετίζονται με τις ευκαιρίες ανέλιξης ενός εργαζόμενου. Αυτό μπορεί να συμπεριλαμβάνει κινήσεις προς τα άνω, όπως μια προαγωγή, ή αλλαγή θέσης στο εργασιακό χώρο.

Ευθυδικία (CE)

Αυτό το επαγγελματικό χαρακτηριστικό σχετίζεται με την απονομή της 'δικαιοσύνης' στον εργασιακό χώρο, την απουσία αθέμιτων διακρίσεων και την ηθική που πρέπει να διέπει τη σχέση ανάμεσα στον εργοδότη και την κοινωνία.

Το στρες των εκπαιδευτικών

Ο Huberman (1993) εκτιμά ότι το 40% περίπου των εκπαιδευτικών βιώνουν μια ή περισσότερες περιόδους στην καριέρα τους κατά τις οποίες νοιώθουν ότι το στρες που προκύπτει από το επάγγελμά τους είναι τόσο μεγάλο που δεν θα μπορούσαν να συνεχίσουν την επαγγελματική τους ζωή. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμά τους ως ιδιαίτερα στρεσογόνο (Travers&Cooper, 1996). Εστιάζοντας στον συγκεκριμένο κλάδο, οι Kyriacou&Sutchliffe (1979) επιχείρησαν να διατυπώσουν έναν ορισμό ειδικά για το στρες των εκπαιδευτικών. Έτσι, θεωρούν ότι στρες είναι ένα σύνδρομο αρνητικών αντιδράσεων (όπως ο θυμός και η κατάθλιψη), συνοδευόμενο συνήθως από δυνητικά παθογόνες σωματικές μεταβολές (όπως η αύξηση του καρδιακού ρυθμού), το οποίο είναι αποτέλεσμα ορισμένων ιδιομορφιών του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Εμφανίζεται όταν αυτός αισθάνεται ότι οι απαιτήσεις που έχουν από εκείνον αποτελούν απειλή για την αυτοεκτίμησή του ή την υγεία του, και αυτομάτως ενεργοποιούνται μηχανισμοί αντιμετώπισης, προκειμένου να μειωθεί ο κίνδυνος επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η ηγεσία

Η ηγεσία (*leadership*) κατέχει μια πυρηνική θέση τόσο στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών όσο και στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης. Όσον αφορά τους σχολικούς οργανισμούς, αυτή αποτελεί κεντρικό παράγοντα της αποδοτικής παιδείας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο όρος «ηγεσία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών, ποιοτικών χαρακτηριστικών, δηλαδή «έναν τρόπο ζωής», που ενθαρρύνει τους άλλους να τον ακολουθήσουν. Ο Σαΐτης (2005: 240) αναφέρει ότι «η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη εκούσια συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος».

Ο Fullan (2001) αναφέρει ότι η ηγεσία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό γνώρισμα μιας κοινότητας ανθρώπων και τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν είναι το όραμα, ο σχεδιασμός, η ενδυνάμωση και η αξιολόγηση, ενώ οι Wehrich&Koontz (2005) θεωρούν ότι η ηγετική ικανότητα σχετίζεται άμεσα με το να μπορεί ο ηγέτης να εμψυχήσει στα μέλη μιας ομάδας ένα κοινό όραμα. Η ηγεσία, σύμφωνα με τον Niehouse (1988), αποτελεί μία διαδικασία επίδρασης στις ενέργειες μιας ομάδας. Η επίδραση αυτή ασκείται από έναν αρχηγό-ηγέτη με σκοπό την πραγμάτωση κάποιων στόχων. Ο ηγέτης προσπαθεί να μεταφέρει σε έναν οργανισμό τις απόψεις του, τις ιδέες του, το όραμά του, τη γνώση του, τα χαρακτηριστικά του και τις ικανότητές του, έτσι ώστε να τα μοιραστεί με τα υπόλοιπα μέλη και όλοι μαζί να συμπορευθούν, για να πετύχουν κοινούς στόχους.

Μελέτες επισημαίνουν τη σημασία του στυλ ηγεσίας στους οργανισμούς και θεωρούν ότι συσχετίζεται με πολλές διαστάσεις της σχολικής ζωής, όπως με τις επιδόσεις των μαθητών, τη σχολική και ερευνητική κουλτούρα, τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τις συνθήκες εργασίας (Schwartz, 1987· Lewin, Lippit&White, 1939 και Smith&Peterson, 1988), την επαγγελματική ικανοποίηση (Bogler, 2001), την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Leithwood&Jantzi, 1990) αλλά και την ευημερία των εκπαιδευτικών (VanDierendoncketal., 2004· Arnoldetal., 2007 και Skakonetal., 2010).

Ο διευθυντής που τον διακρίνει υποστηρικτική συμπεριφορά, δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, είναι ανοικτός στο διάλογο, κάνει εποικοδομητική κριτική και δέχεται τις υποδείξεις των συναδέλφων του. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι η υποστηρικτική ηγεσία είναι μια πτυχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά αυτές οι δυο έννοιες δεν ταυτίζονται. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από υποστηρικτική συμπεριφορά αλλά όχι αποκλειστικά από αυτή.

Στον εκπαιδευτικό χώρο διάφοροι μελετητές έχουν δείξει πώς η υποστηρικτική ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Οι Dunlop &Macdonald (2004) τονίζουν ότι το να είναι ο διευθυντής προσιτός, να προσφέρει συναισθηματική στήριξη, να υιοθετεί μια συναδελφική προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πολύ σημαντικό. Τα ευρήματα της μελέτης τους έδειξαν πώς η συμπεριφορά του ηγέτη σχετίζεται άμεσα με το στρες των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα των ερευνών γενικότερα δείχνουν ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα άγχους τους επηρεάζονται σημαντικά από τους εξής

παράγοντες:

- Έλλειψη αυτονομίας
- Μειωμένη κοινωνική στήριξη (απουσία στήριξης τόσο από τους συναδέλφους όσο και από τον διευθυντή, σχέσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς)
- Έλλειψη συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν
- Μειωμένη αναγνώριση του επαγγέλματός από την κοινωνία
- Μειωμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης
- Απουσία καινοτομικού κλίματος
- Κακή συμπεριφορά μαθητών – μαθησιακά προβλήματα – χαμηλή επίδοση – έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων
- Μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις
- Ανεπαρκής μισθός
- Κακές εργασιακές συνθήκες
- Φόρτος εργασίας, απαιτήσεις από την εργασία
- Αυξημένες ώρες διδασκαλίας
- Ανάληψη εξωδίδακτικών καθηκόντων
- Πίεση λόγω του αναλυτικού προγράμματος και της ύλης που πρέπει να καλυφθεί

Τα ανωτέρω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται εν μέρει και από μια έρευνα που πραγματοποιήσα σε ένα δείγμα 187 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από την οποία προέκυψαν κάποια σημαντικά στατιστικά ευρήματα. Έτσι, φαίνεται πως η ευημερία των εκπαιδευτικών στην χώρα μας επηρεάζεται καταλυτικά κυρίως από τους εξής παράγοντες:

- Τα μαθητικά θέματα (συμπεριφορά, αναλογία μαθητών ανά τάξη κλπ.)
- Τις συνθήκες εργασίας – φόρτο εργασίας
- Τη συμπεριφορά του ηγέτη (διευθυντή)

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την έρευνά μας, η διάσταση του άγχους που αφορά τα **μαθητικά θέματα** είναι ο πιο καθοριστικός από τους παράγοντες πρόβλεψης της ευημερίας. Τα μαθητικά θέματα που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς συχνά αφορούν την έλλειψη ενδιαφέροντος, προσπάθειας και κινήτρων των μαθητών, τα προβλήματα πειθαρχίας, την αγένεια εκ μέρους τους και γενικότερα τη συμπεριφορά τους. Οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν ότι οι μαθητές τους δεν προσπαθούν αρκετά ώστε να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους αισθάνονται ότι δεν έχουν τον έλεγχο της τάξης και, κατά συνέπεια, θίγονται άμεσα. Πολλές φορές η ανάρμοστη συμπεριφορά στη τάξη έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται χρόνος από τη διδασκαλία προκειμένου να αντιμετωπιστεί μια τέτοια μη αποδεκτή συμπεριφορά (Friedman, 2000). Επιπρόσθετα, πολλές φορές δημιουργείται η αίσθηση στον εκπαιδευτικό ότι είναι αναποτελεσματικός (Kuzsman&Schnall, 1987· Furlong, Morrison&Dear, 1994 και Friedman, 2000).

Έχοντας διαπιστώσει λοιπόν τη μεγάλη επίδραση που τα μαθητικά θέματα ασκούν στην ευημερία των εκπαιδευτικών θεωρούμε ότι θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της χώρας πάνω στα θέματα της **αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς των**

μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ελάχιστα ΑΕΙ, που εκπαιδεύουν παιδαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης, δασκάλους και καθηγητές, προσφέρουν οργανωμένα μαθήματα για το πώς να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους. Στο πλαίσιο αυτό επιβάλλεται να γίνουν συστημικές αλλαγές στα σχολεία, τα οποία οφείλουν να οριοθετήσουν ξεκάθαρους κανόνες για την αποδεκτή συμπεριφορά και τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς.

Από τα ευρήματα της μελέτης μας προκύπτει επίσης μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στο φόρτο εργασίας και στο στρες. Η ερευνητική κοινότητα αναγνωρίζει ότι οι πολλές ώρες εργασίας αποτελούν πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Στο σχολείο ο φόρτος εργασίας συνδέεται στενά και με τον αριθμό των μαθητών ενός σχολείου, με την ‘ποικιλία’ των μαθημάτων που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, με το μέγεθος της κάθε τάξης αλλά και με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εξω-διδασκικά καθήκοντα. Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας δεν σχετίζεται μόνο με την εργασία που πρέπει να διεκπεραιώσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την παραμονή τους στο σχολείο αλλά και με αυτήν που πρέπει να πάρουν στο σπίτι: προετοιμασία για τα μαθήματα που θα διδάξουν, βαθμολόγηση, αξιολόγηση των μαθητικών εργασιών. Επομένως, ο φόρτος εργασίας, αν είναι υπερβολικός, θέτει σε κίνδυνο την υγεία του εργαζόμενου, με αποτέλεσμα αυτός να είναι λιγότερο παραγωγικός και αποτελεσματικός στο έργο του (Harter, Schmidt&Keyes, 2002). Οι μελέτες δείχνουν ότι οι πολλές ώρες εργασίας των εκπαιδευτικών δεν οδηγούν σε ποιοτικότερη διδασκαλία, κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη τόσο από τους διευθυντές όσο και από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Campbell&Neil, 1994).

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στο στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών και που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι η **υποδομή και η στελέχωση των σχολείων** και γενικότερα οι ‘φτωχές’ εργασιακές συνθήκες. Η καλή φυσική κατάσταση των σχολικών κτηρίων, οι ευρύχωρες αίθουσες, ο σύγχρονος εξοπλισμός, οι άνετοι αθλητικοί χώροι, τα καλά εξοπλισμένα εργαστήρια, η πλούσια υλικοτεχνική υποδομή που χρειάζεται σήμερα ο κάθε εκπαιδευτικός για να κάνει πιο ποιοτική τη διδασκαλία του, δημιουργούν έναν ελκυστικό περιβάλλον και διαμορφώνουν εκείνες τις ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το έργο του (Saaranenetal., 2007· Ματσαγγούρας, 2006 και Μλεκάνης, 2005). Στη σύγχρονη πραγματικότητα εξάλλου είναι απαραίτητη η ένταξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη. Ως εκ τούτου αντιλαμβανόμαστε τη σπουδαιότητα της ύπαρξης του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και των εποπτικών μέσων για κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να διευκολύνεται η εκπαιδευτική πράξη. Εξίσου επιβεβλημένη είναι και η ύπαρξη κατάλληλων σχολικών κτιρίων που να λειτουργούν ενθαρρυντικά και όχι αποτρεπτικά για τη μάθηση, καθώς ο παράγοντας σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο για την ευημερία τόσοτων εκπαιδευτικών αλλά κυρίως των μαθητών (Aeltermanetal., 2007). Η αναγκαιότητα ύπαρξης καλών εργασιακών συνθηκών είναι ένα πάγιο αίτημα των Ελλήνων εκπαιδευτικών που πολλές φορές εργάζονται σε ακατάλληλα κτίρια, χωρίς προσωπικό χώρο μελέτης και με ελλιπή υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Από τη μελέτη των συσχετίσεων της ευημερίας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας μας βρέθηκε θετική συσχέτιση μόνο με τη διάσταση της

υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς. Πράγματι, οι έρευνες έχουν δείξει τον καταλυτικό ρόλο της ηγεσίας πάνω στο στρες των εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη από τη διεύθυνση, μεταξύ άλλων, μειώνει τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών και ασκεί 'προστατευτική δράση' απέναντι στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Αναμενόμενη η σχέση ανάμεσα στην υποστηρικτική ηγεσία και στην ευημερία των εκπαιδευτικών καθώς ο διευθυντής με υποστηρικτική συμπεριφορά επιδεικνύει πραγματικό ενδιαφέρον για την ευημερία των υφισταμένων του σε αντίθεση με την κατευθυντική ή την περιοριστική συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από άκαμπτη και αυταρχική διοίκηση. Οι υποστηρικτικοί διευθυντές δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρώθηση, στην εξατομικευμένη προσέγγιση, στην κινητοποίηση και στην προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων, ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς στο καθημερινό τους έργο διαδραματίζοντας έτσι καταλυτικό ρόλο στην ευημερία τους.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται πλέον εξαιρετικά σημαντικός και πολύπλοκος καθώς καλείται να εκπληρώσει μια σειρά πολύπλευρων στόχων. **Η μεταμόρφωση του διευθυντή-γραφειοκράτη σε διευθυντή-ηγέτη** και η υιοθέτηση μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας επιβάλλεται να είναι ο προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή, αλλά και των αρχών οι οποίες χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να διαμορφωθεί στη χώρα μας μια νέα γενιά διευθυντών-ηγέτων. Αυτή η νέα γενιά θα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από γραφειοκρατικές αντιλήψεις μέσω ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Aelterman, A., Engels, N., VanPetegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture, *Educational Studies*, (33) 3, 285-298.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Antoniou, A. S. G. (2009). Unhealthy' Relationships at Work and Emerging Ethical Issues. In A. S. G. Antoniou, C. L. Cooper, G. P. Chrousos, C. D. Spielberger & M. W. Eysenck (ed.). *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health* (Κεφάλαιο 11). New Horizons in Management series.
- Arnold, K.A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E.K., & McKee, M.C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work, *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193-203.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Campbell, R., & Neill, S. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Chan, D.W. (1998). Stress, Coping Strategies and Psychological Distress among Secondary School Teachers in Hong Kong, *American Education Research Journal*, 35(1), 145-163.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Penlington, C., et al. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes: interim report*. DCSF-RR018. Nottingham: DfES Publications.

- Dunlop, C., & Macdonald, E. (2004). *The teachers health and wellbeing study Scotland*. Healthy Working Lives Group, University of Glasgow for NHS Health Scotland.
- Friedman, L. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance, *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595–606.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Dear, J. D. (1994). Addressing school violence as part of schools' educational mission, *Preventing School Failure*, 38(3), 10–17.
- Harter, J.K., Schmidt, F.L., & Keyes, C.L.M. (2002). Well-Being in the workplace and its relationship to Business Outcomes: A review of the Gallup studies. In C.L. Keyes & J.Haidt (Eds.) *Flourishing: The positive person and the good life* (pp.205-224). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Kuzsman, F. J., & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline, *Canadian School Executive*, 3, 3-10.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction, *Educational Research*, 21(2), 89-97.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). *Transformational Leadership: How Principals Can Help School Cultures*. Paper presented at annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies (Victoria, British Columbia, June 1990).
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, περπατήματα, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., & Kinnunen, U. (2007). Warr's scale of job-related affective well-being: A longitudinal examination of its structure and relationships with work characteristics, *Work & Stress*, 21(3), 197-219.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Niehouse, O. L. (1988). Leadership concepts for the principal: A practical approach, *NASSP Bulletin*, 72(504), 50-60.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H. (2007). Occupational well-being of school staff members: A structural equation model, *Health Educational Research*, 22(2), 248-260.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη* (4η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Schwartz, D.J. (1987). *The magic of getting what you want*. NY: Rhema Publishing House.
- Skakon, J., Nielsen, K., Borg V., & Guzman J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research, *Work and Stress*, 24, 107–139.
- Smith, P.B. & Peterson, M.F. (1988). *Leadership, organization and culture*. London: Sage Press.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. Routledge, London.
- van Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership behavior and subordinate well-being, *Journal of Occupational Health Psychology*, 9, 165–175

- VanHorn, 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 andOrganizational Psychology*, 77, 365–375.
- Wanous, J.P.,&Lawler, E.E.(1972).Measurement and meaning of job satisfaction,*Journal of Applied Psychology*, 56, 95-105.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health, *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193–210.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health, *Work and Stress*, 8, (2), 84-97.
- Warr, P. (1999). Well-Being and the Workplace. In D. Kahneman, E. Diener& N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp.392-412). New York, U.S: Russell Sage Foundation.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers: New Jersey.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
- Wehrich, H. & Koontz, H. (2005). *Management: A Global Perspective* (11th ed.). Singapore: McGrawHill.

Παπακώστα Παναγιώτα
εκπαιδευτικός ΠΕ02 (Φιλολόγων)
Ευρωπαϊκού Σχολείου Μονάχου,
PhD, MSc «Κλασική Φιλολογία» - ΕΚΠΑ,
MEd «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» - Παν. Θεσσαλίας
Email: panagiota.papakosta@esmunich.de