

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Σύγκριση ψυχολογικών παραγόντων (στρες, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση) σε εκπαιδευτικούς κανονικών και ειδικών σχολείων»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ: Παναγιώτα Τσέλιου

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

- 1) Κ. Καφέτσιος
- 2) Κ. Λουμάκου

ΒΟΛΟΣ 2008



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7360/1
Ημερ. Εισ.: 14-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.100 7
ΤΣΕ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ	6
1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ QWL(QUALITY OF WORKING LIFE).....	6
1.2 ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΟ QWL.....	6
1.3 «Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΖΩΗ»	7
1.4 ΤΙ ΕΙΝΑΙ QWL	8
1.5 ΤΡΕΧΟΥΣΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΓΙΑ QWL.....	8
1.6 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΠΙΤΥΧΕΙΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ QWL	9
1.7 ΒΑΣΙΚΑ ΚΑΙ ΜΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ QWL	9
1.8 QWL ΣΑΝ ΚΙΝΗΤΡΟ ΓΙΑ ΠΡΟΣΕΛΚΥΣΗ ΙΚΑΝΟΥ & ΑΦΟΣΙΩΜΕΝΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ...	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	11
2.1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	11
2.2. ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.....	13
2.3. ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΟΥ	14
2.4. ΑΙΤΙΑ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.....	18
2.5. ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.....	20
2.6. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	22
2.7. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.....	22
2.8. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	23
2.9. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ .	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΑΙΤΙΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	26
3.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΡΕΣΟΓΟΝΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ.....	27
3.2 ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ	28
3.3 ΕΛΕΓΞΙΜΟΤΗΤΑ.....	29
3.4 ΠΡΟΒΛΕΨΙΜΟΤΗΤΑ	30
3.5 ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ	31
3.6 ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ.....	34
3.7 ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΤΡΕΣ.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ	39
4.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	39
4.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	40
4.3 ΟΡΙΣΜΟΣ.....	42
4.4 ΤΟ ΕΙ ΩΣ ΞΕΧΩΡΙΣΤΟ ΕΙΔΟΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	43
4.5 Η ΝΕΥΡΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	44
4.6. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΟΥ ΕΙ	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	47
5.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	47
5.2. ΟΙ ΝΟΟΤΡΟΠΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥΣ	51
5.3. ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	55
5.4. ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	57
5.5. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	59
5.5.1. ΤΡΟΠΟΙ ΣΚΕΨΗΣ ΠΟΥ ΕΝΤΕΙΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ ΣΤΡΕΣ.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ : ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	64
7.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	65
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	101
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	111

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν τόσο τα άτομα όσο και τους οργανισμούς, ακόμη και σε δύσκολες οικονομικές περιόδους. Το έντονο ενδιαφέρον έγκειται στο γεγονός ότι αυτού του είδους η ικανοποίηση φαίνεται να συνδέεται με την ψυχική υγεία των εργαζομένων, την υψηλή παραγωγικότητα και τα υψηλά ποσοστά παραμονής στον ίδιο εργασιακό χώρο. Στη συγκεκριμένη εργασία θα μελετήσουμε την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών κανονικών και ειδικών σχολείων η οποία απορρέει από το χαμηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και από το υψηλό άγχος που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να φέρουν εις πέρας το έργο τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα ασχοληθούμε με την εργασία και την ποιότητα ζωής αποσαφηνίζοντας εννοιολογικά τον όρο ποιότητα ζωής, αναλύοντας τις βασικές της προϋποθέσεις και τονίζοντας τη σημαντικότητά της ως κίνητρο για την προσέλκυση ικανού και αφοσιωμένου προσωπικού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, θα αναφερθούμε στον όρο επαγγελματική εξουθένωση ο οποίος πηγάζει από το χαμηλό βαθμό επαγγελματικής ικανότητας η οποία συνδέεται έμμεσα με την ποιότητα ζωής του ατόμου. Θα αναλύσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, τα αίτια που το προκαλούν, τη συχνότητα εμφάνισής του, τη σύνδεσή του με δημογραφικούς παράγοντες και τέλος θα παραθέσουμε τρόπους αντιμετώπισής του.

Το τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο ασχολούνται με το στρες και με τη συναισθηματική νοημοσύνη στη εργασία αντίστοιχα, τα οποία συμβάλλουν στη δημιουργία του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, τόσο των κανονικών όσο και των ειδικών σχολείων, αναλύοντας τους παράγοντες που τους οδηγούν στο φαινόμενο αυτό.

Απώτερος σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει αν υπάρχουν διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ των καθηγητών που υπηρετούν σε κανονικά σχολεία και καθηγητών που υπηρετούν σε ειδικά σχολεία. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύεται τόσο ο

σκοπός της παρούσας έρευνας όσο και οι ερευνητικές της υποθέσεις. Στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, η οποία διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου. Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο τέλος συνοψίζονται τα τελικά συμπεράσματα, όπως αυτά προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τον όρο “burnout” εισήγαγε ο Αμερικανός ψυχαναλυτής, βραβευμένος με Νόμπελ, Δρ. Herbert J. Freudenberger το έτος 1974, ο οποίος ήταν και ο πρώτος ιστορικά επιστήμονας που μελέτησε το σύνδρομο αυτό. Πρόκειται για ένα σύνδρομο στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους πελάτες ή την εργασία του, παύει να είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του.

Η πιθανότητα εμφάνισης του burnout σε έναν εργαζόμενο «...εξαρτάται από τον τρόπο που ο επαγγελματίας ερμηνεύει και αντιμετωπίζει τις στρεσογόνες συνθήκες στην εργασία, από τα κίνητρα που τον ωθούν να εργαστεί στο συγκεκριμένο χώρο εργασίας, από τις προσδοκίες που έχει από αυτόν και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του» (Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος).

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης αφορά όλους τους εργαζόμενους. Πρόκειται για την ψυχοσυναισθηματική σύγκρουση του εργαζομένου μεταξύ της ανθρώπινης υπόστασής του και του αντικείμενου της εργασίας του. Μέσα στο εργασιακό περιβάλλον του, το άτομο υφίσταται την αλλοτρίωση των αξιών, της αξιοπρέπειας, του πνεύματος και τις επιθυμίες του. Σύμφωνα με τη Maslach (2001), είναι ένα σύνδρομο ψυχικής, σωματικής και πνευματικής κόπωσης και αποτελεί την αντίδραση του εργαζομένου στο χρόνιο και διαπροσωπικό στρες της εργασίας του και ορίζεται από τρεις παραμέτρους: τον κυνισμό, την εξουθένωση και την αναποτελεσματικότητα. Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η μελέτη και η κατανόηση του συνδρόμου έχουν μεγάλη σημασία, επειδή η μη αντιμετώπισή του οδηγεί στην χαμηλή αποδοτικότητα του εργαζομένου, αλλά και σε ψυχολογικές, σωματικές και πνευματικές επιπτώσεις στο άτομο που δεν επιτρέπεται να παραβλεφθούν.

Το καθημερινό οκτάωρο που ξοδεύει ο επαγγελματίας στον εργασιακό του χώρο δεν σταματά απαραίτητα με την έξοδό του από αυτόν. Αντίθετα, συνεχίζεται και επιδρά και στις υπόλοιπες δραστηριότητες του κατά τη διάρκεια της ημέρας και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής του (Ewers et al., 2001). Είναι, λοιπόν, σημαντικό να εντοπιστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνδρόμου, ώστε το άτομο να γνωρίζει και να προφυλάσσεται όσο το δυνατόν από αυτό.

Τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης ερευνάται διεθνώς κυρίως, καθώς στην Ελλάδα υπάρχουν λίγες αναφορές. Παρόλα αυτά το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν έχει παρουσιάσει μείωση. Αντίθετα, η ταχύτητα των ρυθμών της ζωής, αλλά και η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας οδηγεί στην εξάπλωσή του και τη διάδοσή του σε ολοένα και περισσότερα εργασιακά πλαίσια, εκτός αυτών της ψυχικής υγείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ QWL(QUALITY OF WORKING LIFE)

Όλο και περισσότερο στις μέρες μας γίνεται λόγος για ποιότητα στην εργασιακή ζωή (Quality of Working Life) που είναι μια έννοια η οποία αποτελεί προϋπόθεση για ποιότητα και στην προσωπική ζωή και η οποία δεν βασίζεται σε μια συγκεκριμένη θεωρία ούτε και απαιτεί μία συγκεκριμένη τεχνική για εφαρμογή. «Απεναντίας το QWL σχετίζεται με το εργασιακό κλίμα συνολικά. Μια ανάλυση το περιέγραψε σαν 1) την ανησυχία αναφορικά με τον αντίκτυπο που έχει η εργασία στους ανθρώπους καθώς επίσης και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού.2) την ιδέα συμμετοχής των εργαζομένων στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων.

Πρωταρχικός σκοπός του QWL είναι η αλλαγή κλίματος ώστε με τη συμβολή του ανθρώπου, της τεχνολογίας και του οργανισμού να υπάρξει μια καλύτερη εργασιακή ζωή» (Luthans, 1995).

1.2 ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΟ QWL

Η στροφή στο QWL δεν είναι κάτι σύγχρονο. Είναι μια τάση που έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του '60 και του '70 και η αναγκαιότητά του είναι διαρκής. Σύμφωνα με τον Graeme

Salaman το QWL έχει διαχρονική ισχύ και κατά καιρούς υιοθετεί διαφορετικό όνομα, εφόσον στη δεκαετία του '90 εμφανίζεται σαν ανάγκη για υψηλή απόδοση.

Με οποιαδήποτε ονομασία κι αν αναφέρεται η στροφή στο QWL σχετίζεται με δύο ζητήματα :

- την αναγνώριση της ευρύτερης εκπαιδευτικής υποδομής, των διαρκώς μεταβαλλόμενων κοινωνικών αξιών και των προσδοκιών για ποιότητα στην εργασιακή ζωή.
- Την αντιμετώπιση του υψηλού ανταγωνισμού και του υψηλού ποσοστού απουσίας των εργαζομένων, την δυσaráεσκείας τους και γενικά την ανάγκη για υψηλότερη απόδοση του οργανισμού.

1.3 «Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΖΩΗ»

Σύμφωνα με τον Claudette E.S. Coombs (2003), ο οποίος ασχολήθηκε με την ποιότητα στην προσωπική ζωή, ο σημαντικότερος παράγοντας για την ύπαρξη ικανοποίησης στην προσωπική μας ζωή είναι η στάση μας (attitude) απέναντι στα γεγονότα. Η υγεία μας, οι σχέσεις, η καριέρα, οι ευθύνες, όλα παίζουν σημαντικό ρόλο, όμως όλα επηρεάζονται από τη στάση μας. Υπάρχουν άτομα τα οποία έχουν βιώσει άσχημες εμπειρίες, ωστόσο νιώθουν ευτυχισμένα, κι άλλα που ζουν με σχετική άνεση και ελάχιστο stress και παρόλο αυτά δεν είναι ικανοποιημένα με τη ζωή.

Υιοθετώντας μια στάση που τείνει να βρει το θετικό για τον εαυτό μας και τους άλλους, που αναγνωρίζει και ρυθμίζει τα όριά μας, που δέχεται την ύπαρξη διαφορών στο σύστημα αξιών που έχει κάθε άτομο και που πιστεύει στις προτεραιότητες που θέτει καθένας, συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για καλύτερη ποιότητα ζωής. Οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτό το κλίμα είναι οι ακόλουθοι :

- Υγεία : οι περισσότεροι άνθρωποι αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, κι αυτό γιατί δεν φροντίζουν για μια καλή φυσική κατάσταση μέσα από άσκηση του σώματος, σωστή διατροφή, επαρκείς ώρες ύπνου και ξεκούρασης.
- Αναψυχή : κάθε άνθρωπος που ενδιαφέρεται για μια ισορροπημένη ζωή θα πρέπει να αφιερώνει χρόνο για αναψυχή. Η ενασχόληση με κάποιο άθλημα, ένας περίπατος, μια ταινία στον κινηματογράφο, μπορούν να συμβάλλουν στην αίσθηση ευεξίας και στην φυσική και ψυχολογική ισορροπία.

- Ανάληψη ευθυνών : από την παιδική μας ηλικία αναλαμβάνουμε ευθύνες. Κάποιες από αυτές είναι ευχάριστες κι άλλες πάλι αποτελούν πηγή άγχους. Το κλειδί για μια ισορροπημένη ζωή είναι να αναλαμβάνουμε τόσες ευθύνες όσες είναι δυνατό να αντεπεξέλθουμε, και να εκχωρούμε και σε άλλους κάποιες από αυτές, που είναι και ένας τρόπος να τους δείξουμε ότι τους εμπιστευόμαστε.
- Προορισμός : όλοι μας θέτουμε στόχους και ορίζουμε μια κατεύθυνση στη ζωή μας. Το σπουδαιότερο όμως είναι να γνωρίζουμε που πηγαίνουμε.
- Αμοιβή : για κάθε προσπάθεια που κάνει κανείς για να ωφελήσει τον άλλο, είναι σίγουρο πως μακροπρόθεσμα θα αποζημιωθεί.
- Πόροι & Ευκαιρίες : είναι θετικό να κάνουμε επιλογές στη ζωή μας που βοηθούν στην μεγαλύτερη ικανοποίησή μας εκμεταλλευόμενοι τους πόρους και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται και αγνοώντας τον ανασταλτικό παράγοντα που είναι ο χρόνος.

1.4 ΤΙ ΕΙΝΑΙ QWL

Ο Wayne F. Cascio (1998) προσπαθεί να προσδιορίσει την έννοια του QWL από τη μια μεριά μέσα από πρακτικές και πολιτικές που ακολουθεί ο οργανισμός και μέσα από την αντίληψη των εργαζομένων ότι καλύπτονται σε μεγάλο βαθμό ανθρώπινες ανάγκες όπως η ασφάλεια, η ικανοποίηση, η ανάγκη για ανάπτυξη στο χώρο εργασίας από την άλλη.

1.5 ΤΡΕΧΟΥΣΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΓΙΑ QWL

Θεωρητικά το QWL είναι απλή υπόθεση. Περιλαμβάνει την προσφορά στους εργαζομένους την ευκαιρία να πάρουν αποφάσεις αναφορικά με τη δουλειά τους, να σχεδιάσουν το χώρο εργασίας και γενικά να λάβουν πρωτοβουλία σχετικά με τη σχεδίαση των προϊόντων ή την προσφορά της υπηρεσίας με αποτελεσματικότερο τρόπο. Κάτι τέτοιο απαιτεί μάνατζερ που να εστιάζουν παράλληλα στην ικανοποίηση των εργαζομένων και στην πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού.

Πρακτικά ωστόσο χρειάζεται διάθεση από μέρους των μάνατζερ να μοιραστούν τη δύναμη ή αλλιώς την «εξουσία» που κατά κάποιο τρόπο κατέχουν, εντατική εκπαίδευση τόσο για τους μάνατζερ όσο και για τους υπόλοιπους υπαλλήλους και φυσικά υπομονή. Οι

εργαζόμενοι με λίγα λόγια πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις πάνω σε έννοιες όπως είναι το κόστος, η ποιότητα, το κέρδος, η ζημία και οι μάνατζερ να ταυτιστούν με το νέο τους ρόλο, να γίνουν δηλαδή καθοδηγητές, βοηθοί και να συγκεντρώνουν χρήσιμες πληροφορίες.

1.6 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΠΙΤΥΧΕΙΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ QWL

- Οι μάνατζερ οφείλουν να είναι καθοδηγητές και «διδασκαστές» και σε καμία περίπτωση δικτάτορες.
- Διαφάνεια και εμπιστοσύνη.
- Οι πληροφορίες που έχει στα χέρια της η διοίκηση πρέπει να είναι κτήμα όλων και οι προτάσεις των υφισταμένων να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.
- Η φιλοσοφία του QWL πρέπει να στοχεύει τόσο στη λύση προβλημάτων όσο και στη συνεργασία μεταξύ διοίκησης και υπαλλήλων.
- Κάθε ενέργεια για QWL δεν πρέπει να είναι εντολές μονόπλευρα από την ανώτατη διοίκηση.

1.7 ΒΑΣΙΚΑ ΚΑΙ ΜΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ QWL

Οι Lewis David και Brazil Kevin (2001) αναφέρονται σε κάποια χαρακτηριστικά, ουσιαστικά και μη που ασκούν επίδραση στην ποιότητα στην εργασιακή ζωή. Τονίζουν τη διαφορά μεταξύ του παραδοσιακού μάνατζμεντ σύμφωνα με το οποίο η ικανοποίηση με την ποιότητα στην εργασιακή ζωή βασιζόταν μόνο σε μη ουσιαστικά χαρακτηριστικά όπως είναι ο μισθός και άλλα απτά στοιχεία όπως είναι η ασφάλεια και η υγιεινή στο χώρο εργασίας και της σύγχρονης αντίληψης των ανθρωπίνων σχέσεων. Η νέα αυτή αντίληψη τονίζει πως όλα τα παραπάνω είναι απαραίτητα, ωστόσο υπάρχουν και κάποιοι ουσιαστικοί παράγοντες όπως είναι το επίπεδο των δραστηριοτήτων, ο βαθμός της αυτονομίας και οι προκλήσεις που δίνονται στους εργαζομένους.

Ο συνδυασμός και των δύο ωφελεί τον οργανισμό εφόσον συμβάλλει στην παραγωγικότητα, την αποτελεσματικότητα και την μείωση της αποχής των εργαζομένων. Υπάρχει όμως και μια τρίτη άποψη, αυτή του «προσανατολισμού στην εργασία» που υποστηρίζει ότι η εστίαση σε ουσιαστικούς ή μη παράγοντες είναι καθαρά υπόθεση του κάθε εργαζόμενου. Υπάρχουν άτομα που ενδιαφέρονται περισσότερο για αυτά που

ονομάσαμε «ουσιαστικούς παράγοντες» και άλλα που δίνουν έμφαση στους «μη ουσιαστικούς».

Οι ίδιοι έκαναν μια έρευνα σε επτά Νοσοκομεία του Καναδά. Σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός στοιχείων στον εργασιακό χώρο ικανών να βοηθήσουν στην ανάπτυξη στρατηγικών που στοχεύουν στην βελτίωση της ποιότητας των συνθηκών που επικρατούν σε κάθε οργανισμό. Από τους 5486 υπαλλήλους απάντησαν οι 1819, δηλαδή το ποσοστό συμμετοχής έφτασε στο 33%. Το συμπέρασμα είναι ότι παρόλο που το QWL είναι περίπλοκο ζήτημα όπου η ικανοποίηση στη δουλειά (job satisfaction) είναι προϊόν μιας γενικής εκτίμησης αναφορικά με την εργασία, ωστόσο μπορεί να απλοποιηθεί μέσα από τη διάκριση των «βασικών» και «μη βασικών» παραγόντων. Και καταλήγουν στο ότι ο μισθός, τα κέρδη, το στυλ καθοδήγησης από μέρους των προϊσταμένων, η επικοινωνία και η πρωτοβουλία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό της ποιότητας στην εργασιακή ζωή.

1.8 QWL ΣΑΝ ΚΙΝΗΤΡΟ ΓΙΑ ΠΡΟΣΕΛΚΥΣΗ ΙΚΑΝΟΥ & ΑΦΟΣΙΩΜΕΝΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Ένα από τα πιο κρίσιμα στρατηγικά ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει στις μέρες μας ένας διευθυντής προσωπικού είναι η πρόσληψη και η διατήρηση εργατικού δυναμικού. Το πρόβλημα γίνεται μεγαλύτερο όταν πρόκειται για οργανισμούς που χρειάζονται εξειδικευμένο και με ειδικά προσόντα προσωπικό που σε αρκετές περιπτώσεις είναι δύσκολο να βρεθεί. Παραδοσιακά λοιπόν η αύξηση στους μισθούς αποτελούσε την πιο συχνή μέθοδο για την επίτευξη πρόσληψης και διατήρησης αξιόλογου προσωπικού. Σήμερα όμως κάτι τέτοιο δεν αποτελεί απαραίτητα αποτελεσματική στρατηγική. Κι αυτό γιατί πρώτον υπάρχει πιθανότητα να προκληθεί ανεπιθύμητος για την εταιρεία «πόλεμος μισθών» με ανταγωνιστικές εταιρείες και τελικά να αυξηθεί κατά πολύ το κόστος εργασίας με αποτέλεσμα να μην καταφέρει να έχει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Επιπλέον έρχονται στο προσκήνιο κάποια χαρακτηριστικά (job characteristics) διαφορετικά από αυτό του μισθού όπως είναι η εκτίμηση, η διασκέδαση η φροντίδα των παιδιών, τα οποία θεωρούνται περισσότερο σημαντικά από τους εργαζόμενους. Δίνεται δηλαδή μεγαλύτερη έμφαση στην έννοια της ποιότητας.

Ο Jos Benders και ο Frank van de Looij (1994) διακρίνουν τα job characteristics σε τέσσερις κατηγορίες :

- περιεχόμενο της εργασίας
- εργασιακές σχέσεις

- συνθήκες εργασίας
- εργασιακό περιβάλλον

Σύμφωνα με τους Cromie S. και Hayes J (1991), όταν ένας εργαζόμενος δεν είναι ικανοποιημένος με ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ενδεχομένως να μην οδηγηθεί άμεσα σε παραίτηση, η προτεραιότητα όμως που δίνει σε κάθε ένα από αυτά ανάλογα με την προσωπικότητα και τις απαιτήσεις του είναι δυνατό να μειώσει τη συνολική ικανοποίηση που λαμβάνει στο χώρο εργασίας του.

Μια έρευνα η οποία έλαβε χώρα σε κάποιο Νοσοκομείο στην Ολλανδία στο οποίο εργάζονται τόσο μόνιμοι υπάλληλοι όσο και εκπαιδευόμενοι απέδειξε ότι ο μισθός από μόνος του δεν αποτελεί σημαντικό κίνητρο για την πρόσληψη και τη διατήρηση των εργαζομένων. Ο βαθμός ικανοποίησης αναφορικά με το περιεχόμενο της εργασίας και τις εργασιακές σχέσεις φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό αφού οι περισσότεροι κάνουν λόγο για μη ευχάριστη ατμόσφαιρα, μη ικανοποιητικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και τέλος για απουσία δυνατότητας για ημιαπασχόληση. Γίνεται έτσι κατανοητό ότι παρόλο που ένας υψηλός μισθός καθιστά τον εργαζόμενο πιο ισχυρό οικονομικά, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν αποτελεί πάντα αποτελεσματική πολιτική και πρέπει να υποστηρίζεται και με άλλα μέτρα.

Με λίγα λόγια χρειάζεται να ακολουθείται μια στρατηγική η οποία δημιουργεί στους εργαζόμενους ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Η στρατηγική αυτή συνίσταται σε μέτρα που περιλαμβάνουν τον εμπλουτισμό της εργασίας (job enrichment) και εκπαιδευτικά προγράμματα (educational programmes) με σκοπό την αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων όπως επίσης και τη γνώση. Στενά συνδεδεμένα με τα παραπάνω είναι και η δυνατότητα παραγωγής η οποία επηρεάζει κατά πολύ την απόφαση του εργαζόμενου να παραμείνει ή να παραιτηθεί από τη δουλειά του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

2.1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ως μια στάση του ατόμου προς την εργασία του (Baron, 1986, σ. 172). Οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ως προς το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, χωρίς όμως

να αρνούνται και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie et al., 1997). Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και οι οποίοι αποδίδονται και με τον όρο “πηγές ικανοποίησης” (Evans, 1999), σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Τέτοιοι παράγοντες είναι, για παράδειγμα, οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Rice, Gentile, & McFarlin, 1991).

Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται επίσης σε “ενδογενείς” και σε “εξωγενείς” σε σχέση με την εργασία. Ορισμένοι ερευνητές, όπως ο Herzberg (1968), αποδίδουν τους ενδογενείς παράγοντες και με τον όρο “κίνητρα”. Ο Herzberg εντόπισε πέντε παράγοντες που αποτελούν πηγές κινήτρων ή επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, αυτή η ίδια η εργασία, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα ανέλιξης. Οι εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι, όταν απουσιάζουν, αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας, είναι οι αποδοχές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολιτική του οργανισμού και ο τρόπος διοίκησης, η εποπτεία και οι συνθήκες εργασίας.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Blase και Blase η αυτονομία και η ελευθερία ενισχύουν σημαντικά τον αυτοσεβασμό και επίσης ενεργούν θετικά προς την αύξηση της εμπιστοσύνης, της δημιουργικότητας, της αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Blase, J.& Blase, J.R. 1994). Σύμφωνα και με τον Bolin, «η ενδυνάμωση επιτυγχάνεται με το να δοθεί το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση των σχολικών στόχων και πολιτικών, εξασκώντας με τον τρόπο αυτό την επαγγελματική τους κρίση για το πώς και το τι θα διδάξουν»(Bolin, F.S.1989 : p.91, 81-96). Έχει αποδειχθεί άλλωστε ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν αυξάνει τον επαγγελματισμό, γεγονός που επηρεάζει τα επιτεύγματα και τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ συγχρόνως αυξάνει την αίσθηση του σεβασμού και της αναγνώρισης της δουλειάς τους και της αυτοεκτίμησής τους. Σύμφωνα με τον Spector, η επαγγελματική ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια, το πώς δηλαδή αισθάνονται οι άνθρωποι σε σχέση με την εργασία τους, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές. Αυτό συνδέεται έμμεσα και άμεσα με το αποτέλεσμα της σχέσης ανάμεσα στις προσδοκίες που έχουν τα άτομα για την εργασία τους και στο τι πραγματικά μπορούν να πάρουν ή παίρνουν από αυτή (Spector P., 1994). Σε τελευταία ανάλυση, θα μπορούσε να ανατεθεί η ευθύνη στους δασκάλους στο να παρέχουν αυτοί οι ίδιοι τα στοιχεία που θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στα υπάρχοντα πρότυπα. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ένα πλαίσιο συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και μέσα από μία διαδικασία

αυτοαξιολόγησης.

Προαπαιτείται όμως μία ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και καλύτερες συνθήκες εργασίας, που θα ευνοήσουν μία ποιοτική μετάδοση της γνώσης και θα ενδυναμώσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στην κοινωνία, ως φορέα νέων γνώσεων, στάσεων και εμπειριών. Προϋπόθεση για την αναβάθμιση αυτή αποτελεί και η υιοθέτηση νέων αξιών αλλά και η ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (A. Thompson 1995 : ρ. 550-551).

2.2. ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης έχει απασχολήσει αρκετούς επιστήμονες υγείας και έχουν διατυπωθεί μέσα στο πέρασμα του χρόνου διάφορες θεωρίες για αυτό. Σύμφωνα με τον Dr Freudenbergger είναι μία κατάσταση κόπωσης ή εξουθένωσης που προκαλείται από την αφοσίωση σε μία αιτία, ένα τρόπο ζωής ή μία σχέση που αποτυχαίνει να αποδώσει μία αναμενόμενη επιβράβευση» (Δούκα 2004). Σύμφωνα με την ετυμολογική έννοια του συνδρόμου "burn out" αυτό ορίζεται ως «αναλώνονται προοδευτικά εκ των ένδον μέχρι του σημείου της απανθράκωσης (Bakker et. al., 2000).

Το σύνδρομο συνδέεται άμεσα με το βαθμό αφοσίωσης που έχει το άτομο στο αντικείμενό του και την ματαίωση που βιώνει από τη μη επίτευξη των στόχων του. Η έλλειψη της ποικιλίας και η μη επαρκής ανατροφοδότηση που συχνά αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι συνεισφέρουν στην εμφάνιση και ανάπτυξη του συνδρόμου.

Ο Potter συμπλήρωσε ότι «είναι μία διαταραχή του ενδιαφέροντος για εργασία που καταλήγει σε μία εξελισσόμενη ανικανότητα για κινητοποίηση των δυνάμεων και ικανοτήτων του εργαζομένου» (Δούκα 2003). Ο συγκεκριμένος επιστήμονας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εξάπλωση της κόπωσης και σε διαφορετικούς τομείς της ζωής του ατόμου. Ο εργαζόμενος, δηλαδή, που βιώνει burn out στην εργασία του, παύει να έχει ενέργεια και για δραστηριότητες έξω από αυτή. Με την εμφάνισή του, το σύνδρομο δύσκολα υποχωρεί. Ο εργαζόμενος έχοντας μάθει να εργάζεται αυτόματα και χωρίς τα ανάλογα κίνητρα, αλλοτριώνεται απέναντι στην εργασία του και δυσκολεύεται να ανακάμψει ακόμα και αν οι συνθήκες της εργασίας του βελτιωθούν.

Η Christina Maslach (2001) επεσήμανε τρία χαρακτηριστικά των ατόμων με burnout τα οποία αποτελούν και διαγνωστικά κριτήρια. Τα άτομα με το σύνδρομο παρουσιάζουν

κυνισμό απέναντι στην εργασία τους και το αντικείμενό της, το αίσθημα σωματικής και συναισθηματικής εξουθένωσης και έκπτωση στην αποδοτικότητά τους. Από τα τρία χαρακτηριστικά, το ευκολότερο στη διάγνωση και αυτό που οι περισσότεροι παραδέχονται είναι η σωματική και συναισθηματική κόπωση. Ο κυνισμός επέρχεται σαν τρόπος άμυνας απέναντι στο έντονο και συνεχές στρες της εργασίας. Το άτομο προσπαθώντας να δημιουργήσει απόσταση μεταξύ του ίδιου και της εργασίας του και εφόσον δεν μπορεί αυτό να το πετύχει με φυσικό τρόπο, αποστασιοποιείται συναισθηματικά από αυτό. Τέλος, η αναποτελεσματικότητα σύμφωνα με τους Byrne, Lee και Ashforth θεωρείται αποτέλεσμα της κόπωσης και του κυνισμού, (επειδή είναι αδύνατον ένας εργαζόμενος να νοιώθει αποτελεσματικός όταν βιώνει εξουθένωση και αντιμετωπίζει την εργασία του με κυνισμό (Maslach 2001).

2.3. ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΟΥ

Ο Figley (1995) κατέγραψε λεπτομερώς τους τομείς τις λειτουργικότητας του ατόμου που επηρεάζονται από το burn out. Συγκεκριμένα τις διαχώρισε στους παρακάτω τομείς:

Στο γνωσιακό τομέα το άτομο που βιώνει το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζει έκπτωση στη συγκέντρωσή του, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απάθεια, ακαμψία, αποπροσανατολισμό, τελειομανία, ενασχόληση με τραυματικές εμπειρίες και ιδέες αυτοκαταστροφής.

Σε συναισθηματικό επίπεδο, παρουσιάζονται αισθήματα αδυναμίας, ενοχής, θυμού, φόβου, θλίψης, κατάθλιψης. Αυτά συχνά συνοδεύονται από ένα συναισθηματικό μούδιασμα ή έντονες εναλλαγές διάθεσης και αυξημένη ευαισθησία.

Συμπεριφοριστικά, το άτομο παρουσιάζει ανυπομονησία, κοινωνική απόσυρση, παλινδρομήσεις σε προηγούμενα στάδια ανάπτυξης, διαταραχές ύπνου, εφιάλτες, διατροφικές διαταραχές, εγρήγορση. Τέλος, το άτομα γίνονται πιο επιρρεπή στα ατυχήματα.

Σε πνευματικό – θρησκευτικό επίπεδο, ο εργαζόμενος που βιώνει κόπωση θέτει υπαρξιακούς προβληματισμούς ως προς την αξία της ζωής, αμφισβητεί τον σκοπό για τον

οποίο ζει, χάνει την ελπίδα του, αμφισβητεί τα θρησκευτικά του πιστεύω, γίνεται σκεπτικιστής και παύει να εμπιστεύεται τον εαυτό του.

Στις διαπροσωπικές του σχέσεις, το άτομο μπορεί να αρχίσει να απομονώνεται, να χάνει το ενδιαφέρον του για τις σχέσεις, γίνεται δύσπιστο, γίνεται υπερπροστατευτικός γονέας ή σύντροφος, προβάλλει στους άλλους το θυμό ή τις ενοχές του, χάνει εύκολα την υπομονή του, νοιώθει έντονη μοναξιά και εμπλέκεται σε διαπροσωπικές συγκρούσεις.

Όσον αφορά στο ψυχοσωματικό κομμάτι, τα συμπτώματα που παρουσιάζει το άτομο είναι σοκ, έντονη εφίδρωση, επιτάχυνση ρυθμού αναπνοής, αύξηση της ταχύτητας του σφυγμού, δύσπνοια, μυϊκούς πόνους, ιλίγγους, αποπροσανατολισμό και άλλα σωματοποιημένα συμπτώματα.

Τέλος, ως προς την εργασία του το άτομο, έχει χαμηλό ηθικό, δεν έχει αρκετά κίνητρα, αποφεύγει να εκπληρώσει τα καθήκοντά του, δίνει υπερβολική σημασία σε επουσιώδεις λεπτομέρειες. Η στάση του απέναντι στην εργασία του χαρακτηρίζεται από αρνητισμό, αποστασιοποίηση και απάθεια. Δεν συνδέεται με το αντικείμενο της εργασίας του, η ποιότητα της απόδοσής του είναι χαμηλή, είναι ευερέθιστος, εμπλέκεται σε διαπληκτισμούς με τους συναδέλφους του και τους αποφεύγει.

Τα συμπτώματα του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης μπορούν να παραλληλιστούν με τα συμπτώματα της κατάθλιψης και του Συνδρόμου Μετατραυματικού Στρες (ΠΟΥ,1992). Το άτομο που νιώθει κόπωση, πέρα από το στρες που βιώνει στην εργασία του και το εντοπίζει στην καθημερινότητά του, εμφανίζει συμπτώματα οργανικά, συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά που ενδέχεται να μην είναι σε θέση να τα αποδώσει σε κάποια αιτία.

Σύμφωνα με τον Potter (Δούκα 2004) τα συμπτώματα του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης είναι :

Αρνητικά Συμπτώματα: Μη ικανοποίηση, αγωνία, συχνές διαμαρτυρίες, αισθήματα αδικίας, κατάθλιψη και εκρήξεις θυμού.

Διαπροσωπικά Προβλήματα: Καθώς τα συναισθήματα του ατόμου έχουν επηρεαστεί υπάρχουν επιπτώσεις στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Η επικοινωνία του ατόμου διακατέχεται από υπερβολές, νεύρα, απόσυρση και αναποτελεσματικότητα στην εργασία και στο οικογενειακό περιβάλλον.

Προβλήματα Υγείας: Η σωματική ικανότητα του ατόμου επηρεάζεται και είναι ιδιαίτερα επιρρεπές σε κρυολογήματα, πονοκεφάλους, αϋπνίες, πόνους στη μέση καθώς και κόπωση.

Μειωμένη Αποδοτικότητα: Αυτός που πάσχει από το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης βαριέται στην εργασία του και είναι ανίκανος να ενθουσιαστεί για κάποιο αντικείμενο. Εμφανίζει δυσκολία συγκέντρωσης και ολοκλήρωσης της εργασίας του.

Κατάχρηση Ουσιών: Το άτομο για να αντιμετωπίσει το στρες μπορεί να καταφύγει στο κάπνισμα, τη χρήση αλκοόλ, φαρμάκων ακόμα και ναρκωτικών. Η διατροφικές συνήθειες αλλάζουν σε μεγαλύτερες ή μικρότερες ποσότητες φαγητού. Η αύξηση ή κατάχρηση αυτών των ουσιών υποδηλώνει το πρόβλημα.

Αισθήματα Κατωτερότητας: Το άτομο εσωτερικεύει την αποτυχία του στην εργασία του, μετατρέπει τον ενθουσιασμό του σε κυνισμό και νοιώθει ανίκανο να επιδράσει θετικά στην εργασία του. Διακατέχεται από αισθήματα κατωτερότητας και ανικανότητας.

Οικογενειακό Στρες: Οι οικογένεια του ατόμου επηρεάζεται καθώς το άτομο αναγκάζεται να απουσιάζει από αυτήν για πολλές ώρες μέσα στη μέρα. Η παρουσία του στο σπίτι δεν είναι απαλλαγμένη από τα προβλήματα της εργασίας. Αντίθετα, τον απασχολούν και γι αυτό δεν ευχαριστείται την παρουσία της οικογένειάς του. Δεν βοηθά στο σπίτι ή την οργάνωση του οικογενειακού προγράμματος.

Άρνηση Δημιουργίας Σχέσεων: Ο εργαζόμενος που πάσχει από το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, χάνει το ενδιαφέρον του για τις κοινωνικές σχέσεις του. Σπάνια ξοδεύει χρόνο με τα φιλικά του πρόσωπα και αφήνει τις σχέσεις του να τελειώσουν από την απομάκρυνσή του. Ταυτόχρονα δεν επιδιώκει να γνωρίσει και να σχετιστεί με νέα άτομα.

Εκφυλισμός Σχέσεων στην Εργασία: Όταν το burnout βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο, ο εργαζόμενος βλέπει στους συναδέλφους του εχθρούς, άτομα που τον επιβουλεύονται και επιθυμούν να δουν την καταστροφή του. Τέλος, καλύπτει τη δική του αδυναμία αποδίδοντας ευθύνες στο πλαίσιο της εργασίας του.

Όταν τα συμπτώματα προχωρήσουν πολύ το άτομο, οδηγείται σε μία κατάσταση καταθλιπτική και τότε είναι αναγκαία η λήψη ψυχοθεραπευτικής ακόμα και φαρμακευτική βοήθεια. Συνοπτικά τα συμπτώματα παρατίθενται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1 : Συμπτώματα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Συμπτώματα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης		
Σωματικά	Ψυχολογικά	Συμπεριφορικά
Σωματική εξάντληση/ κούραση	Έλλειψη υπομονής/ Ευερεθιστικότητα	Χαμηλή εργασιακή απόδοση/ χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση
Κατάθλιψη	Έλλειψη ενδιαφέροντος και συναισθημάτων/απάθεια	Παραίτηση
Αϋπνία ή υπερβολικός ύπνος	Κυνισμός/αρνητική διάθεση	Υψηλά επίπεδα παραίτησης
Πονοκέφαλοι	Συναισθηματική εξάντληση/έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου	Αυξημένα παράπονα για την εργασία
Υπερένταση	Αδυναμία αντιμετώπισης ανεπιθύμητων καταστάσεων	Έλλειψη ενθουσιασμού για την εργασία
Παρατεταμένη	Μειωμένη	Αυξημένη χρήση

ασθένεια/συχνές ασθένειες/κρυολογήματα	αυτοπεποίθηση	φαρμάκων
Αύξηση ή μείωση βάρους	Λήψη ασυνήθιστα υψηλών ρίσκων	Αυξημένες οικογενειακές συγκρούσεις
Αναπνευστικά προβλήματα	Στρες, Εκνευρισμός	Υπερβολική χρήση αλκοόλ
	Αυξημένη ανησυχία	Αδυναμία συγκέντρωσης/αδυναμία καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων
	Αδυναμία λήψης αποφάσεων	Εργασιομανία
	Κατάθλιψη	

ΠΗΓΗ: Don Unger, "Superintendent Burnout: Myth or Reality" (1980)

2.4. ΑΙΤΙΑ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

Οι προκλητικοί παράγοντες του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τις αιτίες του στρες στο άτομο και ενισχύονται από τις συνθήκες της ζωής του, όπως το εργασιακό του περιβάλλον και η οικογενειακή του εμπειρία.

Η Sue Micklevitz (2001) χώρισε τους προκλητικούς παράγοντες σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τους εργασιακούς και τους προσωπικούς. Οι βασικότερες αιτίες που οδηγούν τον εργαζόμενο στην εξουθένωση είναι ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η μη υποστήριξη του εργαζομένου από το περιβάλλον του και η ύπαρξη ελάχιστων ευκαιριών για να αναπτυχθεί σε προσωπικό επίπεδο. Οι περισσότεροι επαγγελματικοί χώροι επικεντρώνονται αποκλειστικά στην παραγωγικότητα και την αύξηση του κέρδους, δίνοντας λίγη σημασία στις ανάγκες και τα συναισθήματα των υπαλλήλων. Ως αποτέλεσμα, ο εργαζόμενος πιέζεται να παράγει το μεγαλύτερο δυνατό έργο στο μικρότερο χρόνο. Ιδιαίτερα στον ιδιωτικό τομέα όπου ο ανταγωνισμός είναι μεγάλος, ο υπάλληλος πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση για να πληροί τα κριτήρια της εργασίας του και να αναπτυχθεί μέσα στην εταιρία του.

Έρευνα των Maslach και Leiter το 1971 (Δούκα, 2004) κατέγραψε πέντε στοιχεία τα οποία όταν συνδυάζονται μεταξύ τους συμβάλλουν στην εξουθένωση του ατόμου. Αρχικά, εντόπισαν το υπερβολικά φορτωμένο επαγγελματικό πρόγραμμα. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο επαγγελματίας σε λίγο χρόνο και με λίγους πόρους καλείται να παράγει το έργο του, γεγονός που του προκαλεί στρες. Επιπλέον, η έλλειψη ελέγχου της ικανοποίησης των εργαζομένων και η έλλειψη της συντροφικότητας μεταξύ των συναδέλφων που προκαλείται από τον ανταγωνισμό, την κακή επικοινωνία και τον μεγάλο φόρτο εργασίας, επιβαρύνουν το άτομο και το οδηγούν στην εξουθένωση. Επίσης, επιβαρυντικό παράγοντα αποτελεί η αδικία που πιθανά νοιώθει ο υπάλληλος ως προς την αποζημίωσή του ή την αξιολόγησή του. Τέλος, η σύγκρουση των αξιών μέσα στο άτομο συμβάλλουν στην εμφάνιση του burn out. Οι επαγγελματίες, συχνά, καλούνται να πράξουν κάτι που αντιτίθεται στις ηθικές τους αξίες. Η συνεχής παραβίαση των προσωπικών του αρχών προκαλεί έντονο στρες στο άτομο και απέχθεια για την εργασία του ή ακόμα και τον εαυτό του.

Η ρουτίνα είναι επίσης, ένας παράγοντας που μετατρέπει τον ενθουσιασμό για εργασία σε κόπωση. Όταν κάθε μέρα εργασίας συνίσταται από την ίδια δραστηριότητα, χωρίς ποικιλία, οι εργαζόμενοι δεν αντλούν πλέον ευχαρίστηση από το αντικείμενό τους, αλλά αντίθετα, λειτουργούν μηχανικά και χωρίς δημιουργικότητα. Ως αποτέλεσμα, αλλοτριώνονται απέναντι στην εργασία τους και δεν βρίσκουν νόημα σε αυτή.

Στους επαγγελματικούς χώρους που είναι οικονομικά ασταθείς το προσωπικό βιώνει το άγχος της απώλειας της εργασίας του και εργάζονται με το φόβο της ανεργίας. Αυτό το στρες προστίθεται στους παραπάνω παράγοντες και ενισχύει την κόπωση του ατόμου.

Τα επαγγέλματα που είναι επικίνδυνα ή ανθυγιεινά προσφέρουν στους εργαζομένους έναν επιπλέον λόγο για την εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Το άτομο νοιώθει ότι στο ωράριο της εργασίας του διακινδυνεύει τη σωματική του ακεραιότητα ή την υγεία του και αγχώνεται για της επιπτώσεις της εργασίας του. Αυτό βιώνεται από τον εργαζόμενο σαν έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό του και μη αναγνώριση της αξίας του ως άνθρωπο.

Οι παράγοντες, λοιπόν, που προκαλούν και ενισχύουν την εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολλοί και ποικίλοι. Κάθε υπάλληλος εκτίθεται σε ορισμένους από αυτούς. Αν το άτομο θα αφανίσει το σύνδρομο, εξαρτάται από την ένταση αυτών των παραγόντων αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου.

2.5. ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Η Corine Shore (1999) και η Alether Calen υποστήριξαν ότι το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης εμφανίζεται σε τρία στάδια. Όσο προχωρούν τα στάδια το burn out επιδεινώνεται. Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς το σύνδρομο δεν εμφανίζεται ξαφνικά σαν μία οξεία διαταραχή ή επεισόδιο. Αντίθετα, είναι ένα πρόβλημα το οποίο παρουσιάζεται με την πάροδο του χρόνου, εφόσον οι συνθήκες που το προκαλούν εξακολουθούν να υφίστανται και να ταλανίζουν το άτομο. Το άτομο που υποφέρει από την εξουθένωση τις περισσότερες φορές καταφέρνει να καταπνίξει μέσα του την ένταση που βιώνει ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια, ώσπου αυτή αποκτά τέτοια δύναμη ώστε να βγει βίαια στην επιφάνεια, χάνοντας το άτομο τον έλεγχο του εαυτού του.

1. Ανησυχία

Στο πρώτο στάδιο το άτομο βιώνει έντονη ανησυχία σε βαθμό που αυτή τον εμποδίζει να λειτουργεί αποτελεσματικά. Παρακωλύονται οι καθημερινές του δραστηριότητες τόσο στον εργασιακό τομέα, όσο και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής του. Σε αυτή τη φάση το άτομο επιστρατεύει τους μηχανισμούς άμυνας για να αντισταθεί στην εσωτερική του ανησυχία και στις συνέπειες που θεωρεί ότι θα έχει αν την εκφράσει. Για παράδειγμα, ο εργαζόμενος προσπαθεί να πείσει τον εαυτό του ότι απολαμβάνει τη δουλειά του, μη

θέλοντας και οι ίδιος να αντιληφθεί ότι έχει εξαντληθεί, φοβούμενος ότι αν εξωτερικεύσει την κόπωσή του θα χάσει την εκτίμηση των συναδέλφων του ή θα έχει αρνητική αντιμετώπιση από τον εργοδότη του. Φυσικά, όλοι αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν τους μηχανισμούς άμυνας για να αντεπεξέλθουν στο στρες της εργασίας τους, τις φορές που αυτό τους κατακλύζει χωρίς αυτό να σημαίνει την εμφάνιση του burnout. Οι εργαζόμενοι, όμως, που καταφεύγουν σε αυτούς καθημερινά, είναι βέβαιο ότι έχουν αρχίσει να εξουθενώνονται.

2. Απομάκρυνση

Αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται από την απομόνωση. Το άτομο προσπαθεί να διατηρήσει την εσωτερική του γαλήνη αλλοτριώνοντας τον εαυτό του από τους συναδέλφους και κάθε τι που του θυμίζει την εργασία του. Αυτό γίνεται τη φυσική απομάκρυνση του, δηλαδή με την άρνησή του να συμμετέχει στις εκδηλώσεις των συναδέλφων του, όπως γιορτές, κοινωνικές εκδηλώσεις, και με την ψυχολογική, υιοθετώντας, δηλαδή, μία κυνική και ψυχρή άποψη και στάση για το αντικείμενο της εργασίας του και τους συναδέλφους του. Ακριβώς επειδή αυτή η συμπεριφορά είναι δυσάρεστη για τους γύρω του, οι συνάδελφοι του εργαζόμενου τείνουν να απομονώνουν το σε αυτό το στάδιο. Ως αποτέλεσμα, το περιβάλλον του ατόμου δεν αναγνωρίζει την ύπαρξη του συνδρόμου στη ζωή του ατόμου και δεν μπορούν να τον υποστηρίξουν.

3. Εξουθένωση

Στο τελευταίο στάδιο, το άτομο βιώνει πολύ έντονα την εξουθένωση. Η κόπωση που βιώνει τον οδηγεί σε συμπεριφορές οργής και βαναυσότητας ή στην πλήρη απάθεια. Ο εργαζόμενος κινδυνεύει να τιμωρηθεί πειθαρχικά γι' αυτή του την συμπεριφορά καθώς οι εργοδότες είτε αγνοούν, είτε αδιαφορούν για τους λόγους που τον οδηγούν σε αυτή. Αν και η συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη είναι απαραίτητη, σπάνια οδηγούνται εκεί οι εργαζόμενοι. Δυστυχώς, τις περισσότερες φορές λαμβάνονται πειθαρχικά μέτρα

που εντείνουν το στρες του εργαζομένου και ορισμένες φορές οδηγούνται σε παύση από την εργασία τους.

2.6. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Η επαγγελματική εξουθένωση συγκαταλέγεται ανάμεσα στα τέσσερα συχνότερα αναφερόμενα προβλήματα που σχετίζονται με την προσφορά εργασίας στην Ευρώπη. Όσον αφορά στη συχνότητα εμφάνισής της, από μελέτες που έγιναν διεθνώς φαίνεται να παρουσιάζεται συχνά μεταξύ των περισσότερων επαγγελματιών και ειδικότερα των γιατρών. Συγκεκριμένα, σημαντικό ποσοστό των γιατρών που συμμετείχαν στις μελέτες εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (10–56%), αυξημένα επίπεδα αποπροσωποποίησης (13–47%) και μειωμένα προσωπικά επιτεύγματα (4–59%). Το αντίστοιχο εύρος της συχνότητας για καθεμιά από τις παραμέτρους της επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα μελετών που πραγματοποιήθηκαν σε νοσηλευτικό προσωπικό, ήταν 15–50%, 7–37% και 25–76%.

Αν και στις περισσότερες μελέτες χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης το MBI, ωστόσο το πρόβλημα της ανομοιογένειας των δειγμάτων, καθώς και τα κριτήρια εκτίμησης της επαγγελματικής εξουθένωσης που χρησιμοποιήθηκαν στις διάφορες μελέτες, δεν παρέχουν τη δυνατότητα εξαγωγής κοινά αποδεκτών συμπερασμάτων για τη συχνότητα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στο ιατρικό και το νοσηλευτικό προσωπικό διεθνώς (Campbell et al., 2001).

2.7. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Σύμφωνα με την Christina Maslach (2001) ιδιαίτερα επιρρεπή είναι τα άτομα ηλικίας 30 έως 40 ετών. Δεν έχουν διερευνηθεί εκτενώς οι λόγοι για τους οποίους στις νεαρότερες ηλικίες δεν έχουμε την ίδια συχνότητα εμφάνισης του συνδρόμου. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει επειδή τα νεαρότερα άτομα όταν αντιληφθούν ότι η εργασία τους τους επηρεάζει τόσο έντονα, αλλάζουν ευκολότερα επαγγελματική κατεύθυνση καθώς βρίσκονται στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους.

Το φύλο των εργαζομένων στις περισσότερες έρευνες έχει φανεί να μην έχει σημασία στην εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης.

Υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις στις έρευνες, ενώ τις περισσότερες φορές στους άνδρες παρατηρείται πιο έντονα ο κυνισμός και στις γυναίκες η εξουθένωση. Παράλληλα, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, οι ανύπαντροι κυρίως άντρες εμφανίζουν σε μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματική εξουθένωσή από τους παντρεμένους ή ακόμα και τους χωρισμένους, πιθανόν επειδή το επάγγελμα τους αποτελεί βασική προτεραιότητά τους.

Τέλος, έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, χωρίς όμως να έχουν διερευνηθεί και οι λόγοι. Η Maslach θεωρεί ως πιθανό αίτιο τις προσδοκίες αυτών των ατόμων από την εργασία τους που συνήθως είναι περισσότερες και βρίσκονται σε αναλογία με το εκπαιδευτικό επίπεδο τους.

2.8. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Αν και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης αφορά στην ευρεία του έννοια όλα τα επαγγέλματα και όλους του επαγγελματίες, ιδιαίτεροι εργασιακοί τομείς και συγκεκριμένα είδη προσωπικότητας έχουν αποδειχτεί να είναι περισσότερο ευάλωτοι σε αυτό (Leichtling,2004).

Οι Glazer, Stetz και Izso (2003) εκπόνησαν μία έρευνα σε πέντε δυτικές χώρες σχετικά με τους τύπους προσωπικότητας των ατόμων που εμφανίζουν με μεγαλύτερη συχνότητα το σύνδρομο. Οι έρευνες παρουσίαζαν ορισμένες διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα, χωρίς όμως να επηρεάζουν σημαντικά τα βασικά αποτελέσματα. Βρέθηκε ότι στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ιδιαίτερα ευάλωτα τα άτομα με εξωτερικό πεδίο ελέγχου (Locus of control) και τα άτομα με τον τύπο προσωπικότητας A.

Το πεδίο έλεγχου αφορά στην πεποίθηση του ατόμου ότι ελέγχει τη ζωή του ή όχι. Τα άτομα που αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τη δυνατότητα και την ευθύνη του ελέγχου των γεγονότων της ζωής τους έχουν εσωτερικό πεδίο ελέγχου, ενώ εξωτερικό έχουν τα άτομα

που πιστεύουν ότι άλλα άτομα και γενικότερα εξωγενείς δυνάμεις καθορίζουν τα περισσότερα σημαντικά ζητήματα της ζωής τους.

Αναφορικά με τον τύπο A και B της συμπεριφοράς, οι Spector και Conelli (Glazer et al, 2003) τους χωρίζουν ανάλογα με τον τρόπο που ανταποκρίνονται στα διάφορα ερεθίσματα. Τα άτομα με συμπεριφορά τύπου A έχουν την τάση να είναι επιθετικά, εστιάζονται στην επίτευξη των στόχων τους, είναι δυναμικά, έχουν κατηγορηματικές απόψεις, γρήγορους ρυθμούς σε ότι κάνουν, είναι ανυπόμονοι, ανταγωνιστικοί, φιλόδοξοι, ευερέθιστοι και γίνονται εύκολα εχθρικοί. Αντίθετα, τα άτομα με συμπεριφορά τύπου B είναι περισσότερο βολικά, δεν αγχώνονται εύκολα και έχουν γενικότερα πιο ήπιες στάσεις και συμπεριφορές.

Σύμφωνα, επομένως, με την έρευνα των Glazer, Stetz. και Izso (2003), τα άτομα με εξωτερικό πεδίο ελέγχου είναι πιο επιρρεπή στην επαγγελματική εξουθένωση καθώς και τα άτομα με συμπεριφορά τύπου A.

2.9. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Η αντιμετώπισή του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση, ούτε είναι δυνατή πριν να εντοπιστεί και να καταγραφεί το σύνδρομο από το ίδιο το άτομο. Σύμφωνα με τους Kalaitzaki και Nestoros (2002) το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή του είναι η αναγνώρισή του. Τόσο εκείνος που υποφέρει όσο και το περιβάλλον του πρέπει να κατανοήσει τα αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές που απορρέουν από το στρες της εργασίας.

Στη συνέχεια πρέπει να υπάρξει παρέμβαση σε επίπεδο υγείας και ψυχικής υγείας. Στο πρώτο επίπεδο της υγείας το άτομο πρέπει να φροντίσει τον εαυτό του, να προσέξει την διατροφή του, να κοιμάται αρκετές ώρες, να ασκείται και να μάθει τεχνικές χαλάρωσης.

Σε επίπεδο ψυχικής υγείας, το άτομο πρέπει να μάθει να παρακολουθεί και να ελέγχει τις αρνητικές του σκέψεις, τις νοσηρές του πεποιθήσεις, τις σκέψεις που επιτείνουν το στρες, να μάθει να αναγνωρίζει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις απέναντι στα ερεθίσματα, να αναπλαισιώνει θετικά τα προβλήματά του, δηλαδή να σκέφτεται θετικά, να διαλογίζεται, να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να τους ιεραρχεί με λογικό τρόπο, να διαχειρίζεται σωστά το

χρόνο του και να αντιμετωπίζει με χιούμορ την καθημερινότητά του. Είναι προφανές ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν μία δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία που στοχεύει να αλλάξει αρκετές από τις γνώσεις του ατόμου. Ο εργαζόμενος πιθανά να χρειαστεί τη βοήθεια ενός επαγγελματία για να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και αξιολογεί τα γεγονότα της ζωής του. Η ίδια η αναζήτηση της βοήθειας, όμως, αποτελεί την απαρχή της αλλαγής καθώς το άτομο θα μάθει να εντάσσεται σε ομάδες υποστήριξης και να παραδεχτεί τις αδυναμίες του σε τρίτους.

Άλλος τρόπος αντιμετώπισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τα διάφορα συστήματα υποστήριξης του ατόμου. Ιδιαίτερα βοηθητική μπορεί να είναι η συμμετοχή του ατόμου που πάσχει από το σύνδρομο σε ομάδες συναδέλφων που εργάζονται στον ίδιο επαγγελματικό χώρο, καθώς τα μέλη τους μοιράζονται τα ίδια προβλήματα και άγχη.

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης δεν είναι αδύνατο να αντιμετωπιστεί. Για την καλύτερη θεραπεία του είναι κρίσιμη η διάγνωσή του όσο το άτομο το βιώνει σε πρώιμα στάδια, πριν πάρει μεγάλες διαστάσεις.

Ο Potter (www.docpotter.com) για την αντιμετώπιση του συνδρόμου προσθέτει την αναγκαιότητα δημιουργίας νέων τρόπων αντίληψης και σκέψης. Αναλυτικά προτείνει την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης του εαυτού, όπου το άτομο θα μάθει να αναγνωρίζει την αξία του ακόμα και σε εχθρικά περιβάλλοντα μέσω της αυτοσυγκράτησης. Εκείνος που δεν εμπλέκεται σε αρνητικές συζητήσεις και δεν προσπαθεί να κερδίσει τον έλεγχο των καταστάσεων με αθέμιτα μέσα, αλλά διατηρεί τον έλεγχο του εαυτού του έχει κερδίσει μία ευκαιρία για να επιβραβεύσει τον εαυτό του. Επίσης, πρέπει να μάθει να ελέγχει το στρες του και να το μετατρέπει σε ενέργεια. Ως αποτέλεσμα, θα γίνει πιο παραγωγικός στην εργασία του και θα μπορέσει να ανεβάσει το δείκτη αυτοεκτίμησής του. Το άτομο που επιθυμεί να θωρακίσει τον εαυτό του απέναντι στο Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, πρέπει να χτίσει υποστηρικτικά συστήματα και να βρει συμμάχους ακόμα και μέσα στο χώρο της εργασίας του, άτομα που θα τον βοηθούν να αντιμετωπίζει το στρες.

Όσον αφορά στην εργασία του, το άτομο θα πρέπει να συνεχίσει να αναπτύσσει τις ικανότητές του για να βελτιώνονται οι αποδόσεις του και να μην νοιώθει άγχος αντιμετωπίζοντας καταστάσεις έξω από τις δυνάμεις του. Αυτό θα τον βοηθήσει να αποκτήσει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Ταυτόχρονα, θα ήταν πολύ χρήσιμο ο

εργαζόμενος να ανακαλύψει νέα πεδία στην εργασία του που του προσφέρουν ικανοποίηση. Αυτό θα του παρέχει κίνητρα εντός της εργασίας του και θα του προσφέρει νέο ενθουσιασμό. Για τα άτομα που υποφέρουν από πολύ έντονη επαγγελματική εξουθένωση, ο Potter αναφέρει ότι θα πρέπει να αναλογιστούν την πιθανότητα να αλλάξουν εργασία. Για να ληφθεί όμως μία τέτοια απόφαση, οι εργαζόμενοι θα πρέπει να αναλογιστούν πολύ τις ικανότητές του, τα όνειρά τους και τα πράγματα που τους προσφέρουν ευχαρίστηση και να θέσουν υψηλούς στόχους μέσα στις δυνατότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους.

Επιπλέον, ο Potter προτείνει την θετική σκέψη και έκφραση. Το άτομο πρέπει να σκέφτεται αυτά που μπορεί να κάνει και όχι όσα είναι έξω από τις δυνατότητες του καθώς και να διορθώσει τις εκφράσεις του, όπως «απέτυχα πάλι» ή «δεν πρόκειται να τα καταφέρω», που του προσδίδουν άγχος και απαισιοδοξία.

Τέλος, ο εργαζόμενος πρέπει να μάθει να αποστασιοποιείται. Η εργασία του πάντα θα του παρέχει αρνητικά ερεθίσματα. Πρέπει να αποφύγει την μεγάλη συναισθηματική εμπλοκή του και να αποδεχτεί ότι είναι αδύνατο να τα ελέγχει όλα. Το χιούμορ είναι ένα χαρακτηριστικό που ωφελεί πολύ στην αντιμετώπιση των δυσάρεστων καταστάσεων στο χώρο της εργασίας αλλά και γενικότερα. Ο εργαζόμενος θα πρέπει να μάθει να γελάει με τον εαυτό του και τα σφάλματά του, αν θέλει να διατηρήσει την ψυχική του υγεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΑΙΤΙΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Όλοι οι άνθρωποι δοκιμάζονται περιστασιακά από το στρες. Ο γρήγορος ρυθμός των σημερινών κοινωνιών δημιουργεί στρες στους περισσότερους από εμάς. Οι άνθρωποι πιέζονται συνεχώς για να πραγματοποιήσουν ολοένα και περισσότερα σε όλο και λιγότερο χρόνο. Η ρύπανση του αέρα και η ηχορύπανση, η κυκλοφοριακή συμφόρηση, η εγκληματικότητα και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας αποτελούν πλέον καθημερινότητα για τους περισσότερους. Ακόμη, οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν μερικές φορές σημαντικά στρεσογόνα γεγονότα, όπως ο θάνατος ενός γονέα ή κάποια φυσική καταστροφή. Η έκθεση στο στρες μπορεί να οδηγήσει σε επίπονα συναισθήματα - για παράδειγμα, άγχος ή κατάθλιψη. Μπορεί επίσης να οδηγήσει σε ασθένειες, τόσο δευτερεύουσες όσο και σοβαρές. Αλλά οι αντιδράσεις των ανθρώπων στα στρεσογόνα γεγονότα διαφέρουν ευρέως μεταξύ τους: ενώ κάποιοι άνθρωποι που βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα

στρεσογόνο γεγονός εμφανίζουν σοβαρά ψυχολογικά ή σωματικά συμπτώματα, άλλοι που βρίσκονται αντιμέτωποι με το ίδιο στρεσογόνο γεγονός δεν εμφανίζουν κανένα πρόβλημα και μπορεί να δουν το γεγονός ως πρόκληση. Παρακάτω θα αναλύσουμε την έννοια του στρες και τα αποτελέσματα του στρες στο μυαλό και το σώμα. Επίσης θα εξετάσουμε τις διαφορές μεταξύ των τρόπων αντιμετώπισης των ανθρώπων τα στρεσογόνα γεγονότα, και πώς οι διαφορές αυτές συμβάλλουν στην καλή προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία. Σε γενικές γραμμές, το στρες εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι βρίσκονται αντιμέτωποι με γεγονότα που θεωρούν ότι διακυβεύουν τη σωματική ή την ψυχολογική τους ευημερία. Αυτά τα γεγονότα αναφέρονται συνήθως ως «στρεσογόνοι παράγοντες» (stressors) ή παράγοντες άγχους, και οι αντιδράσεις των ανθρώπων σε αυτά ως «απαντήσεις του στρες» (stress responses).

3.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΡΕΣΟΓΟΝΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ

Αμέτρητα γεγονότα μπορούν να δημιουργήσουν στρες. Κάποια αφορούν σε σημαντικές αλλαγές που έχουν επιπτώσεις σε μεγάλους αριθμούς ανθρώπων - όπως ο πόλεμος ή οι σεισμοί. Άλλα γεγονότα αποτελούν σημαντικές αλλαγές στη ζωή του ατόμου - για παράδειγμα, η μετακόμιση σε μια νέα περιοχή, η συνεχής εναλλαγή στην απασχόληση, ο γάμος, ο θάνατος ενός φίλου, μια σοβαρή ασθένεια. Τα καθημερινά προβλήματα επίσης μπορούν να βιωθούν ως παράγοντες στρες – η απώλεια ενός πορτοφολιού, η ακινητοποίηση στην οδική κυκλοφορία και ούτω καθεξής. Τέλος, η πηγή του στρες μπορεί να πηγάζει μέσα από το άτομο, υπό μορφή συγκρουόμενων κινήτρων ή επιθυμιών. Τα γεγονότα που γίνονται αντιληπτά ως στρεσογόνα συνήθως εμπίπτουν σε μια ή περισσότερες από τις ακόλουθες κατηγορίες: τα τραυματικά γεγονότα που ξεπερνούν τη συνήθη ανθρώπινη εμπειρία, τα ανεξέλεγκτα γεγονότα, τα απρόβλεπτα γεγονότα, τα γεγονότα που προκαλούν τα όρια των ανθρώπινων ικανοτήτων και η εικόνα του εαυτού (self-concept), ή οι εσωτερικές συγκρούσεις.

3.2 ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ

Οι προφανέστερες πηγές του στρες είναι οι τραυματικές εμπειρίες -καταστάσεις ακραίου κινδύνου που ξεπερνούν τη συνήθη ανθρώπινη εμπειρία. Αυτές περιλαμβάνουν τις φυσικές καταστροφές, όπως οι σεισμοί και οι πλημμύρες, τις προκαλούμενες από τον άνθρωπο καταστροφές, όπως οι πόλεμοι και τα πυρηνικά ατυχήματα, καταστροφικά ατυχήματα, όπως το τρακάρισμα σε αυτοκίνητο ή αεροπλάνο, και τις φυσικές επιθέσεις, όπως ο βιασμός ή η απόπειρα δολοφονίας.

Υπάρχει μια σειρά ψυχολογικών αντιδράσεων που πολλοί άνθρωποι παρουσιάζουν μετά από ένα τραυματικό γεγονός. Στο πρώτο στάδιο, οι επιζώντες δείχνουν αποσυντονισμένοι, ζαλισμένοι, και εμφανίζονται να μη γνωρίζουν τον τραυματισμό τους ή να μην έχουν επίγνωση του κινδύνου. Μπορεί να περιπλανώνται σε μία κατάσταση αποπροσανατολισμού, θέτοντας πιθανόν τον εαυτό τους σε κίνδυνο για περαιτέρω τραυματισμό. Παραδείγματος χάριν, ένας επιζών ισχυρού σεισμού μπορεί να περιπλανιέται μέσα σε κτίριο στα πρόθυρα της κατάρρευσης, χωρίς να αντιλαμβάνεται τον προφανή κίνδυνο. Στο δεύτερο στάδιο, οι επιζώντες εξακολουθούν να είναι παθητικοί και ανίκανοι να εκπληρώσουν ακόμη και απλούς στόχους, ωστόσο μπορεί να ακολουθήσουν υποδείξεις τρίτων με ευκολία. Παραδείγματος χάριν, ένα θύμα βιασμού, ημέρες μετά από την επίθεση κατά του ατόμου του, μπορεί να «ξεχάσει» εντελώς να μαγειρέψει ή να φάει, αλλά εάν ένας στενός φίλος την καλέσει και επιμείνει να βγουν για φαγητό, θα συμμορφωθεί. Στο τρίτο στάδιο, οι επιζώντες του τραυματικού γεγονότος γίνονται ανήσυχοι και νευρικοί, έχουν πρόβλημα συγκέντρωσης, και μπορεί να αφηγείται την ιστορία της καταστροφής επανειλημμένα. Ο επιζών ενός αυτοκινητιστικού ατυχήματος μπορεί να γίνει εξαιρετικά νευρικός όταν βρεθεί κοντά σε ένα αυτοκίνητο, μπορεί να νοιώθει ανίκανος να επιστρέψει στην εργασία του/ της επειδή δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, και μπορεί να αναφέρει τις λεπτομέρειες της συντριβής στους/στις φίλους/ες του επανειλημμένα. Ευτυχώς, οι περισσότεροι από μας δεν δοκιμάζουν ποτέ τραυματικά γεγονότα. Εντούτοις, ακόμα και πιο συνηθισμένα γεγονότα μπορούν να οδηγήσουν σε αντιδράσεις με στρες. Υπάρχουν τρία είδη χαρακτηριστικών που οδηγούν το άτομο να βιώσει τα γεγονότα ως στρεσογόνα: η ελεγχιμότητά τους (controllability), η προβλεψιμότητα (predictability), και ο βαθμός στον οποίο προκαλούνται τα όρια των ικανοτήτων (capabilities) ή η εικόνα του εαυτού (self-concept) του ατόμου. Ο βαθμός στον οποίο ένα γεγονός είναι στρεσογόνο διαφέρει από

άτομο σε άτομο: οι άνθρωποι διαφέρουν στο βαθμό στον οποίο αξιολογούν το ίδιο γεγονός ως ελέγξιμο, προβλέψιμο και ως πρόκληση στις ικανότητες ή την εικόνα του εαυτού τους. Σε μεγάλο βαθμό, αυτές οι αξιολογήσεις του εαυτού επηρεάζουν το κατά πόσο το γεγονός γίνεται αντιληπτό ως στρεσογόνο (Lazarus & Folkman, 1984).

3.3 ΕΛΕΓΞΙΜΟΤΗΤΑ

Όσο πιο ανεξέλεγκτο φαίνεται ένα γεγονός, τόσο πιθανότερο είναι να γίνει αντιληπτό ως στρεσογόνος παράγοντας. Σημαντικά ανεξέλεγκτα γεγονότα περιλαμβάνουν το θάνατο αγαπημένων προσώπων, την απόλυση από την εργασία, ή τη σοβαρή ασθένεια. Μεταξύ των δευτερευόντων ανεξέλεγκτων γεγονότων περιλαμβάνονται η μη-αποδοχή της μεταμέλειας ενός φίλου για κάποιο του/της παράπτωμα ή η ακύρωση μίας πτήσης λόγω καιρικών συνθηκών. Ένας προφανής λόγος που καθιστά τα ανεξέλεγκτα γεγονότα στρεσογόνα είναι ότι εάν οι άνθρωποι δεν μπορούν να τα ελέγξουν, δεν μπορούν και να τα εμποδίσουν να συμβούν.

Εντούτοις, φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των ανθρώπων για την ελεγχσιμότητα των γεγονότων είναι το ίδιο σημαντικές με την πραγματική ελεγχσιμότητα εκείνων των γεγονότων, όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση του πόσο στρεσογόνα είναι. Σε μία μελέτη από τους Geer & Maisel (1972), τα υποκείμενα είδαν έγχρωμες φωτογραφίες από θύματα βίαιων θανάτων. Τα μέλη της πειραματικής ομάδας μπορούσαν ανά πάσα στιγμή να παύσουν την όλη διαδικασία με το πάτημα ενός κουμπιού. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου παρακολούθησαν τις ίδιες φωτογραφίες, αλλά δεν μπορούσαν να παύσουν τη διαδικασία. Το επίπεδο διέγερσης ή ανησυχίας και στις δύο ομάδες μετρήθηκε από τη γαλβανική απόκριση του δέρματος (galvanic skin response, GSR), μια πτώση στην ηλεκτρική αντίσταση του δέρματος που χρησιμοποιείται εκτενώς ως δείκτης αυτόνομης διέγερσης. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε πολύ λιγότερη ανησυχία σε απάντηση στις φωτογραφίες από ό,τι η ομάδα ελέγχου, ακόμα κι αν οι δύο ομάδες εκτέθηκαν στις ίδιες φωτογραφίες για το ίδιο χρονικό διάστημα (Geer & Maisel, 1972).

Η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μπορούν να ελέγξουν τα γεγονότα μοιάζει να ελαττώνει τον αντίκτυπο των γεγονότων, ακόμα κι αν δεν ασκήσουν ποτέ αυτόν τον έλεγχο. Αυτό καταδείχθηκε σε μια μελέτη στην οποία δύο ερευνητικές ομάδες εκτέθηκαν σε ένα δυνατό, εξαιρετικά δυσάρεστο θόρυβο. Τα υποκείμενα της μίας ομάδας ενημερώθηκαν ότι

μπορούσαν ανά πάσα στιγμή να σταματήσουν το θόρυβο με το πάτημα ενός κουμπιού, αλλά ωθήθηκαν να μην το κάνουν εκτός και αν ήταν απολύτως απαραίτητο. Τα υποκείμενα στην άλλη ομάδα δεν είχαν κανέναν έλεγχο επί του θορύβου. Κανένας από τους συμμετέχοντες που διέθεταν κουμπί ελέγχου δεν το πίεσε, κι έτσι η έκθεση θορύβου ήταν ίδια και για τις δύο ομάδες. Εντούτοις, η επίδοση στους επόμενους στόχους επίλυσης προβλημάτων (problem-solving) ήταν σημαντικά χειρότερη για την ομάδα που δεν είχε κανέναν έλεγχο επάνω στο θόρυβο, γεγονός που δείχνει ότι η ομάδα που ενοχλήθηκε περισσότερο από το θόρυβο ήταν εκείνη που δεν είχε τη δυνατότητα ελέγχου (Glass & Singer, 1972).

3.4 ΠΡΟΒΛΕΨΙΜΟΤΗΤΑ

Ακόμα και αν δεν μπορούν να το ελέγξουν, άτομα τα οποία είναι σε θέση να προβλέψουν το περιστατικό ενός αγχωτικού γεγονότος συνήθως μειώνουν τη δριμύτητα του στρες που βιώνουν. Εργαστηριακά πειράματα έχουν δείξει ότι τόσο οι άνθρωποι όσο και τα ζώα προτιμούν τα προβλέψιμα και όχι τα απρόβλεπτα απωθητικά γεγονότα. Οι άνθρωποι εμφανίζουν επίσης λιγότερη συναισθηματική διέγερση και αναφέρουν λιγότερο στρες όταν αναμένουν προβλέψιμα σοκ να εμφανιστούν, και αντιλαμβάνονται τους προβλέψιμα σοκ ως λιγότερο απωθητικά από ό, τι απρόβλεπτα γεγονότα της ίδιας έντασης.

Πώς εξηγούνται αυτά τα ευρήματα; Είναι πιθανό ότι η ύπαρξη ενός σήματος προειδοποίησης πριν από ένα απωθητικό γεγονός επιτρέπει στο άτομο να αρχίσει κάποιο είδος προπαρασκευαστικής διεργασίας που ενεργεί προς ελάττωση των αποτελεσμάτων ενός επιβλαβούς ερεθίσματος. Ένα πρόσωπο που γνωρίζει ότι πρόκειται να δεχθεί μία ένεση στο γραφείο του γιατρού μπορεί να προσπαθήσει να αποσπαστεί για να ελαττώσει τον πόνο. Μια άλλη πιθανότητα είναι ότι με το απρόβλεπτο σοκ, δεν υφίσταται κάποια περίοδος ασφάλειας - με το προβλέψιμο σοκ, το υποκείμενο μπορεί να χαλαρώσει ως ένα ορισμένο βαθμό έως ότου προειδοποιηθεί από το σήμα ότι το σοκ είναι έτοιμο να εμφανιστεί. Αυτό το φαινόμενο έχει ονομαστεί θεωρία του σήματος ασφαλείας (safety signal hypothesis, Seligman & Binik, 1977). Από την άλλη πλευρά, γεγονότα όπως ένας σεισμός είναι φαινόμενα για το οποίο δεν υπάρχει κανένα σήμα ασφαλείας.

Μερικές εργασίες είναι γεμάτες από «μη-προβλεψιμότητα» και θεωρούνται πολύ στρεσογόνες, όπως για παράδειγμα η ιατρική περίθαλψη στην εντατική. Οι σοβαρές

ασθένειες είναι συχνά πολύ απρόβλεπτες. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πάσχοντες από καρκίνο που λαμβάνουν θεραπεία είναι ότι δεν μπορούν να είναι βέβαιοι εάν έχουν θεραπευτεί ή όχι, πολλά έτη μετά τη λήψη της θεραπείας. Τέτοιου είδους ασθενείς είναι υποχρεωμένοι να αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητα ενός ενδεχομένως καταστρεπτικού μέλλοντος σε καθημερινή βάση.

3.5 ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ

Μερικές καταστάσεις είναι κατά ένα μεγάλο μέρος ελέγξιμες και προβλέψιμες, αλλά εξακολουθούν να βιώνονται ως στρεσογόνες επειδή ωθούν το άτομο στα όρια των δυνατοτήτων του και προκαλούν τις απόψεις του για τον εαυτό του. Οι τελικές εξετάσεις αποτελούν καλό παράδειγμα. Ακόμη και μεταξύ των σπουδαστών που είναι σε θέση να έχουν καλή επίδοση στα διαγωνίσματα, η πιθανότητα ότι μπορούν να αποτύχουν μπορεί να προκαλέσει την αμφισβήτηση του εαυτού ως ικανό και την απόφασή τους να ακολουθήσουν ένα ιδιαίτερο επάγγελμα. Μια μελέτη φοιτητών μιας αμερικάνικης στρατιωτικής σχολής διαπίστωσε ότι εκείνοι που είχαν υψηλό κίνητρο να ακολουθήσουν μια στρατιωτική σταδιοδρομία, αλλά που είχαν κακή επίδοση στις εξετάσεις, διέτρεχαν έναν αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν κάποια ασθένεια (Kasl, Evans, & Niederman, το 1979).

Αν και οι άνθρωποι εισέρχονται σε διάφορες στρεσογόνες καταστάσεις στρες με ενθουσιασμό και χαρά, εντούτοις αυτές οι καταστάσεις μπορεί ακόμα να είναι αγχωτικές. Ο γάμος είναι ένα καλό παράδειγμα, αφού συνεπάγεται πολλές νέες διαφοροποιήσεις στη ζωή. Οι σύντροφοι συχνά φτάνουν τα όρια της υπομονής και της ανοχής τους καθώς εξοικειώνονται με την ιδιοσυγκρασία των νέων συζύγων τους.

Οι Holmes και Rahe (1967) υποστήριξαν ότι οποιαδήποτε αλλαγή στη ζωή που απαιτεί πολυάριθμες αναπροσαρμογές μπορεί να γίνει αντιληπτή ως στρεσογόνα. Σε μία προσπάθεια να μετρηθεί ο αντίκτυπος των αλλαγών της ζωής, ανέπτυξαν την κλίμακα γεγονότων ζωής (Life Events Scale). Τα γεγονότα ζωής ταξινομούνται κατά σειρά από το πιο στρεσογόνο (θάνατος ενός συζύγου) ως το λιγότερο στρεσογόνο (δευτερεύουσες παραβιάσεις του νόμου). Οι ερευνητές ανέλυσαν χιλιάδες συνεντεύξεις και ιατρικά ιστορικά προκειμένου να προσδιορίσουν τα είδη γεγονότων που οι άνθρωποι θεωρούν στρεσογόνα. Στη συνέχεια ζήτησαν από περίπου 400 άνδρες και γυναίκες ποικίλων ηλικιών,

υποβάθρων, και οικογενειακών καταστάσεων να συγκρίνουν το γάμο τους με διάφορα γεγονότα της ζωής. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες έκριναν ότι ένα γεγονός είναι στρεσογόνο.

Πίνακας 2 : Η κλίμακα γεγονότων ζωής μετρά το στρες υπό την έννοια των αλλαγών στη ζωή

ΓΕΓΟΝΟΣ ΖΩΗΣ	ΑΞΙΑ
Θάνατος του συζύγου	100
Διαζύγιο	73
Συζυγικός χωρισμός	65
Ποινή φυλάκισης	63
Θάνατος στενού οικογενειακού μέλους	63
Προσωπική βλάβη ή ασθένεια	53
Γάμος	50
Απόλυση από την εργασία	47
Συζυγική συμφιλίωση	45
Συνταξιοδότηση	45
Αλλαγή στην υγεία οικογενειακού μέλους	44
Εγκυμοσύνη	40
Δυσκολίες με το σεξ	39

Νέο οικογενειακό μέλος	39
Αναπροσαρμογές στην εργασία	39
Αλλαγή στην οικονομική κατάσταση	38
Θάνατος στενού φίλου	37
Αλλαγή στο είδος εργασίας	36
Αποκλεισμός της υποθήκης οικίας	30
Αλλαγή στις ευθύνες στην εργασία	29
Η εγκατάλειψη του σπιτιού από τέκνο	29
Σημαντικό προσωπικό επίτευγμα	28
Η σύζυγος αρχίζει ή σταματά την εργασία	26
Έναρξη ή ολοκλήρωση του σχολείου	26
Αλλαγή στις συνθήκες διαβίωσης	25
Αναθεώρηση των προσωπικών συνηθειών	24
Πρόβλημα με τον προϊστάμενο	23
Αλλαγή στην κατοικία	20
Αλλαγή στο σχολείο	20
Αλλαγή στην αναψυχή	19
Αλλαγή στις θρησκευτικές δραστηριότητες	19
Αλλαγή στις κοινωνικές	18

δραστηριότητες	
Αλλαγή στις συνήθειες του ύπνου	16
Αλλαγή στις καταναλωτικές συνήθειες	15
Διακοπές	13
Χριστούγεννα	12
Δευτερεύουσες νομικές παραβάσεις	11

Πηγή: Holmes & Rahe, 1967

Αν και τα θετικά γεγονότα είναι μερικές φορές στρεσογόνα, ο μεγαλύτερος όγκος της έρευνας δείχνει ότι τα αρνητικά γεγονότα ασκούν πολύ μεγαλύτερη επίδραση στην ψυχολογική και τη φυσική υγεία των ανθρώπων από ό,τι τα θετικά γεγονότα. Επιπλέον, υπάρχουν μεγάλες διαφορές στο πώς οι άνθρωποι επηρεάζονται από τα γεγονότα. Μερικές από αυτές τις διαφορές συνδέονται με την ηλικία και το πολιτισμικό υπόβαθρο (Masuda & Holmes, 1978). Επίσης, μερικοί άνθρωποι δεν βιώνουν σημαντικές αλλαγές ή πιεστικές καταστάσεις όπως τα διαγνώσματα ως στρεσογόνες. Αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις ως προκλητικές και ενδυναμωτικές.

3.6 ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Το στρες μπορεί επίσης να επέλθει από τις εσωτερικές διεργασίες-εκκρεμείς συγκρούσεις που μπορεί να είναι συνειδητές ή ασυνείδητες. Η σύγκρουση εμφανίζεται όταν ένα πρόσωπο πρέπει να επιλέξει μεταξύ ασυμβίβαστων ή ασύμπτωτων στόχων. Οι στόχοι σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ασυμβίβαστοι επειδή η ενέργεια που απαιτείται για την πραγματοποίηση του ενός αυτόματα αποτρέπει την επίτευξη του άλλου. Ακόμα κι αν δύο στόχοι είναι εξίσου ελκυστικοί, το άτομο μπορεί να βιώσει στρες προκειμένου να κάνει μια επιλογή του. Σύγκρουση μπορεί επίσης να προκύψει όταν δύο διαφορετικές εσωτερικές ανάγκες ή κίνητρα βρίσκονται σε μεταξύ τους αντίθεση. Οι συγκρούσεις που είναι οι πιο

κυρίαρχες και δύσκολες να επιλυθούν, γενικά εμφανίζονται μεταξύ των ακόλουθων κινήτρων:

- **Ανεξαρτησία εναντίον εξάρτησης:** Ιδιαίτερα όταν βρεθούν αντιμέτωποι με μια δύσκολη κατάσταση, οι άνθρωποι μπορεί να θελήσουν κάποιον να τους φροντίσει και να λύσει τα προβλήματά τους. Αλλά οι άνθρωποι μαθαίνουν ότι πρέπει να «σταθούν στα πόδια τους» από μόνοι τους και να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αντιστοιχούν. Σε άλλες περιπτώσεις, οι άνθρωποι μπορεί να επιθυμούν την ανεξαρτησία, αλλά οι περιστάσεις ή άλλοι άνθρωποι να τους αναγκάζουν να παραμένουν εξαρτώμενοι.
- **Οικειότητα εναντίον απομόνωσης:** Η επιθυμία του ατόμου να είναι κοντά σε ένα άλλο πρόσωπο και να μοιράζεται τις ενδότες σκέψεις και συναισθήματά του μπορεί να συγκρουστεί με το φόβο του ότι θα βλαφτεί ή θα απορριφθεί εάν φανερώσει υπερβολικά πολλά για τον εαυτό του/της.
- **Συνεργασία εναντίον ανταγωνισμού:** Η κοινωνία δίνει έμφαση στον ανταγωνισμό και την επιτυχία. Ο ανταγωνισμός αρχίζει κατά την παιδική ηλικία ανάμεσα στα αδέρφια, συνεχίζεται μέσω του σχολείου και κορυφώνεται στις επιχειρήσεις και τον επαγγελματικό ανταγωνισμό. Συγχρόνως, οι άνθρωποι ωθούνται να είναι συνεργάσιμοι και να βοηθούν άλλους ανθρώπους.
- **Έκφραση των εσωτερικών ωθήσεων εναντίον των ηθικών προτύπων:** Σε κάθε κοινωνία, οι εσωτερικές ωθήσεις ή ένστικτα πρέπει να «ρυθμίζονται» μέχρι ενός ορισμένου βαθμού. Ένα μεγάλο μέρος της μάθησης κατά την παιδική ηλικία περιλαμβάνει την εσωτερικοποίηση διαφόρων πολιτιστικών περιορισμών που αφορούν στα ένστικτα. Το σεξ και η επιθετικότητα είναι δύο τομείς στους οποίους οι ωθήσεις των ανθρώπων συγκρούονται συχνά με τα ηθικά πρότυπα, και η παραβίαση αυτών των προτύπων μπορεί να παραγάγει συναισθήματα ενοχής.

3.7 ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΤΡΕΣ

Οι στρεσογόνες καταστάσεις παράγουν συναισθηματικές αντιδράσεις που κυμαίνονται από την ευθυμία (όταν το γεγονός είναι απαιτητικό αλλά διαχειρίσιμο) μέχρι τα συναισθήματα της ανησυχίας, του θυμού, της αποθάρρυνσης, και της κατάθλιψης. Εάν η αγχωτική κατάσταση συνεχιστεί, τα συναισθήματα των ανθρώπων μπορεί να εναλλάσσονται, ανάλογα με την επιτυχία των προσπαθειών αντιμετώπισής τους. Η πιο κοινή αντίδραση σε έναν στρεσογόνο παράγοντα είναι το **άγχος** (anxiety). Το άγχος μπορεί να οριστεί ως το δυσάρεστο συναίσθημα που χαρακτηρίζεται από όρους όπως «ανησυχία», «ένταση» και «φόβος» που όλοι δοκιμάζουν κατά περιόδους και σε ποικίλους βαθμούς.

Οι άνθρωποι που βιώνουν γεγονότα που ξεπερνούν το συνήθη ανθρώπινο πόνο (όπως φυσικές καταστροφές, βιασμός, απαγωγή) μερικές φορές αναπτύσσουν ένα σύνολο συμπτωμάτων σχετικών με το άγχος, που είναι γνωστό ως μετα-τραυματική διαταραχή του στρες (post-traumatic stress disorder). Τα σημαντικότερα συμπτώματα περιλαμβάνουν 1). μία αίσθηση μουδιάσματος απέναντι στον κόσμο, με έλλειψη ενδιαφέροντος για τις προηγούμενες δραστηριότητες του ατόμου και μια αίσθηση αποξένωσης από άλλες, 2). την επανειλημμένη επαναφορά του τραύματος στη μνήμη και στα όνειρα, και 3) διαταραχές ύπνου, δυσκολία στη συγκέντρωση, και την υπέρμετρη εγρήγορση. Κάποιοι άνθρωποι επίσης αισθάνονται ενοχές που έχουν επιβιώσει, ενώ άλλοι δεν τα κατάφεραν.

Η μετα-τραυματική διαταραχή του στρες μπορεί να αναπτυχθεί αμέσως μετά από μία καταστροφή, ή μπορεί να απελευθερωθεί μέσα από ένα μικρότερο στρεσογόνο γεγονός εβδομάδες, μήνες, ή ακόμα και χρόνια αργότερα. Επίσης, μπορεί να διαρκέσει για παρατεταμένα χρονικά διαστήματα. Μια μελέτη σε επιζώντες από ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης διαπίστωσε ότι το 97 τοις εκατό βίωνε άγχος και ανησυχία 20 έτη αφότου ελευθερώθηκαν από τα στρατόπεδα. Πολλοί αναβιώνουν ακόμα τα τραύματα της δίωξης στα όνειρά τους, ενώ φοβούνται ότι κάτι φοβερό θα συμβεί στα αγαπημένα τους πρόσωπα όταν δεν βρίσκονται σε οπτική επαφή μαζί τους (Krystal, 1968).

Η μετα-τραυματική διαταραχή του στρες έγινε ευρέως αποδεκτή ως διαγνωστική κατηγορία λόγω των προβλημάτων που αντιμετώπισαν οι βετεράνοι του Βιετνάμ. Αν και οι αντιδράσεις του στρες ως προς τις φρίκες του πολέμου έχουν σημειωθεί και σε προηγούμενους πολέμους, οι βετεράνοι του Βιετνάμ φάνηκαν να είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς

στην ανάπτυξη μακροπρόθεσμων συμπτωμάτων. Μια έρευνα των αμερικάνικων Κέντρων Ελέγχου των Ασθενειών (Centers for Disease Control, 1988) υπολόγισε ότι το 15 τοις εκατό των βετεράνων του Βιετνάμ πάσχουν από μετα-τραυματική διαταραχή στρες ήδη από την απόλυσή τους. Η κατάχρηση ουσιών, η βία και τα διαπροσωπικά προβλήματα τυπικά συσχετίζονται με τη μετα-τραυματική διαταραχή του στρες. Σε μια μελέτη 713 ατόμων που υπηρέτησαν στο Βιετνάμ, το 16 τοις εκατό ανέφερε την ύπαρξη προβλημάτων που είχαν ως αποτέλεσμα την βαριά κατανάλωση αλκοόλ, προβλήματα στο πανεπιστήμιο ή την εργασία, προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις με φίλους, και λιποθυμία. Το 44 τοις εκατό δήλωσε ότι διατηρούσε μνήμες του πολέμου που ακόμα προσπαθούσε να ξεχάσει.

Μια άλλη κοινή αντίδραση σε μια αγχωτική κατάσταση είναι **θυμός**, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει στην **επιθετικότητα**. Τα παιδιά συχνά θυμώνουν και εκθέτουν επιθετική συμπεριφορά όταν απογοητεύονται. Η υπόθεση απογοήτευσης-επιθετικότητας (**frustration-aggression hypothesis**) υποστηρίζει ότι όποτε η προσπάθεια ενός προσώπου να επιτύχει έναν στόχο εμποδίζεται, προκαλείται μια επιθετική κίνηση που παρακινεί τη συμπεριφορά να τραυματιστεί το αντικείμενο - ή το πρόσωπο - που προκάλεσε την απογοήτευση. Ενώ η έρευνα έχει δείξει ότι η επιθετικότητα δεν είναι μια αναπόφευκτη απάντηση στην απογοήτευση, είναι βεβαίως μία από τις πιθανές αντιδράσεις. Όταν ένα παιδί παίρνει το παιχνίδι ενός άλλου, το δεύτερο είναι πιθανό να επιτεθεί στον πρώτο σε μία προσπάθεια να επανακτήσει το παιχνίδι του. Οι ενήλικοι τείνουν να εκφράζουν την επιθετικότητά τους προφορικά παρά φυσικά. Είναι πιθανότερο να ανταλλάξουν προσβολές, παρά χτυπήματα.

Η άμεση επιθετικότητα προς την πηγή απογοήτευσης δεν είναι πάντα δυνατή ή σοφή. Μερικές φορές η πηγή είναι ασαφής και άυλη. Το πρόσωπο δεν ξέρει σε τι ακριβώς επιτίθεται αλλά αισθάνεται και επιδιώκει ένα αντικείμενο στο οποίο να εκτονώσει αυτά τα συναισθήματα. Μερικές φορές το άτομο που ευθύνεται για την απογοήτευση είναι τόσο ισχυρό που μια επίθεση από μεριάς του θα ήταν επικίνδυνη. Συνεπώς, όταν οι περιστάσεις εμποδίζουν την άμεση επίθεση στην αιτία της απογοήτευσης, η επιθετικότητα μπορεί να μετατοπιστεί: η επιθετική δράση μπορεί να κατευθυνθεί προς ένα αθώο πρόσωπο ή αντικείμενο παρά προς την πραγματική αιτία της απογοήτευσης. Ένα άτομο που επιπλήττεται στην εργασία του, μπορεί να εκφράσει ή να «ξεσπάσει» την μη-εκπεφρασμένη του δυσαρέσκεια στην οικογένειά του.

Αν και μια κοινή αντίδραση στην απογοήτευση είναι η ενεργός επιθετικότητα, επίσης συνήθης είναι και η αντίθετη αντίδραση, της απόσυρσης και της **απάθειας**. Εάν οι

στρεσογόνοι όροι συνεχίζουν να υφίστανται και το άτομο δεν επιτυγχάνει την αντιμετώπιση τους, η απάθεια μπορεί να καταλήξει στην **κατάθλιψη**. Η θεωρία της μαθημένης ανημποριάς (learned helplessness, Seligman, 1975) εξηγεί πώς η εμπειρία με ανεξέλεγκτα, απωθητικά γεγονότα μπορεί να οδηγήσει στην απάθεια και την κατάθλιψη. Για παράδειγμα, οι Overmeier & Seligman (1967) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ζώα τα οποία μέσα από την προγενέστερη εμπειρία τους είχαν μάθει ότι είναι ανίκανα να αποφύγουν κάποιο ηλεκτρικό σοκ (σε έρευνες όπου η αποφυγή ήταν αδύνατη), σταμάτησαν να κάνουν οποιαδήποτε προσπάθεια να αποφύγουν νέα ηλεκτρικά σοκ, ακόμη και σε μια νέα κατάσταση όπου η διαφυγή ήταν δυνατή.

Μερικοί άνθρωποι αναπτύσσουν επίσης τη μαθημένη ανημποριά, που χαρακτηρίζεται από την απάθεια, την απόσυρση, και την απραξία, σε απάντηση σε ανεξέλεγκτα γεγονότα. Ωστόσο, αυτό δε συμβαίνει με όλους τους ανθρώπους. Η αρχική θεωρία της μαθημένης ανημποριάς έχει τροποποιηθεί προκειμένου να λάβει υπόψη το γεγονός ότι μερικοί άνθρωποι γίνονται ανήμποροι μετά από ανεξέλεγκτα γεγονότα, ενώ άλλοι άνθρωποι ενδυναμώνονται από την πρόκληση που τέτοια γεγονότα παρουσιάζουν (Wortman & Brehm, 1975).

Εκτός από τις συναισθηματικές αντιδράσεις στο στρες, οι άνθρωποι παρουσιάζουν συχνά μία σημαντική **γνωστική εξασθένηση** (cognitive impairment) όταν βρεθούν αντιμέτωποι με σοβαρούς παράγοντες άγχους. Παρουσιάζουν δυσκολίες στην αυτοσυγκέντρωση και στην οργάνωση των σκέψεών τους με λογικό τρόπο. Κατά συνέπεια, η απόδοσή τους στους στόχους τους, και ιδιαίτερα σε σύνθετους στόχους, τείνει να επιβαρύνεται. Αυτή η γνωστική εξασθένηση μπορεί να προέλθει από δύο πηγές. Πρώτον, τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής διέγερσης μπορεί να παρεμποδίσουν την εγκεφαλική επεξεργασία των πληροφοριών. Έτσι όσο πιο ανήσυχο, θυμωμένο ή καταθλιπτικό είναι το άτομο που βιώνει έναν παράγοντα άγχους, τόσο πιθανότερο είναι για αυτό το άτομο να δοκιμαστεί από τη γνωστική εξασθένηση. Η γνωστική εξασθένηση μπορεί επίσης να προκύψει από σκέψεις που αποσπούν το άτομο όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με έναν στρεσογόνο παράγοντα: το άτομο συλλογίζεται τα πιθανά σχέδια δράσης του, ανησυχεί για τις συνέπειες των ενεργειών του, και μπορεί να κατηγορήσει τον εαυτό του για τη μη-καλύτερη αντιμετώπιση της προκύπτουσας κατάστασης. Για παράδειγμα, οι σπουδαστές δοκιμάζονται από το άγχος του διαγωνίσματος (test anxiety) τείνουν να ανησυχούν για την πιθανή τους αποτυχία και τις ανεπάρκειές τους κατά την προσπάθεια συμπλήρωσης του τεστ. Έτσι, οι αρνητικές αυτές σκέψεις τους αποσπούν και αποτυγχάνουν να ακολουθήσουν τις οδηγίες

και παραμελούν ή παρερμηνεύουν τις πληροφορίες που παρέχονται για τις ερωτήσεις. Καθώς η ανησυχία ή το άγχος αυξάνεται, παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάκτηση των πληροφοριών που έχουν κατανοήσει ή/και απομνημονεύσει με επάρκεια.

Η γνωστική εξασθένηση κατά τη διάρκεια των αγχωτικών περιόδων οδηγεί συχνά τους ανθρώπους να εμμένουν άκαμπτα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές επειδή δεν μπορούν να συνυπολογίσουν τις εναλλακτικές συμπεριφορές. Για παράδειγμα, άνθρωποι έχουν παγιδευτεί σε φλεγόμενα κτίρια επειδή επέμεναν να ωθούν την πόρτα εξόδου προς τα έξω, ενώ εκείνη άνοιγε προς τα μέσα. Επίσης, μερικοί άνθρωποι προσφεύγουν σε παλαιά, παιδικά μοτίβα συμπεριφοράς που δεν είναι κατάλληλα για την κατάσταση. Ένα άτομο που είναι προσεκτικό μπορεί να γίνει ακόμη πιο προσεκτικό και να αποσυρθεί εξολοκλήρου, ενώ ένα επιθετικό άτομο μπορεί να χάσει τον έλεγχο και να επιτεθεί απερίσκεπτα προς όλες τις κατευθύνσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ

4.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Το γεγονός ότι παλαιότερες κοινωνίες έχουν αποκαλεστεί «ανθρωποκεντρικές», τοποθετώντας στο επίκεντρο της προσοχής τους το άτομο και όχι το άτομο ως μέλος του συνόλου, δεν είναι τυχαίο. Από την άλλη πλευρά, η σύγχρονη έρευνα έχει προσανατολιστεί προς τη μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών που περιέχουν τα συναισθήματα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να λάβει μια πλήρη εικόνα του διανοητικού κόσμου του ανθρώπου, δεδομένου ότι οι μελέτες μέχρι πρότινος περιορίζονταν στον τομέα της νοημοσύνης που υπογραμμίζει τις 'ακαδημαϊκές ικανότητες', όπως ο δείκτης νοημοσύνης. Σήμερα, το άτομο έχει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει ότι η ακριβής οργάνωση και ο «ψυχρός» υπολογισμός όλων των πραγμάτων, πιθανόν να το οδηγούν σε ένα συναισθηματικό αδιέξοδο.

Οι επιστήμονες έχουν θεωρήσει ότι η έννοια της νοημοσύνης πρέπει να επεκταθεί προκειμένου να λαμβάνει υπόψη την κοινωνικές δεξιότητες, που βελτιώνουν τις ανθρώπινες σχέσεις και αναφέρονται κυρίως στον έλεγχο της παρορμητικής (impulsive) έκφρασης των συναισθημάτων και στη διαχείριση του στρες.

Έννοιες όπως η «συναισθηματικό περιεχόμενο», η «κοινωνική νοημοσύνη» και η «διαπροσωπική νοημοσύνη» έχουν κάνει την εμφάνισή τους για να περιγράψουν ένα χαρακτηριστικό: την ανθρώπινη ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης, με αποτελεσματικό τρόπο, των συναισθημάτων τινός, αλλά και των συνανθρώπων τινός. Αυτή η ικανότητα περιγράφεται καλύτερα με τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» (EI).

4.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζεται να έχει τις ρίζες της στην μερική αποτυχία των παραδοσιακών μετρήσεων της λογικής σκέψης (τα τεστ IQ, SATs κτλ.) να προβλέψουν εάν ένα άτομο πρόκειται να πετύχει στη ζωή του συνολικά. Έτσι, μια αναζήτηση νέων, πιο αξιόπιστων, μοντέλων που στοχεύουν στην πρόβλεψη της επιτυχίας ενός ατόμου στη ζωή του, οδήγησε αρχικά τον Thorndike (1920) να μιλήσει για την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα κατανόησης και αντιμετώπισης των ανδρών, των γυναικών, των παιδιών και των εφήβων – με άλλα λόγια, την ικανότητα να ενεργεί κανείς σοφά στις διαπροσωπικές σχέσεις, θέτοντας τα θεμέλια για την περαιτέρω ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Κατόπιν, το 1937, σε συνεργασία με τον P. Stern, αναφέρθηκε στις τρεις όψεις της κοινωνικής νοημοσύνης. Η πρώτη όψη περιλάμβανε στοιχεία όσον αφορά τη στάση ενός ατόμου προς την κοινωνία (πολιτικά, οικονομικά, σχετικά με τις αξίες στοιχεία). Η δεύτερη όψη εξέταζε τη γνώση ενός ατόμου επάνω σε κοινωνικά θέματα, και η τρίτη όψη σχετιζόταν με την κοινωνική προσαρμοστικότητα του ατόμου (την εξωστρέφεια ή την εσωστρέφειά του).

Εδώ, πρέπει να αναφέρουμε τη συμμετοχή του D. Wechsler (1940, 1952, 1958), ο οποίος επίσης υποστήριξε ότι η διανοητική ικανότητα ενός ατόμου, δεν είναι ο αποκλειστικός καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία στη ζωή του. Για τα επόμενα πενήντα έτη, το ζήτημα δεν φαίνεται να καθήλωσε την επιστημονική κοινότητα με κάποιον θεαματικό τρόπο. Το 1983, ο Gardner ήρθε να συνεχίσει την προσπάθεια της ανάπτυξης του EI. Ακόμα κι αν δεν χρησιμοποίησε τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη», αναφέρθηκε στην πολλαπλή

νοημοσύνη και συγκεκριμένα σε επτά τύπους: τη «γλωσσική» νοημοσύνη, τη «λογική», τη «μουσική», την «κιναισθητική», την «οπτική/χωρική», την «ενδοατομική» και τη «διαπροσωπική» νοημοσύνη. Οι τελευταίοι δύο τύποι συμπεριλήφθηκαν μεταξύ των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης και πιο συγκεκριμένα, η ενδοατομική νοημοσύνη αναφέρθηκε ως 'η ικανότητα ενός ανθρώπου να γνωρίζει τα συναισθήματά του/της', ενώ η διαπροσωπική ορίστηκε ως 'η ικανότητα ενός ανθρώπου να κατανοεί τα συναισθήματα και τις προθέσεις άλλων ατόμων'.

Κατόπιν, το 1988, ο Bar-On εισήγαγε το μοντέλο του που σχετίζεται με την ευημερία (well-being) του ατόμου. Ταξινόμησε τη συναισθηματική νοημοσύνη, που ονόμασε «συναισθηματικό περιεχόμενο» (συναισθηματικός δείκτης, EQ), στο ευρύτερο πλαίσιο της προσωπικότητας ενός ατόμου.

Η θεωρία του Gardner (1983) παρείχε τη βάση για την μετέπειτα θεωρία των Salovey και Mayer για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Έτσι, το 1997 οι Salovey και Mayer (που ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη»), εξέτασαν αυτή την έννοια ως ευρύτερη από την έννοια της «κοινωνικής» νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τρεις κατηγορίες επίκτητων χαρακτηριστικών: την αξιολόγηση (appraisal) και την έκφραση ενός συναισθήματος, τη ρύθμιση (regulation) ενός συναισθήματος και τη χρησιμοποίηση των συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι Salovey και Mayer (1997) προσπάθησαν να καθιερώσουν το EI ως μία αυτοτελή νοημοσύνη, ανεξάρτητη από τους άλλους τύπους, με βάση τη θεωρητική τους προσέγγιση και ορισμό της νοημοσύνης.

Ο Goleman (1996) διεύρυνε το πεδίο έρευνας προσθέτοντας συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες σχετικά με την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων.

Ο Goleman χωρίζει το EI σε δύο μεγάλες κατηγορίες δεξιοτήτων: τις προσωπικές και τις κοινωνικές. Αυτές αποτελούνται από μια πληθώρα από υποστηρικτικές δεξιότητες που αφορούν το EI.

Το 1997, οι Mayer και Salovey συμπλήρωσαν το προηγούμενο μοντέλο του υπογραμμίζοντας τα γνωστικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, και αναφέροντας ότι οι άνθρωποι μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν συναισθηματικά και διανοητικά. Το νεότερο μοντέλο αποτελείται από τέσσερα στοιχεία του EI: την αντίληψη, την αξιολόγηση και την έκφραση ενός συναισθήματος, τη συμμετοχή των συναισθημάτων στη σκέψη, την κατανόηση, την ανάλυση και την υιοθέτηση των συναισθημάτων, και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τους Mayer και

Salovey (1997), βάσει αυτών των συμπληρωματικών στοιχείων η περαιτέρω συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί.

4.3 ΟΡΙΣΜΟΣ

Σήμερα, πολυάριθμα βιβλία, περιοδικά και άρθρα έχουν εκδοθεί για το EI. Αλλά, τελικά, τι είναι «συναισθηματική νοημοσύνη»;

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα, έτσι ώστε ένας απλός ορισμός να μην μπορεί να υφίσταται. Αντίθετα, οι ορισμοί είναι πολλοί και ποικίλοι. Παρακάτω αναφέρονται μερικοί από τους συνηθέστερους ορισμούς του EI. Σε αυτούς τους ορισμούς συχνά αναφέρεται η έκφραση «συναισθηματικές ικανότητες», η οποία σύμφωνα με τον Goleman (1998), αποδίδει το νόημα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τον Daniel Goleman (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει το τι αισθάνεται και να είναι σε θέση να ελέγξει τα συναισθήματά του προτού εκείνα τον/την χειραγωγήσουν, να είναι ικανό να παράσχει στον εαυτό του/της κίνητρο προκειμένου να επιτυγχάνει τους στόχους του, να είναι δημιουργικό και να κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί, καθώς και να κατανοεί πώς αισθάνονται οι άλλοι και να είναι σε θέση να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη σχέση του μαζί τους. ο ίδιος συγγραφέας (Goleman, 1997) δηλώνει ότι το EI είναι ένας συνδυασμός ικανοτήτων που αποτελούνται από τη γνώση του εαυτού, τη διαχείριση των συναισθημάτων, την ενθάρρυνση, το ενσυναίσθημα και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Επιπλέον, ο Martinez (1997) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται σε μη-γνωστικές (non-cognitive) ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες που επηρεάζουν την πιθανότητα ενός ατόμου να είναι ικανό να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του.

Ακόμα, οι Salovey και Mayer (1990) αναφέρονται στο EI ως ένα είδος κοινωνικής νοημοσύνης που περιέχει την ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί τα συναισθήματά του, αλλά και εκείνα των άλλων ανθρώπων, αλλά και την ικανότητα να διακρίνει και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες έτσι ώστε να εξετάζει τις σκέψεις και τις ενέργειές του. Μετέπειτα, οι ίδιοι ερευνητές όρισαν το EI ως την ικανότητα της ακριβούς και αποτελεσματικής επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών που αφορούν την αναγνώριση, τον ανασχηματισμό και τη ρύθμιση των συναισθημάτων του ατόμου και του περίγυρού του (Salovey και Mayer, 1995). Συμπληρώνοντας για άλλη μια φορά τον ορισμό τους, οι Salovey και Mayer (1997) προσέθεσαν ότι πρόκειται για μια υπενθύμιση (reminder)

των συναισθημάτων, όταν εκείνα διευκολύνουν τη σκέψη, την κατανόηση, τη χρήση της συναισθηματικής γνώσης και τη διαχείριση των συναισθημάτων, έτσι ώστε να προωθείται μια συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη.

Αρκετές ακόμη διαφοροποιήσεις του ορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν διατυπωθεί. Επί παραδείγματι, οι Caruso et al. (1999) αναφέρουν ότι το EI είναι η ικανότητα ενός ατόμου να εκτιμά επακριβώς και να διακρίνει τα συναισθήματα του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα 'απορροφά' πνευματικά και να ρυθμίζει τον αντίκτυπο των αρνητικών και των θετικών συναισθημάτων. Οι Sparrow και Knight (2006) δηλώνουν ότι πρόκειται για την πρακτική της παρατήρησης των συναισθημάτων του εαυτού αλλά και των άλλων, λαμβάνοντάς τους υπόψη κατά τη λήψη των αποφάσεων. Επίσης, η Orioli και συνεργάτες (1999) συνιστούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν τύπο ευφυούς τακτικής, που περιέχει την ικανότητα του ατόμου να παραμένει ήρεμο υπό πίεση, να αναπτύσσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές του σχέσεις, να είναι δημιουργικό και να προσπαθεί να αναπτύξει τις σχέσεις του με άλλους ανθρώπους. Τέλος, σύμφωνα με τον Rock (2007), συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα χρήσης της συναισθηματικότητας με τρόπους ευφείς, ώστε να διευκολύνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις.

Όπως φαίνεται παραπάνω, κάθε ερευνητής διαθέτει το δικό του ορισμό για το EI, ενώ οι ορισμοί τείνουν να δρουν συμπληρωματικά ο ένας στον άλλο, καλύπτοντας διαφορετικές πτυχές του θέματος. Κατά συνέπεια, οι περισσότεροι ερευνητές αναλύουν το EI στις ακόλουθες τέσσερις θεματικές περιοχές: την αντίληψη, την κατανόηση, τον έλεγχο και τη χρήση των συναισθημάτων.

4.4 ΤΟ ΕΙ ΩΣ ΞΕΧΩΡΙΣΤΟ ΕΙΔΟΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Όπως είδαμε, οι ψυχολόγοι I. Mayer του πανεπιστημίου του Νιού Χάμσαιρ και P. Salovey του πανεπιστημίου του Γέηλ, αναφέρθηκαν πρώτοι στον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» σε μια ακαδημαϊκή έρευνα του 1989 (Salovey και Mayer, 1990).

Αργότερα, ο ψυχολόγος και δημοσιογράφος D. Goleman, που υποστήριξε την ονομασία και ανέπτυξε τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ένα δημοφιλές βιβλίο με τον τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» (Emotional Intelligence, Goleman 1996), παρουσίασε τη συναρπαστική υπόθεση της ύπαρξης ενός νέου τύπου νοημοσύνης, βασισμένου στην αντίληψη και την έκφραση των συναισθημάτων.

Από τους ορισμούς που παράσχονται στο υποκεφάλαιο 4.3, διαφαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη φέρεται να μπορεί να αναπτυχθεί. Δηλαδή, τα χαρακτηριστικά που ορίζουν το EI πρέπει να αναπτύσσονται στα άτομα σε αντιστοιχία με την ηλικία και την εμπειρία τους.

Επιπλέον, ο Gardner (1983) υποστηρίζει την άποψη ότι το EI πρέπει να ταξινομηθεί ως ξεχωριστό είδος νοημοσύνης, αναφέροντας επιπρόσθετα κριτήρια προς παρατήρηση. Παράλληλα, συμφωνεί με την προσέγγιση ότι τυχόν εγκεφαλικές βλάβες μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης.

4.5 Η ΝΕΥΡΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Σε συναισθήματα όπως ο θυμός, ο φόβος, η αγάπη, η έκπληξη, η θλίψη, ο εγκέφαλος λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να προετοιμάζει το σώμα για έναν ξεχωριστό τρόπο αντίδρασης. Παραδείγματος χάριν, όταν το συναίσθημα είναι θυμός, το αίμα ρέει προς τα χέρια, οι παλμοί της καρδιάς αυξάνονται και οι ορμόνες παράγονται προσδίδοντας στο άτομο μεγάλη ενεργητικότητα. Αντίστοιχα, η θλίψη προκαλεί μια μείωση της ενεργητικότητας και του ενθουσιασμού και επιβραδύνει τη διαδικασία του μεταβολισμού του σώματος (LeDoux, 1996).

Σύμφωνα με τον LeDoux (1996), η αμυγδαλή στον εγκέφαλο (amygdala) διαδραματίζει έναν βαρύνοντα ρόλο στην παραγωγή των συναισθημάτων. Εξελικτικά, πρόκειται για ένα από τα αρχαιότερα τμήματα του εγκεφάλου και εντοπίζεται στο οσφρητικό (olfactory) μέρος του εγκεφάλου. Αυτή είναι υπεύθυνη για τις συναισθηματικές λειτουργίες ως «δεξαμενή» των συναισθημάτων και των μνημών. Η απουσία της από τον εγκέφαλο οδηγεί σε μια δυσχέρεια του ατόμου να κατανοήσει συναισθηματικά τις διάφορες καταστάσεις, κάτι το οποίο περιγράφεται με τον όρο «συναισθηματική τύφλωση» (emotional blindness). Κατά συνέπεια, με την έλλειψη της αμυγδαλής του εγκεφάλου, η αντίληψη για τα συναισθήματα χάνεται, το πάθος, ακόμη και το δάκρυ ή η θλίψη. Ο LeDoux (1996) επισημαίνει ότι η αμυγδαλή δρα ως μία 'ψυχολογική φρουρά' και παίζει βασικό ρόλο στη συναισθηματική νοημοσύνη.

4.6. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΟΥ ΕΙ

Σύμφωνα με τον Goleman (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες προσωπικές δεξιότητες: αντίληψη του εαυτού (self-awareness), συναισθηματική διαχείριση (emotional management), κινητοποίηση του εαυτού (self-motivation), ενσυναίσθηση (empathy), διαπροσωπικές σχέσεις (interpersonal relationships), επικοινωνία (communication), και προσωπικό ύφος (personal style). Αυτά τα χαρακτηριστικά χωρίζονται σε προσωπικές (αντίληψη του εαυτού, συναισθηματική διαχείριση, κινητοποίηση του εαυτού, προσωπικό ύφος) και κοινωνικές δεξιότητες (διαπροσωπικές σχέσεις, ενσυναίσθημα και επικοινωνία). Με βάση το διαχωρισμό των προσωπικών (ενδοατομικών) και κοινωνικών (διαπροσωπικών) δεξιοτήτων, το νεότερο μοντέλο του Goleman (1998) ενσωματώνει τις ανωτέρω συναισθηματικές δεξιότητες σε πέντε κατηγορίες: την αντίληψη του εαυτού, την αυτορύθμιση (self-regulation), το κίνητρο, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Η **αντίληψη του εαυτού** σχετίζεται με την αναγνώριση ότι ένα άτομο έχει συναισθήματα σε μια συγκεκριμένη στιγμή και χρησιμοποιεί αυτά τα συναισθήματα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία άλλωστε επηρεάζεται από τις αξίες των ατόμων. Αναφέρεται επίσης στην ικανότητα του ατόμου να διαθέτει μια ρεαλιστική άποψη σχετικά με τις δυνατότητές του/της, δηλαδή τα δυνατά και αδύναμα σημεία του/της. Έχοντας αυτήν τη δυνατότητα θα είναι διαθέσιμος/η να δεχτεί οποιαδήποτε κριτική στοχεύει στη βελτίωσή του/της και θα θέλει να μαθαίνει από τις προηγούμενες εμπειρίες. Τέλος, η αντίληψη του εαυτού οδηγεί στην αυτοπεποίθηση όσον αφορά τις δεξιότητες, τις αξίες και τους στόχους.

Η **αυτορύθμιση** αφορά τη δυνατότητα διαχείρισης των συναισθημάτων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνουν παρά να αποτρέπουν από τα διάφορα καθήκοντα του ατόμου. Για παράδειγμα, ως προς τον έλεγχο του θυμού, η δεξιότητα αυτή βοηθά το άτομο να απελευθερώνεται από τη «φυλακή» των συναισθημάτων του/της. Η αυτορύθμιση επίσης σχετίζεται με την επιβράδυνση και την παρακράτηση των ενεργειών, εάν κάτι τέτοιο πρόκειται να τις βοηθήσει να ολοκληρωθούν επιτυχώς.

Το **κίνητρο** είναι η συναισθηματική τάση που κατευθύνει και διευκολύνει την εκπλήρωση στόχων, μέσω της αναζήτησης της ικανοποίησης στις δραστηριότητες του ατόμου. Κατά συνέπεια, βοηθά στην αύξηση των πρωτοβουλιών και δημιουργεί θέληση για βελτίωση, καθώς άτομα τα οποία έχουν υψηλά επίπεδα κινήτρου βλέπουν τα λάθη τους ως τομείς

προς βελτίωση και διόρθωση. Επίσης, σύμφωνα με τους Spencer και Spencer (1993), η ανάγκη για επιτυχία είναι αυτό που διακρίνει τους μέτριους από τους χαρισματικούς ηγέτες.

Ενσυναίσθηση σημαίνει τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, καθώς και το συνυπολογισμό τους. αν και η ομιλία αποτελεί έναν τρόπο ανάδειξης των συναισθημάτων, οι άνθρωποι εκφράζονται συνήθως μέσω του τόνου της φωνής τους ή μέσω των εκφράσεων του προσώπου τους. Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα της αναγνώρισης τέτοιου είδους εκφράσεων. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο αντίληψης του εαυτού και αυτοδιαχείρισης.

Οι **κοινωνικές δεξιότητες**, τέλος, αναφέρονται στο πόσο καλά ένα άτομο χειρίζεται τα συναισθήματά του/της στις διαπροσωπικές σχέσεις και πόσο εύκολα μπορεί να αναπτύξει τέτοιες σχέσεις. Οι κοινωνικές δεξιότητες απαιτούν διπλωματία και τακτ, πειθώ, ικανότητες διαπραγμάτευσης, ή επίλυσης των παρεξηγήσεων. Σε κάθε περίπτωση, προκειμένου ένα άτομο να διαθέτει ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, θα πρέπει αρχικά να έχει αναπτύξει τις προσωπικές του ικανότητες.

Όπως είδαμε, η προσέγγιση των Salovey και Mayer (1990) στη συναισθηματική νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να ασχολείται επιτυχώς με τα συναισθήματά του ίδιου αλλά και των άλλων, και στην ικανότητα να λαμβάνει αποφάσεις (decision-making) και να επιλύει προβλήματα (problem-solving). Πιο συγκεκριμένα, το προτεινόμενο μοντέλο τους αποτελείται από τρεις κατηγορίες συναισθηματικών δεξιοτήτων: την αξιολόγηση και την έκφραση ενός συναισθήματος, τη ρύθμιση (regulation) ενός συναισθήματος και τη χρήση των συναισθημάτων στην επίλυση προβλημάτων. Βασισμένοι στο αναθεωρημένο τους μοντέλο, οι Salovey και Mayer (1997) θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συντίθεται από τέσσερις δεξιότητες: 1. την αντίληψη, την αξιολόγηση και την έκφραση ενός συναισθήματος, 2. τη συναισθηματική μεσολάβηση στη σκέψη, 3. την κατανόηση, την ανάλυση, και τη χρησιμοποίηση της συναισθηματικής γνώσης, και 4. την σκεπτόμενη (reflective) ρύθμιση των συναισθημάτων για την περαιτέρω συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη.

Ο Bagshaw (2000), σε μια προσπάθεια να ορίσει τις συναισθηματικές δεξιότητες, οδηγήθηκε στη θεωρία CARES, που προκύπτει από τη σύντμηση του «CARES», όπου C= «δημιουργική τάση» (creative tendency), A= «ενεργός επιλογή» (active choice), R= «ανθεκτικότητα στην πίεση» (resistibility under pressure), E= «ενσυναισθηματικές σχέσεις»

(empathic relationships), και S= «αντίληψη του εαυτού και αυτοέλεγχος» (self awareness and self control).

Οι Cooper και Sawaf (1997) πρότειναν τέσσερις πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές είναι: 1. η συναισθηματική μόρφωση (emotional literacy), η οποία αναφέρεται στη γνώση των συναισθημάτων και του τρόπου λειτουργίας τους, 2. η συναισθηματική ετοιμότητα ή ανταποκρισιμότητα (fitness), που απαιτεί συναισθηματική ευελιξία και εξάσκηση (workout), 3. η συναισθηματική ένταση (intensity), η οποία περιλαμβάνει τη συναισθηματική επιμονή, και 4. η συναισθηματική αλχημεία (alchemy), η οποία αφορά στην ικανότητα της χρήσης ενός συναισθήματος με δημιουργικό τρόπο.

Ο Bar-On (1997) προτείνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται σε ικανότητες που συμβάλλουν στην ενίσχυση του ατόμου για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος. Αυτές περιέχουν: 1. την ικανότητα της συνείδησης και κατανόησης του εαυτού, 2. την ικανότητα την ικανότητα της συνείδησης και κατανόησης των ατόμων που σχετίζονται μαζί του/της, 3. την ικανότητα να αντιμετωπίσης ισχυρών συναισθημάτων και του ελέγχου των παρορμητικών αντιδράσεων, και 4. την ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές και να στην επίλυση προβλημάτων προσωπικής και κοινωνικής φύσεως. Η θεωρία του είναι σύνθετη και συμπεριλαμβάνει γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Τέλος, η θεωρία του Lane και των συνεργατών του (1990) διαφέρει από τις προηγούμενες στο ότι υπογραμμίζει την ανάπτυξη της συναισθηματικής εμπειρίας, καθώς αυτή μεταφέρεται από τις εσωτερικές στις εξωτερικές μορφές. Η εν λόγω θεωρία αφορά κατά κύριο λόγο τη διεργασία εξέλιξης της συναισθηματικής συνείδησης, την οποία και θεωρεί ως το σημαντικότερο συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης και συγκεκριμένα ως βάση για την επιτυχή ανάπτυξη των υπολοίπων συναισθηματικών δεξιοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

5.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι θεωρίες που υπάρχουν για την εκπαιδευτική δραστηριότητα του δασκάλου είναι πολλές και ποικίλες. Κάποιες από αυτές θεωρούν το επάγγελμα του δασκάλου ισοδύναμο με λειτούργημα, άλλες ως κοινωνική αποστολή και άλλες θεωρούν ότι το βασικό έργο του δασκάλου είναι η μετάδοση γνώσης. Οι περισσότερες από αυτές τις θεωρίες έχουν ως βάση θρησκευτικές, φιλοσοφικές και ιδεολογικές πεποιθήσεις.

Το επάγγελμα του δασκάλου στην Ελλάδα επηρεάστηκε σε μεγάλο σημείο από επιστημονικές μελέτες που έγιναν στη Γερμανία , από την οποία παρουσιάζουμε τρία χαρακτηριστικά παραδείγματα:

- 1) Ο Kerschensteiner στο βιβλίο του «Η ψυχή του παιδαγωγού και το πρόβλημα της μόρφωσης των εκπαιδευτικών» υποστηρίζει ότι ο σωστός εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει την προσωπικότητα των παιδιών και να τα βοηθήσει να αναπτύξουν μία υγιή ψυχική διάπλαση και για αυτό το λόγο πρέπει να κατέχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα.
- 2) Τις ίδιες απόψεις υποστηρίζει και ο Spranger , ειδικά στο έργο του «Ο γεννημένος παιδαγωγός». Διαφωνεί με τον Kerschensteiner ως προς τον προσδιορισμό «κοινωνικός τύπος» που του αποδίδει, ως μονόπλευρη άποψη.
- 3) Στην ίδια ομάδα μελετών, με τα παραπάνω παραδείγματα, ανήκουν και οι διάφορες τυπολογίες που αποδίδονται στον εκπαιδευτικό. Η πιο γνωστή είναι
- 4) η τυπολογία του Caselman ο οποίος παρουσιάζει δύο βασικούς τύπους εκπαιδευτικού: α) τον «παιδότροπο», ο οποίος προσαρμόζει την εκπαιδευτική του δραστηριότητα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις παιδαγωγικές ανάγκες του παιδιού, και β) τον «λογότροπο», ο οποίος κυρίως έχει φιλοσοφικά και επιστημονικά ενδιαφέροντα (Ξωχέλλης, 1990).

Στην Ελλάδα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έπαιξαν οι δύο πρώτες απόψεις. Χαρακτηριστικά ο Δελμούζος λέει για το έργο του εκπαιδευτικού, «σκοπός και βασική αρχή της παιδείας είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη και η αυθυπαρξία του ατόμου».

Ο Kurfer, συνοψίζοντας, ξεχώρισε τέσσερα βασικά μοτίβα που εμπεριέχουν το «μοντέλο της παιδαγωγικής προσωπικότητας: α) το μοτίβο της κριτικής του πολιτισμού: ο εκπαιδευτικός ως σωτήρας σε περιόδους παρακμής, β) το μοτίβο της συντήρησης: ο εκπαιδευτικός ως θεματοφύλακας των παραδοσιακών αξιών, γ) το ιεραρχικό μοτίβο: ο εκπαιδευτικός ως αρχηγός ή «σοφός», δ) το μυθικό μοτίβο: ο εκπαιδευτικός ως θρησκευτικός λειτουργός ή ιεραπόστολος» (Ξωχέλλης, 1990).

Εκτός όμως από τις επιστημονικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με τον εκπαιδευτικό, υπάρχει και η εμπειρική προσέγγιση η οποία εξαρτάται ιδιαίτερα από τις άλλες κοινωνικές ομάδες που σχετίζονται με αυτό το ρόλο.

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε 4000 περίπου μαθητές, ηλικίας 10- 19 ετών και που είχε ως θέμα «πως θα ήθελα το δάσκαλό μου», οι απόψεις διαφέρουν, ανάλογα με δύο παράγοντες, την ηλικία και την πνευματική και πολιτιστική τους εξέλιξη. Οι κατηγορίες που

αναλύθηκαν οι εκθέσεις ήταν δύο: α) το φύλο, η ηλικία και η εξωτερική εμφάνιση του εκπαιδευτικού και β) διδακτική, παιδευτική συμπεριφορά και οι προσωπικές σχέσεις τους με τους μαθητές .

Αναλογικά με τον πρώτο παράγοντα των παιδιών, ο «ιδανικός δάσκαλος» πρέπει να είναι δίκαιος, ικανός να επιβάλει πειθαρχία και να έχει ανθρώπινη επαφή με τους μαθητές του. Για τους μαθητές από 11 μέχρι 13 χρόνων αυτό σημαίνει, να έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές και να τηρεί απλά τη τάξη. Για τους μαθητές από 14 μέχρι 16 χρόνων αυτό σημαίνει, να τους αξιολογήσουν σωστά και η πειθαρχία να κερδίζεται μέσω του σεβασμού στο πρόσωπο του δασκάλου. Για τους μαθητές από 17 μέχρι 19 χρόνων αυτό σημαίνει, αντικειμενικότητα και επιβολή πειθαρχίας μέσω του κύρους του δασκάλου.

Αναλογικά με το δεύτερο παράγοντα των παιδιών, έχουμε ελάχιστα και πολύ γενικά στοιχεία της έρευνας.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τριάντα χρόνια μετά, συμπεριλαμβανομένης και μιας ελληνικής, επιβεβαίωσαν τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας. Τα ίδια αποτελέσματα είχαμε και σε περιπτώσεις γονέων, αφού τα παιδιά αντιπροσώπευαν το οικογενειακό περιβάλλον.

Αυτές οι προσδοκίες, από ομάδες που είναι στενά συνδεδεμένες με το διδασκαλικό επάγγελμα, οδηγούν το δάσκαλο σε σύγκρουση ρόλων. Οι λόγοι στους οποίους οφείλεται αυτή η σύγκρουση είναι οι εξής:

A) η μεσολάβηση του εκπαιδευτικού ανάμεσα στο παιδί και το κοινωνικό σύνολο, δύο συστήματα αξιών δηλαδή, αντίθετα εξ ορισμού.

B) η μη οριοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Γ) Η ιδιομορφία του χαρακτήρα του έργου του.

Δ) Ο συνεχής έλεγχος που υφίσταται ο εκπαιδευτικός συνεχώς από τους προϊσταμένους του λόγω της ιεραρχική δομής στο επάγγελμα του.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι ο ρόλος του δασκάλου αποτελεί ένα σύνολο προσδοκιών από ομάδες, που έχουν άμεση σχέση με το επάγγελμα του, αλλά που και η γνώμη τους επηρεάζεται από πολλούς και διάφορους παράγοντες.

Οι συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού έγκειται κυρίως, κατά τον Wilson, από την έντονη σχέση που παρουσιάζει με άλλους ανθρώπους και προέρχονται από έξι κατηγορίες:

α) στη διάχυτη φύση του ρόλου, αφού η μη οριοθέτηση στο εκπαιδευτικό έργο δημιουργεί συνεχώς ερωτήματα, στον εκπαιδευτικό, και του δημιουργεί συνεχόμενες απαλλαγές από

τις υποχρεώσεις του ρόλου του. Παρόλο που υπάρχουν κάποιες ενδείξεις περιορισμένου τύπου, σχετικά με την επιτυχία και την αποτυχία, το κύριο ερώτημα όλων των διάχυτων ρόλων, όπως του ιερέα, του κοινωνικού λειτουργού, κ.λ.π., στο τι έχει καταφέρει, είναι πηγή σύγκρουσης.

β) σε κάθε σχετική ομάδα με το έργο του εκπαιδευτικού, εκτός των μαθητών. Έχοντας εμπειρία, κυρίως ως μαθητές οι περισσότεροι, έχουν όλοι άποψη για το τι πρέπει να γίνει δυσχεραίνοντας το έργο του εκπαιδευτικού.

γ) στα χαρακτηριστικά του σχολείου ως θεσμού. Ο θεσμός του σχολείου δέχεται τις μεγαλύτερες πιέσεις και παρεμβάσεις από το πολιτικό του περιβάλλον. Το μικρότερο έλεγχο έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, και είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, αφού αυτό δεν συμβαίνει σε κανένα άλλο επαγγελματικό χώρο. Η σύγκρουση στη συγκεκριμένη περίπτωση αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι η κοινωνική αντίληψη και μεταχείριση προς το πρόσωπο του δεν είναι η αναμενόμενη.

δ) στην επιβολή δεσμεύσεων του ρόλου και στον προσανατολισμό καριέρας. Η σπουδαιότητα αυτής της σύγκρουσης έγκειται στη συναισθηματική δέσμευση που έχει ο συγκεκριμένος ρόλος. Η γοητεία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι η σχέση με τους μαθητές και ειδικότερα με αυτούς που φοιτούν σε προβληματικά σχολεία. Η προσκόλληση του δασκάλου όμως σε τέτοιους εργατικούς χώρους έρχεται σε αντίθεση με την επαγγελματική του εξέλιξη και με κινήσεις καριέρας που απαιτούνται σε όλους τους επαγγελματικούς χώρους. Αυτό τους αφαιρεί, κοινωνικά τουλάχιστον, το πλεονέκτημα της επαγγελματικής εξέλιξης που χαρακτηρίζει την σημερινή κοινωνία κατατάσσοντας του σε κατώτερα κοινωνικό-επαγγελματικά στρώματα.

ε) στο περιθωριακό ρόλο του εκπαιδευτικού. Κάποιες εκπαιδευτικές ειδικότητες παραγκωνίζονται από τη σύσταση και τη δομή του σχολείου. Σε κάποιο καλλιτεχνικό σχολείο το να διδάσκει κάποιος μαθηματικά, τη στιγμή που η κατεύθυνση του σχολείου στοχεύει σε άλλο αντικείμενο, μετατρέπει την ειδικότητα του στα μάτια των συναδέλφων και των μαθητών, σε ειδικότητα χωρίς καμία ιδιαίτερη ουσία.

στ) στη σύγκρουση αξιών. Αποτελεί μέρος της γενικότερης σύγχυσης αξιών που υπάρχει γενικότερα τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός αποτελεί το άτομο που επιδοκιμάζει ή όχι αξίες. Πόσο σημασία έχει αυτό όμως σε μία κοινωνία που άλλα πρεσβεύει και άλλα επιτελεί; Η υποχρέωση του δασκάλου να διδάξει ηθικές αρετές σε μία κοινωνία που επιδοκιμάζονται αρετές άλλου τύπου, τον κάνει να φαίνεται στα μάτια των παιδιών ως οπισθοδρομικός και να δημιουργούνται έτσι σημαντικές συγκρούσεις στο ρόλο του.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό προσωπικό υπάρχουν τρία σημαντικά στοιχεία τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στις συγκρούσεις ρόλων του εκπαιδευτικού:

- 1) ο κοινωνικοοικονομικός ρόλος. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε ένα μεσαίο επαγγελματικό στρώμα, οι αποδοχές τους δεν είναι αντίστοιχες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διατηρήσουν τα πρότυπα ζωής που επιθυμούν λόγω ανεπάρκειας χρημάτων.
- 2) Ο πολιτικός ρόλος. Παρόλο που ζητείται συχνότερα από τα άλλα επαγγέλματα, η συνδρομή τους σε κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα, όσο αφορά τα πολιτικά θέματα, η κοινωνία επιθυμεί οι δάσκαλοι να μην τοποθετούνται πολιτικά και με αυτό τον τρόπο περιορίζεται το ποσοστό ελευθερίας τους ως πολιτών.
- 3) Ο ειδικός ή επαγγελματικός ρόλος. Παρόλο που ο εκπαιδευτικός ειδικεύεται στο αρμόδιο θέμα που διδάσκει, οι παρεμβολές που υφίσταται στην άσκηση του επαγγέλματος του είναι πολύ συχνές. Εκτός από τους σχολικούς σύμβουλους, που αποτελούν ανώτερη ιεραρχική τάξη στη δομή του επαγγέλματος τους, πολύ συχνά δέχονται παρεμβολές και από τους γονείς που θέλουν να τους υποδείξουν πως θα γίνει σωστά η τέλεση τους επαγγέλματος τους.

Όλες αυτές οι συγκρούσεις επηρεάζονται βέβαια, από κάποιες συνισταμένες, όπως τα χαρακτηριστικά της σύγκρουσης, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού καθώς και τα χαρακτηριστικά του σχολείου.

Σημαντική βέβαια είναι και η άποψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις συγκρούσεις ρόλων που διαδραματίζονται στο επάγγελμα τους, κάτι που θα αποτελέσει αντικείμενο μελέτης όμως, αμέσως παρακάτω.

5.2. ΟΙ ΝΟΟΤΡΟΠΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥΣ

Ο Ivor F. Goodson επισημαίνει ότι, για να μπορέσει ο δάσκαλος να λειτουργεί και ως ερευνητής αλλά και να συνεργαστεί σε έρευνες που θα βοηθήσουν στην εξέλιξη του επαγγέλματος του, οι έρευνες γύρω από το αντικείμενο δεν πρέπει να εστιάζονται στο τρόπο που εφαρμόζει τη διδασκαλία του αλλά κυρίως στη ζωή του αφού εκεί επικεντρώνονται όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του. Οι δυσκολίες που

αντιμετωπίζει καθώς και η επιρροή όλων των ομάδων που σχετίζονται με το έργο του, του δημιουργούν μία ευαισθησία και το κάνουν να νιώθει πιο ευάλωτος αφού στη διδασκαλία του ουσιαστικά, αποτυπώνει τον τρόπο ζωής του και τις βιωματικές του εμπειρίες.

Είναι εμφανές λοιπόν, ότι οι νοοτροπίες των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στη διδασκαλία τους. Ο Andy Hargreave καταγράφει τέσσερις από αυτές:

1. Ατομισμός, κατά τη διάρκεια του οποίου, ο δάσκαλος διεκπεραιώνει τη διδασκαλία του απομονωμένος από τους υπόλοιπους συναδέλφους του, αποφεύγοντας έτσι τυχόν συναδελφικές επικρίσεις για τη δουλειά του αλλά διακόπτοντας έτσι οποιαδήποτε δίοδο επικοινωνίας μεταξύ του ίδιου και των υπόλοιπων δασκάλων. Διασφαλίζει με αυτό τον τρόπο την αποφυγή της κριτικής αλλά δεν μπορεί να υπολογίζει σε κανένος είδους συνεργασίας ή βοήθειας αφού ο τρόπος διδασκαλίας του είναι άγνωστος στους υπόλοιπους δασκάλους. Οι εκπαιδευτικοί που ασπάζονται αυτή τη νοοτροπία συνήθως χρησιμοποιούν παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας για λόγους ασφάλειας, αφού θεωρούν τα αποτελέσματα δεδομένα, επεκτείνοντας αυτή την απομόνωση και τη μη συνεργασία στη σχέση τους με τους μαθητές τους .
2. Διαμερισμός, κατά τη διάρκεια του οποίου, ο δάσκαλος αναπτύσσει σχέσεις με άλλους συναδέλφους αλλά όχι με όλους. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι σε επίπεδο ομάδας, πολλές φορές ανταγωνιστική η μία προς την άλλη. Τα κριτήρια ανάπτυξης των ομάδων είναι συνήθως ο χρόνος που περνούν μαζί οι δάσκαλοι ή το μάθημα το οποίο διδάσκουν. Αυτή η νοοτροπία οδηγεί επίσης, στην απομόνωση, όχι σε ατομικό επίπεδο όπως ο ατομισμός, αλλά σε ομαδικό και στη δημιουργία συγκρούσεων και διαφωνιών μεταξύ τους. Αυτή η νοοτροπία επιδρά σαφώς και στα παιδιά αφού η προσπάθεια υπερίσχυσης της μίας ομάδας πάνω στην άλλη έχει αντίκτυπο στη διδασκαλία τους.
3. Νοοτροπία συνεργασίας, κατά τη διάρκεια της οποίας, οι δάσκαλοι αναπτύσσουν στενή συνεργασία μεταξύ τους εντός και εκτός τάξης. Με αυτό τον τρόπο τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα της διδασκαλίας του είναι ορατά, όχι με στόχο όμως τη κριτική των άλλων συναδέλφων αλλά τη βοήθεια και τη συνεργασία τους. Αυτή η συνεργασία βοηθάει όχι μόνο σε προσωπικό επίπεδο το δάσκαλο, αλλά παρέχει βοήθεια στη σχολική κοινότητα γενικότερα, αφού η συνεργασία μεταξύ δασκάλων μπορεί να επιφέρει λύσεις και σε άλλα προβλήματα κοινωνικού περιεχομένου. Παρόλο που σαν νοοτροπία είναι ιδανική, η εφαρμογή της αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες λόγω δύο ανασταλτικών παραγόντων. Ο πρώτος

είναι ο ελάχιστος χρόνος των εκπαιδευτικών που δεν τους επιτρέπει την συνεύρεση για τη διατήρηση της συνεργασίας. Ο δεύτερος είναι το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα που επικεντρώνει όλο τους το ενδιαφέρον και έτσι αδυνατούν να λάβουν μέρος σε ενέργειες που προωθούν τη μεταξύ τους συνεργασία και αποσκοπούν στο γενικότερο καλό της σχολικής κοινότητας .

4. Τεχνητή συναδελφικότητα, κατά τη διάρκεια της οποίας, γίνεται απόπειρα να καλυφθεί το χάσμα μεταξύ ατομισμού και διαμερισμού. Η συνεργασία μεταξύ δασκάλων γίνεται υπό καθοδήγηση, εφαρμόζοντας χρονικά περιθώρια στο πρόγραμμα για τη χάραξη κάποιων κοινών στόχων πλεύσης. Αυτού του είδους όμως η νοοτροπία στερεί από τη συνεργασία τον αυθόρμητο χαρακτήρα της καθώς και τα συναισθήματα του σεβασμού, της εκτίμησης και της αναγνώρισης που την χαρακτηρίζουν αφού είναι υποχρεωτική αντί προαιρετική.

Είναι σημαντικό, βέβαια, να δούμε και την άποψη των δασκάλων, σχετικά με το έργο τους, η οποία έχει προέλθει από μία σειρά ερευνών, μέρος των οποίων θα παραθέσουμε παρακάτω.

Τα γενικά συμπεράσματα είναι ότι:

A) Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο έχει ως κύριο στόχο τη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών.

B) Θεωρούν ότι η σχέση μεταξύ αυτών και των μαθητών, την εκλαμβάνουν ως φιλική χωρίς να αποποιούνται τη γονική σχέση και απορρίπτουν κατηγορηματικά την αντίληψη που επικρατούσε περί αποστάσεως και φόβου ανάμεσα τους.

Γ) Θεωρούν ότι η σχολική επίδοση των μαθητών τους επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον και από τον τρόπο που οι ίδιοι ασκούν την αγωγή τους.

Δ) Θεωρούν ότι το έργο τους αποτελεί παιδαγωγική αποστολή και παρόλο που αισθάνονται ανασφαλείς και πιστεύουν ότι το κύρος τους στο κοινωνικό σύνολο είναι μέτριο, υπάρχει μία ικανοποίηση ανάμεσα τους σχετικά με το επάγγελμα τους (Ξωχέλλης, 1990).

Την ανασφάλεια που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για το έργο τους ενισχύει και το γεγονός των πρακτικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με έρευνα τα κύρια σημεία δυσαρέσκειας τους εντοπίζονται: « την πρώτη θέση στη λίστα της δυσαρέσκειας καταλαμβάνουν οι χαμηλές αποδοχές. Μολονότι κατά τα τελευταία χρόνια επήλθε σοβαρή οικονομική βελτίωση και εξίσωση των μισθών τους με τους αντίστοιχους των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι εξακολουθούν να παραμένουν ανικανοποίητοι από τις αποδοχές τους, γεγονός που ερμηνεύεται και από τη γνωστή αναντιστοιχία ανάμεσα στην άνοδο του τιμαρίθμου και την αύξηση των αποδοχών.

Τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει η ακαταλληλότητα των διδακτηρίων. Είναι φανερό ότι ο χώρος μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η παιδαγωγική διαδικασία καθορίζει τον τρόπο αντιμετώπισης πολλών τεχνικών προβλημάτων και ασκεί σημαντική επίδραση στην ψυχική διάθεση των ατόμων, που εμπλέκονται σε αυτήν. Η στρεβλή οικονομική ανάπτυξη της χώρας με τη συνακόλουθη εσωτερική μετανάστευση και το συνωστισμό των κατοίκων της υπαίθρου στις πόλεις δημιούργησε οξύτατα στεγαστικά προβλήματα. Στα πλαίσια αυτά η αντιμετώπιση του κτιριακού προβλήματος των σχολείων περιπλέκεται και δεν είναι δυνατόν να επιλυθεί με την περιορισμένη φροντίδα, που φαίνεται να καταβάλλεται από την πλευρά της Πολιτείας. Είναι γνωστό ότι τα γραφεία των δασκάλων χρησιμοποιούνται συχνά ως αίθουσες διδασκαλίας και η σχετική άνεση χώρου θεωρείται στις περισσότερες περιπτώσεις ανύπαρκτη πολυτέλεια. Η κατάσταση αυτή είναι φυσικό να δημιουργεί προβλήματα και η ακαταλληλότητα των διδακτηρίων παρεμποδίζει το 51,2% των δασκάλων.

Αρνητικό ζεύγος αποτελούν οι δύο επόμενοι παράγοντες, «εναλλαγή ωραρίου» και «συστέγαση με άλλο σχολείο». Αν κρίνουμε από το παρόμοιο ύψος των ποσοστών (22% στην πρώτη και 20% στη δεύτερη περίπτωση), πρόκειται κι εδώ για προβλήματα που συμπίπτουν και αφορούν μάλλον τα ίδια πρόσωπα. Προκύπτουν ως συνέπεια του ευρύτερου στεγαστικού προβλήματος των μεγάλων πόλεων, στις οποίες η έλλειψη διδακτηρίων οδηγεί αναγκαστικά στη συστέγαση δύο ή και περισσότερων σχολείων. Παρά το γεγονός ότι τα ποσοστά των δασκάλων που παρεμποδίζονται είναι σχετικά χαμηλά (το 1/5 του συνολικού αριθμού) η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, επειδή συμβάλλει στον εντοπισμό των προβλημάτων μιας συγκεκριμένης κατηγορίας δασκάλων (Πυργιωτάκης, 1992).

Το 68,5% των δασκάλων δηλώνουν ότι το επίπεδο των μαθητών τους δεν τους ικανοποιεί και αποτελεί για αυτούς ανασχετικό παράγοντα στην εκπλήρωση του έργου τους. Σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα αποτελούν επίσης τα προβλήματα της «ανυπακοής» των μαθητών και η ύπαρξη πολλών μαθητών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις.

Αυτό το τελευταίο, συνδυαζόμενο με το μεγάλο αριθμό μαθητών, παράγοντα από τον οποίο θίγονται επίσης πολλοί δάσκαλοι (42,7%) αποτελεί πράγματι πολύπλοκο πρόβλημα, το οποίο είναι δυνατόν να επιφέρει ψυχοσυναισθηματικές φορτίσεις και να οδηγήσει σε ψυχονευρωτικές εντάσεις. Η αντιμετώπιση δηλ. των ειδικών προβλημάτων των συγκεκριμένων παιδιών προϋποθέτει όχι μόνο την ειδική κατάρτιση, αλλά και τις κατάλληλες προϋποθέσεις και προφανώς τη σχετική παιδαγωγική ελευθερία του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά την επιλογή των αντικειμένων μάθησης. Από τη στιγμή όμως

που ο δάσκαλος έχει να εκπληρώσει καθορισμένα διδακτικά καθήκοντα, κάτω από την πίεση του συγκεκριμένου χρόνου, τα πράγματα περιπλέκονται και οι μαθητές με ειδικές ανάγκες όχι μόνο αγνοούνται συχνά, αλλά αποτελούν και εμπόδιο στην εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με τους άλλους μαθητές (Πυργιωτάκης, 1992).

5.3. ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου, επειδή θεωρείται πως επιδρά βελτιωτικά στη μάθηση των μαθητών, αλλά και στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών. Λέγοντας «σχολικό κλίμα» εννοούμε την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001). Για πολλούς ερευνητές η έννοια του κλίματος σε μια σχολική μονάδα έχει άμεση σχέση με την έννοια της κουλτούρας. Θεωρούν ταυτόσημες τις δυο έννοιες ή συμπεραίνουν πως το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να θεωρηθεί υποσύνολο της κουλτούρας. Η κουλτούρα αναφέρεται σε θέματα που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές) και με αυτά δένονται μεταξύ τους στενά, καθώς αποκτούν ταυτόχρονα και μια διαφορετική ταυτότητα από τα μέλη μιας άλλης σχολικής μονάδας. Η κουλτούρα αντανακλά το σχολικό κλίμα, σίγουρα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και ορίζεται ως μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίζει η μια σχολική μονάδα από την άλλη.

Το εργασιακό περιβάλλον αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στην περίπτωση των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ασφαλή και μεγάλα κτίρια, ευρύχωρες και φωτεινές αίθουσες, πολύχρωμος εξοπλισμός, καλός φωτισμός, άνετοι χώροι άθλησης και εστίασης, πλούσια υλικοτεχνική υποδομή, προκαλούν ευεξία και όρεξη για μάθηση στους μαθητές. Λειτουργούν δε ευεργετικά στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στην προσφορά της εργασίας τους (επαγγελματική ικανοποίηση) και στην

αποτελεσματικότητα του έργου τους, που για πολλούς θεωρείται λειτούργημα με ιδιαίτερη σημασία.

Η διερεύνηση των συντελεστών της αποτελεσματικής διδασκαλίας δηλ. των παραγόντων που συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού έργου ευρύτερα, συνοψίζει όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τα στοιχεία του εργασιακού περιβάλλοντος και αποτελεί σημαντικό τομέα της σύγχρονης έρευνας (Δημητρόπουλος, 1992).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως, το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας προδιαγράφεται από το θεσμικό πλαίσιο με τους νόμους, τα διατάγματα και τις αποφάσεις της πολιτείας, διαμορφώνεται όμως από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται, όπως είναι το διδακτήριο της.

Αποτελέσματα πολλών ερευνών που διενεργήθηκαν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, καθώς και τα αποτελέσματα της Ε.Σ.Υ.Ε. που δημοσιεύτηκαν (1997-1998), κατέδειξαν πως η κακή κατάσταση του διδακτηρίου επισημαίνεται ως παράγων επαγγελματικής επιβάρυνσης. Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνουν, ότι η αποτελεσματικότητά τους παρεμποδίζεται από την κατάσταση του διδακτηρίου (ποσοστό που κυμαίνεται από 27,5 έως 51,2%) (Πυργιωτάκης, 1992).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε συστεγαζόμενα σχολεία, θεωρούν ότι η συστέγαση τους παρεμποδίζει κατά την άσκηση των καθηκόντων, διότι δεν διαθέτουν δικούς τους ιδιαίτερους χώρους για να φυλάσσουν το υλικό τους και τα ιδιαίτερα και χρήσιμα σ αυτούς αντικείμενα.

Οι άνδρες δάσκαλοι θεωρούν τις κακές συνθήκες περισσότερο επιβαρυντικές από τις γυναίκες, ίσως διότι επηρεάζονται από το στερεότυπο του φύλου τους (δυσανασχετούν με την ακαταστασία και δυσκολεύονται να συμμετάσχουν στην τακτοποίηση του χώρου τους).

Επισημαίνεται σε έρευνες, ότι η κατάσταση τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια έχει γίνει ιδιαίτερα επιβαρυντική, διότι έχουν εισαχθεί νέα προγράμματα (αγωγή υγείας, περιβαλλοντική αγωγή, και ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου), τα οποία απαιτούν πρόσθετους χώρους και υλικά. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων τμημάτων, παρατηρούν ότι δεν υπάρχουν χώροι εστίασης και ξεκούρασης των μαθητών, πράγμα που επαυξάνει την κόπωση και τον εκνευρισμό των μαθητών και μειώνει την αποτελεσματικότητα των δασκάλων τους και επομένως την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (μουσικοί, καθηγητές Αγγλικών, Γαλλικών, Γυμναστές) σε πολύ μεγάλο ποσοστό (άνω του 10%) θεωρούν ακατάλληλα τα διδακτήρια, στοιχείο που αναδεικνύει την έλλειψη ειδικών χώρων κατάλληλα διαμορφωμένων για την άσκηση του επαγγέλματος τους(αίθουσα μουσικής, με μουσικά όργανα και λοιπή υλικοτεχνική υποδομή για την ορθή και αποτελεσματική διδασκαλία της μουσικής κ.λ.π.) (Λεκάνης).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία, σύμφωνα με τις διενεργηθείσες έρευνες και τη σχετική με τις συνθήκες των διδακτηρίων βιβλιογραφία, είναι χρήσιμα, διότι διαπιστώνεται ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών συνήθως συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, την επαγγελματική ικανοποίηση, το επαγγελματικό άγχος, την επαγγελματική κόπωση και επιβάρυνση τους κατά την άσκηση του επαγγέλματος.

Επομένως θα πρέπει να δοθεί έμφαση στα παραπάνω στοιχεία, ώστε να βελτιωθεί το περιβάλλον εντός του οποίου προσφέρουν την υπηρεσία τους οι εκπαιδευτικοί. Θεωρούμε πως αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, που είναι και το ζητούμενο, προς όφελος βεβαίως όλων των εμπλεκομένων, κυρίως όμως των μικρών μαθητών (Πυργιωτάκης).

5.4. ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ειδική αγωγή ως ένας ειδικός εκπαιδευτικός χώρος διέπεται από τη φιλοσοφική θέση της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Η φιλοσοφική αυτή θέση οδηγεί σε σχολική ενσωμάτωση, σε κοινωνική ένταξη και αποδοχή. Η παγκόσμια επιστημονική κοινότητα αναγνωρίζει σήμερα το δικαίωμα κάθε παιδιού να διδάσκεται τα ίδια μαθήματα, στις ίδιες αίθουσες διδασκαλίας μαζί με όλα τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Η σύγχρονη τάση της Παιδαγωγικής Επιστήμης σήμερα στηρίζεται στις αρχές της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. «Ένα σχολείο για όλους» με μαθητές που δε θα διακρίνονται μεταξύ τους εξαιτίας της νοητικής, γλωσσικής, σωματικής ή συναισθηματικής τους ιδιαιτερότητας.

Οι υποστηρικτές της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία, υποστηρίζουν ότι οι ειδικές τάξεις με τα απομονωμένα τους προγράμματα τείνουν να διευρύνουν περισσότερο κι όχι να περιορίσουν τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα “κανονικά” παιδιά.

Οι ειδικές τάξεις δημιουργούν μια περιορισμένης δυνατότητας σχολική τάξη η οποία απομονώνει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η οποία δυσκολεύει τους μαθητές αυτούς να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Ο ρόλος του δασκάλου επίσης γίνεται λιγότερο απαιτητικός εφόσον περιορίζεται στις ικανότητες των μαθητών αυτών.

Οι ειδικές τάξεις δεν παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές του γενικού σχολείου να έλθουν σε επαφή με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι έτσι καλλιεργείται η προκατάληψη και η περιθωριοποίηση των μαθητών αυτών.

Τα προγράμματα ενσωμάτωσης προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές τόσο του γενικού σχολείου όσο και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βιώσουν κοινές σχολικές εμπειρίες, συναισθήματα αλληλοαποδοχής και κοινωνικής ένταξης.

Στη χώρα μας ωστόσο λειτουργούν πολύ λίγα προγράμματα σχολικής ενσωμάτωσης. Οι λόγοι οι οποίοι εμποδίζουν την υλοποίησή τους κυρίως αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, στην έλλειψη εξειδικευμένου υποστηρικτικού εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και σε διοικητικούς λόγους.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι οι καθηγητές που έχουν κληθεί να διδάξουν στα σχολεία ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν τα ίδια και περισσότερα προβλήματα από τους καθηγητές των κανονικών σχολείων και μάλιστα πολλές φορές η αδυναμία τους να διδάξουν με τον τρόπο που επιθυμούν και να φέρουν εις πέρας το δύσκολο έργο τους εμποδίζεται τόσο από το κράτος όσο και από τους γονείς των παιδιών αυτών.

Παρόλο που οι δάσκαλοι, οι οποίοι εμπλέκονται στη συμμετοχική εκπαίδευση θεωρούν τους μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες θετικό δυναμικό μέσα στην τάξη παρά «πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί», εντούτοις οι συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία ειδικής αγωγής δεν ευνοεί το έργο τους.

Η θετική στάση δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση των διαφορών μέσα στην τάξη. Οι δάσκαλοι, για να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα στην τάξη, χρειάζονται επαρκείς μεθόδους, εκπαιδευτικό υλικό αλλά και χρόνο που θα διαθέσουν για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από σεμινάρια επιμόρφωσης και πρακτική εξάσκηση, τα οποία τις περισσότερες φορές δεν τους προσφέρονται.

Η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης απαιτεί χωρίς αμφιβολία και την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Οι δάσκαλοι αναρωτιούνται πώς να διδάξουν αυτούς τους μαθητές. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ίσως

χρειάζονται περισσότερο χρόνο ή διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας καθώς και επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων. Έτσι οι δάσκαλοι θα αισθανθούν την ανάγκη για περισσότερο χρόνο, υλικά και γνώση. Γενικά, αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους, με αύξηση των διαθέσιμων πόρων (κατανομή περισσότερου χρόνου στους δασκάλους) ή με την αναδιοργάνωση των διαθέσιμων πόρων (εναλλακτική χρήση του διαθέσιμου χρόνου).

Επίσης η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες δεν εξαρτάται μόνον από την εξασφάλιση των κατάλληλων μέσων σε επίπεδο τάξης. Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η οργανωτική δομή σε επίπεδο σχολείου καθορίζει την ποσότητα και την ποιότητα των αναγκαίων πόρων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι δάσκαλοι για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο δάσκαλος χρειάζεται ευέλικτη υποστήριξη στο σχολείο, για παράδειγμα από τους συναδέλφους, το διευθυντή και /ή τους γονείς.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να αισθάνονται ολοένα και λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση, άγχος με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης.

5.5. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Μια σειρά από παράγοντες, που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, πέρα από την οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τους όρους και τις συνθήκες άσκησης του επαγγέλματός τους και συνιστούν δυνάμει νοσογόνους παράγοντες που απειλούν τη σωματική, διανοητική και ψυχική υγεία τους.

Ανάμεσα σε αυτούς, πιο εύκολα μπορούν να προσδιοριστούν όσοι αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των σχολείων. Προβληματικές συνθήκες στέγασης, θέρμανσης, υγιεινής και ασφάλειας, μικρές και ακατάλληλες αίθουσες, ακατάλληλος φωτισμός, ενοχλητικοί θόρυβοι, συχνά πέρα από τα επιτρεπτά όρια, έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των εκπαιδευτικών, όπως εξάλλου και των μαθητών.

Μια δεύτερη σειρά παραγόντων σχετίζεται με τον τρόπο και τους όρους οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Ο αριθμός των μαθητών στις σχολικές τάξεις είναι ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες αυτής της κατηγορίας. Υπερπληθείς τάξεις, ιδίως όταν συνδυάζονται με αυξημένες προβληματικές καταστάσεις, διαμορφώνουν ασφυκτικό περιβάλλον για το διδακτικό έργο. Παράλληλα, ο τρόπος οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των σχολείων χαρακτηρίζεται από αύξουσα ένταση των τεχνογραφειοκρατικών

διαδικασιών. Ενισχύεται η διαδικασία αποικισμού των σχολικών ιδρυμάτων από αντιλήψεις και πρακτικές της βιομηχανίας, που βασίζονται κατά κύριο λόγο στον ανταγωνισμό, στην άμεση χρησιμοθηρία, στην αξιολόγηση και στην τυπική οργάνωση του «εργάσιμου» χρόνου. Έτσι, αποπροσωποποιούνται οι διαμαθητικές και οι δασκαλομαθητικές σχέσεις και επιτείνεται η αποξένωση και μέσα στην τάξη.

Για τους Power και Whitty (1999, σ. 21 κ.ε.), οι παλιές αξίες της κοινότητας, της συνεργασίας και της ίσης αξίας, που εξέφραζαν το ιδεώδες του ενιαίου (comprehensive) σχολείου αντικαθίστανται σήμερα από τις αξίες της αγοράς, όπως είναι ο ατομικισμός, ο ανταγωνισμός, η αποτελεσματικότητα και η διαφοροποίηση. Όπως τονίζει χαρακτηριστικά, αυτές οι αξίες πηγάζουν από το μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο και με ποικίλους τρόπους διεισδύουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι χαρακτηριστική, εν προκειμένω, η σκέψη του Bernstein (βλ. Power και Whitty, 1999, σ. 26 κ.ε., που παραπέμπει σε Bernstein, σ. 86), ότι στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής προσανατολισμένης στην αγορά η εξειδίκευση των προγραμμάτων σπουδών «... επιτρέπει μια σχεδόν τέλεια αναπαραγωγή της ιεραρχίας της οικονομίας εντός του σχολείου ή μεταξύ των σχολείων [...] μέσω της βαθμολόγησης των προγραμμάτων ...».

Εξάλλου οι Robertson και Soucek ερευνώντας το σχολείο Δ.Ε. της Αυστραλίας βρήκαν ότι το νέο curriculum "... ήταν ταυτόχρονα ειδικά προσαρμοσμένο και διαμορφωμένο σε καταναλωτικά πακέτα και υπερβολικά αξιολογούμενο (βλ. Power και Whitty, 1999, σ. 129). Κατά την άποψή τους, αυτές οι εξελίξεις οδήγησαν στη διαμερισματοποίηση της σχολικής μάθησης και διδασκαλίας, και στην ανάπτυξη μιας έντονης αίσθησης αποξένωσης ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, πρέπει να ληφθεί υπόψη και ο αντιφατικός χαρακτήρας του έργου που καλούνται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί. Πολλές μελέτες έχουν δείξει με επάρκεια το πλήθος και την πολυπλοκότητα των συγκρούσεων που συνυφαίνονται με το διδακτικό επάγγελμα, σε μια περίοδο μάλιστα που οι όροι άσκησής του χαρακτηρίζονται από ασάφεια και ρευστότητα. Υπό αυτούς τους όρους δεν είναι καθόλου δυσεξήγητες οι συχνές αναφορές των ειδικών ερευνητών σε καταστάσεις στρες, άγχους και επαγγελματικής εξάντλησης (burn out).

Οι επιβαρυντικοί για τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που αναπτύχθηκαν προηγουμένως σε συνδυασμό με τους γενικότερους παράγοντες που ευθύνονται για την ενίσχυση των καταστάσεων στρες και άγχους στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες και κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπως είναι ο έντονα ανταγωνιστικός χαρακτήρας των κοινωνικών

σχέσεων, ο μεγάλος βαθμός αποξένωσης των ανθρώπων μεταξύ τους, οι ποικίλες ψυχοτραυματικές εμπειρίες, το συνεχές άγχος της καθημερινότητας, η δέσμευση του ελεύθερου χρόνου σε επιπλέον εργασία, αυξάνουν σημαντικά το μέγεθος του κινδύνου που απειλεί την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

Οι επιπτώσεις του στρες, στην περίπτωση που τα άτομα αντιδρούν ανεπαρκώς σε αυτό, μπορεί να αποβούν καταστροφικές. Δυσκολεύονται να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και έτσι επιδεινώνουν τη συνολική συναισθηματική επιβάρυνση που υφίστανται. Στη συνέχεια κατηγορούν τους εαυτούς τους για την αδυναμία που δείχνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δεδομένης περίπτωσης και εκδηλώνουν άγχος και καταθλιπτική διάθεση. Στην ουσία βρίσκονται εγκλωβισμένοι σε ένα φαύλο κύκλο (Αλεβίζος, 1992, σ. 4404-7).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξάντλησης (burn out) συναντάται συχνότερα σε ορισμένα επαγγέλματα σε σύγκριση με άλλα. Οι νοσηλευτές και οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, συγκαταλέγονται ανάμεσα στους επαγγελματίες που βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο.

Σύμφωνα με μια ερμηνευτική προσέγγιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξάντλησης, το στρες θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αφετηρία της δημιουργίας του. Με τον όρο στρες συνήθως νοείται η μεταβολή της κατάστασης ενός οργανισμού που προκαλείται από ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς παράγοντες ή και από το φυσικό περιβάλλον (Αλεβίζος 1992, σ. 4404). Ενδεχόμενη παράταση αυτής της μεταβολής έχει βλαπτικές επιδράσεις στον οργανισμό και διαταράσσει την ψυχική ισορροπία του ατόμου.

Το στρες, συνεπώς, εκλαμβάνεται ως ένα είδος συναγερμού μπροστά σε συγκεκριμένες, προβληματικές καταστάσεις, που οδηγεί το υποκείμενο σε ένα φάσμα αντιδράσεων. Στην περίπτωση που οι αντιδράσεις είναι επιτυχημένες, κυριαρχούν τα θετικά στοιχεία: το άτομο μαθαίνει από τα λάθη του, επισημαίνει τις ωφέλιμες διαστάσεις των προβλημάτων και οδηγείται σε βελτίωση των αντιδράσεών του απέναντι σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αντίθετα, μια αποτυχημένη αντίδραση σημαίνει ότι δεν κατόρθωσε να αντιμετωπίσει ορθολογικά τις καταστάσεις, δεν οργάνωσε σωστά τις προτεραιότητές του, δεν εκτίμησε επαρκώς τις συνέπειες και δεν οργάνωσε ένα αποτελεσματικό σχέδιο αντιμετώπισης. Στην περίπτωση αυτή το υποκείμενο οδηγείται στην επαγγελματική εξάντληση και σε διαρκή ανακύκλωση των αρνητικών στρεσογόνων καταστάσεων.

Ανάμεσα στους παράγοντες που ενοχοποιούνται για καταστάσεις επαγγελματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών αναφέρονται από τους ειδικούς (βλ., π.χ., Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος 1995, σ. 247 κ.ε.) κάτω από τη γενική έννοια αντίξοες συνθήκες εργασίας ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, το εξαντλητικό ωράριο, η ασάφεια του αναμενόμενου ρόλου από τις ομάδες αναφοράς, η άκαμπτη, αυταρχική διοίκηση, η έλλειψη ψυχολογικής στήριξης (από τη διεύθυνση ή τους συναδέλφους) και οι αυξημένες απαιτήσεις από μέρους των μαθητών ή των γονέων.

5.5.1. ΤΡΟΠΟΙ ΣΚΕΨΗΣ ΠΟΥ ΕΝΤΕΙΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ ΣΤΡΕΣ

Το άτομο που βιώνει στρες, συχνά, γίνεται έρμαιο διάφορων τρόπων σκέψης που είναι στρεσογόνοι και εντείνουν το άγχος και τα αποτελέσματά του. Δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που εντείνει το στρες και εμποδίζει το άτομο να σκεφτεί θετικά και να αναλάβει δράση με ψυχραιμία. Ως αποτέλεσμα αυτού, το άτομο παύει να εκτιμά ρεαλιστικά την κατάσταση και τις ικανότητές του για να την επιλύσει. Οι τρόποι σκέψης σύμφωνα με τον Kennerley (1999) είναι οι εξής:

A. Καταστροφική σκέψη. Το άτομο θεωρεί ότι η απόλυτη αποτυχία και η καταστροφή είναι η μόνη πιθανή έκβαση. Παραμερίζει όλες τις πιθανές εκδοχές και επιλέγει τη χειρότερη. Οι εικόνες της καταστροφής διαρκούν λίγα λεπτά, είναι όμως ακραίες και δραματικές και αποτελούν πηγή έντονου άγχους. Τα σωματικά συμπτώματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις καταστροφικές σκέψεις. Για παράδειγμα, κάθε ενόχλημα θεωρείται σύμπτωμα καρκίνου ή άλλης σοβαρής ασθένειας.

B. Διπολική Σκέψη. Το άτομο που σκέφτεται με διπολικό τρόπο, θεωρεί ότι κάθε του εγχείρημα αν δε στεφθεί με απόλυτη επιτυχία, θα είναι πλήρης αποτυχία. Κάθε ενδιάμεση κατάσταση είναι μη υπαρκτή. Η διπολική σκέψη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την τελειοθηρία.

Γ. Μεγιστοποίηση – Υπεργενίκευση. Στη μεγιστοποίηση το άτομο υπερτιμά τις αρνητικές εκφάνσεις της πραγματικότητας. Τις περισσότερες φορές συνυπάρχει η υπεργενίκευση και η εξαγωγή αυθαίρετων συμπερασμάτων. Ένας εργαζόμενος είναι πιθανό να μεγιστοποιεί τα λάθη του και να θεωρήσει αυθαίρετα ότι όλη του η παρουσία στον εργασιακό χώρο είναι

επιβλαβής για την εταιρία. Συμπεραίνει τότε ότι θα απολυθεί και δεν θα μείνει ποτέ μόνιμα σε καμία εταιρία γιατί τα λάθη του είναι τεράστια.

Δ. Αποκλεισμός του θετικού. Το άτομο που αποκλείει τα θετικά, παρακάμπτει κάθε θετική πλευρά της πραγματικότητας ή των ανατροφοδοτήσεων που λαμβάνει από τους γύρω του και επικεντρώνεται στα αρνητικά.

Ε. Εστίαση της προσοχής. Κατά την διαδικασία εστίασης της προσοχής το άτομο αναζητά στο περιβάλλον και τις συνθήκες του, ό, τι του προκαλεί στρες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ : ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να εξετάσει αν υπάρχουν διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ των καθηγητών που υπηρετούν σε κανονικά σχολεία και καθηγητών που υπηρετούν σε ειδικά σχολεία.

Η σύγκριση θα εξεταστεί βάσει διαφόρων υποθέσεων. Συγκεκριμένα:

Υπόθεση 1 : Η συναισθηματική εμπειρία – έκφραση είναι πιο έντονη στους καθηγητές κανονικών έναντι των καθηγητών ειδικών σχολείων.

Υπόθεση 2 : Η γενική ικανοποίηση από την εργασία είναι μεγαλύτερη στους καθηγητές κανονικών από τους καθηγητές των ειδικών σχολείων.

Υπόθεση 3: Οι πηγές στήριξης στην δουλειά τους είναι περισσότερες στους καθηγητές κανονικών από τους καθηγητές των ειδικών σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

7.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Η έρευνα διεξήχθη το τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2007-2008 (τέλη Μαΐου - Ιουνίου), σε εκπαιδευτικούς κανονικών και ειδικών σχολείων. Αρχικά, ζητήθηκε η άδεια από τους διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να εισέλθουμε στο χώρο του σχολείου. Ακολούθως, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους παραβρισκόμενους εκπαιδευτικούς ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου για κάθε εκπαιδευτικό κυμαινόταν από 15'-20'λεπτά.

Στην αρχή έγινε μια πρώτη επαφή με τους Διευθυντές του κάθε σχολείου, με σκοπό την ενημέρωσή τους γύρω από την έρευνα και την εξασφάλιση της συνεργασίας αυτών αλλά και των υπολοίπων υφισταμένων του σχολείου. Στην ενημέρωση αυτή πληροφορήθηκαν για το σκοπό της παρούσας έρευνας και τονίστηκε η πολύτιμη βοήθειά τους.

Σε επόμενη φάση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που προτίθονταν να συμμετάσχουν στην έρευνα να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο, περιελάμβανε κάποια δημογραφικά στοιχεία, και τις εξής κλίμακες: κλίμακα συναισθηματικής εμπειρίας - έκφρασης, κλίμακα ικανοποίησης από την εργασία, κλίμακα πηγές στήριξης στο χώρο εργασίας, κλίμακα συναισθημάτων γενικότερα, κλίμακα διαχείρισης συναισθημάτων, κλίμακα ικανοποίησης από τη δουλειά, κλίμακα προσωπικότητας.

Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούσαν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και των αριθμών παιδιών τους, τις βασικές σπουδές, επιπρόσθετα προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας, τύπο σχολείου που εργάζονται, μέγεθος σχολικής μονάδας και περιοχή σχολικής μονάδας.

Για να επιτευχθεί ο στόχος της σύγκρισης πρέπει πρώτα να ελέγξουμε τις μεταβλητές μας ως προς την κανονικότητα τους, αν ακολουθούν δηλαδή την κανονική κατανομή. Στην περίπτωση που ακολουθούν την κανονική κατανομή θα εφαρμόσουμε το t- test ενώ στην αντίθετη περίπτωση θα εφαρμόσουμε ένα μη παραμετρικό τεστ ((Mann Whitney test). Για τον έλεγχο της κανονικότητας εφαρμόζουμε το τεστ του Kolmogorov Smirnov. Η ανάλυση διεξάγεται για κάθε ενότητα ξεχωριστά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Συναισθηματική εμπειρία – έκφραση

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	N	Normal Parameters		Most Extreme Differences			Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Absolute	Positive	Negative		
Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου	95	4.7368	1.34647	.166	.161	-.166	1.616	.011
Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή	97	3.8969	1.53083	.136	.123	-.136	1.335	.057
	94	4.6809	1.32967	.192	.192	-.180	1.865	.002

θυμό), αλλάζ ω τον τρόπο Όταν νιώθω θετικά συναίσ θήματα , προσέ χω να μην τα εκφράζ ω. Όταν βρίσκο μαι αντιμέτ ωπος/ η με μια στρεσο γόνο κατάστ αση, κάνω τον εαυτό μου να Ελέγχ ω τα συναίσ θήματά μου με το να μην τα εκφράζ ω	96	3.3854	1.6181 2	.148	.148	-.148	1.450	.030
Όταν βρίσκο μαι αντιμέτ ωπος/ η με μια στρεσο γόνο κατάστ αση, κάνω τον εαυτό μου να Ελέγχ ω τα συναίσ θήματά μου με το να μην τα εκφράζ ω	97	4.9278	1.4306 7	.180	.109	-.180	1.772	.004
Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσ θημα, αλλάζ ω τον τρόπο	97	3.4227	1.5997 1	.147	.143	-.147	1.450	.030
Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσ θημα, αλλάζ ω τον τρόπο	97	4.9381	1.5799 2	.234	.148	-.234	2.302	.000

που σκέφτομαι για την Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην	97	4.3711	1.4600 2	.172	.135	-.172	1.692	.007
Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα , σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω	98	4.1224	1.5942 2	.148	.102	-.148	1.463	.028
Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την	97	4.3093	1.7461 9	.151	.096	-.151	1.491	.023

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Ο παραπάνω έλεγχος εξετάζει αν τα δεδομένα μας ακολουθούν την κανονική κατανομή. Αυτό όμως συμβαίνει μόνο για την μεταβλητή 'Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου' καθώς $0.057 > 0.05$. Οι υπόλοιπες δεν ακολουθούν την κανονική μεταβλητή. Επομένως για την παραπάνω μεταβλητή εφαρμόζουμε το $t - test$.

	Co unt	Mean
Καθηγητές κανονικών σχολείων		
Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον	55	(5.02)
Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου	55	(3.75)
Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο	55	(4.92)
Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.	55	(2.79)
Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/ η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να	55	(4.77)
Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω	55	(3.09)
Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την	55	(4.70)
Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην	55	(4.47)
Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω	55	(4.02)
Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την	55	(4.21)
Καθηγητές ειδικών σχολείων		
Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον	44	(4.38)
Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου	44	(4.07)
Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο	44	(4.40)
Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.	44	(4.09)
Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/ η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να	44	(5.11)
Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω	44	(3.82)
Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την	44	(5.23)
Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην	44	(4.25)
Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω	44	(4.25)

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μέσοι όροι των παραπάνω ερωτήσεων έχουν τιμές πάνω από 4(η μέση τιμή της κλίμακας Likert είναι 4) το οποίο σημαίνει ότι η πλειονότητα του δείγματος είναι συμφωνεί λίγο ή είναι σχετικά ουδέτερη με τις παραπάνω ερωτήσεις. Υπάρχει μια ελαφρά θετική στάση απέναντι στην συναισθηματική εμπειρία – έκφραση. Αυτό ισχύει και για τις δύο ομάδες. Ακόμα πρέπει να τονίσουμε ότι στις ερωτήσεις που έχουν μέσους όρους κάτω από τέσσερα επειδή έχουν αρνητική φορά στην ουσία οι μέσοι όροι τους αν αντιστρέψουμε τις τιμές είναι και αυτοί πάνω από 4.

Group Statistics

	TYPE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου	Καθηγητές κανονικών σχολείων	53	3.7547	1.80710	.24822
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	4.0682	1.10806	.16705

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differ ence	Std. Error Differ ence	95% Confid ence Interv al of the Differ ence	Lower	Upper
Κρατά άωτα συναί σθημ ατά μου για τον εαυτό μου	Equal varia nces assu med	12.00 9	.001	- 1.004	95	.318	- .3135	.3122 0	- .9332	.3063 5	
	Equal varia nces not assu med			- 1.048	87.95 1	.298	- .3135	.2992 0	- .9080	.2811 3	

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο δειγμάτων καθώς $0.298 > 0.05$

Μη παραμετρικός έλεγχος

Ranks

	TYPE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον	Καθηγητές κανονικών σχολείων	53	54.44	2885.50
	Καθηγητές ειδικών	42	39.87	1674.50

	σχολείων			
	Total	95		
Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο	Καθηγητές κανονικών σχολείων	51	53.08	2707.00
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	43	40.88	1758.00
	Total	94		
Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.	Καθηγητές κανονικών σχολείων	52	37.25	1937.00
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	61.80	2719.00
	Total	96		
Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να	Καθηγητές κανονικών σχολείων	53	46.92	2487.00
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	51.50	2266.00
	Total	97		
Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω	Καθηγητές κανονικών σχολείων	53	42.82	2269.50
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	56.44	2483.50
	Total	97		
Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα,	Καθηγητές κανονικών σχολείων	53	46.86	2483.50

αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	51.58	2269.50
	Total	97		
Ελέγγω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην	Καθηγητές κανονικών σχολείων	53	51.21	2714.00
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	46.34	2039.00
	Total	97		
Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω	Καθηγητές κανονικών σχολείων	54	47.91	2587.00
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	51.45	2264.00
	Total	98		
Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την	Καθηγητές κανονικών σχολείων	53	46.79	2480.00
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	51.66	2273.00
	Total	97		

Test Statistics

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. (2-tailed)	Sig.
Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον	771.500	1674.500	-2.639	.008	
Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο	812.000	1758.000	-2.246	.025	
Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.	559.000	1937.000	-4.376	.000	
Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να	1056.000	2487.000	-.818	.414	
Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω	838.500	2269.500	-2.412	.016	
Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την	1052.500	2483.500	-.853	.394	
Ελέγχω τα συναισθήματά	1049.000	2039.000	-.869	.385	

ά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην				
Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματ α, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω	1102.000	2587.000	-.625	.532
Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την	1049.000	2480.000	-.862	.389

a Grouping Variable: TYPE

Οι μεταβλητές στις οποίες διαφέρουν οι απαντήσεις των δύο δειγμάτων είναι οι 'Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο σκέψης μου', 'Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο σκέψης μου', 'Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω' και 'Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω' καθώς τα p-values είναι 0.008, 0.025, 0.00 και 0.016 αντίστοιχα. Λαμβάνοντας υπόψη και τον προηγούμενο πίνακα βλέπουμε ότι οι καθηγητές των κανονικών σχολείων κατευθύνονται περισσότερο έναντι των καθηγητών των ειδικών σχολείων στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους όταν αισθάνονται χαρούμενα (5.02 έναντι 4.38) ενώ οι καθηγητές των ειδικών σχολείων κατευθύνονται περισσότερο στην μη έκφραση των θετικών συναισθημάτων (4.7 έναντι 4.09) τους αλλά στον έλεγχο αυτών (3.09 έναντι 3.82). Ακόμα οι καθηγητές των κανονικών σχολείων κατευθύνονται λιγότερο έναντι των καθηγητών των ειδικών σχολείων στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους όταν αισθάνονται λυπημένα (4.21 έναντι 4.43)

Γενική ικανοποίηση

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	N	Normal Parameters		Most Extreme Differences			Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Absolute	Positive	Negative		
Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	98	4.2449	.68956	.261	.261	-.241	2.586	.000
Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος	98	3.9898	3.14100	.376	.376	-.356	3.725	.000
Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο	97	3.0103	1.08489	.228	.164	-.228	2.247	.000
Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα	98	4.0612	.93958	.270	.169	-.270	2.672	.000
Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου	96	2.3125	1.14536	.191	.191	-.142	1.870	.002
Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου,	97	3.5876	1.12502	.282	.182	-.282	2.779	.000
Είμαι	99	1.9091	.90453	.267	.267	-.189	2.655	.000

δυσαρ εστημέ νος από Αισθάν ομαι ασφάλ εια στη δουλει ά μου Είμαι ικανοπ οιημέν ος από την Οι συνθή κες εργασί ας είναι Νομίζ ω πως η κάθε μέρα δουλει άς Τις περισσ ότερες μέρες είμαι	98	3.7857	.82799	.357	.265	-.357	3.536	.000
Είμαι ικανοπ οιημέν ος από την Οι συνθή κες εργασί ας είναι Νομίζ ω πως η κάθε μέρα δουλει άς Τις περισσ ότερες μέρες είμαι	96	3.6458	.83325	.331	.231	-.331	3.246	.000
Οι συνθή κες εργασί ας είναι Νομίζ ω πως η κάθε μέρα δουλει άς Τις περισσ ότερες μέρες είμαι	98	3.5612	.97459	.255	.173	-.255	2.528	.000
Νομίζ ω πως η κάθε μέρα δουλει άς Τις περισσ ότερες μέρες είμαι	98	2.2551	1.1780 7	.239	.239	-.165	2.364	.000
Τις περισσ ότερες μέρες είμαι	98	3.9898	.85548	.341	.250	-.341	3.381	.000

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι καμία από τις μεταβλητές που αφορούν την γενική ικανοποίηση δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή καθώς όλα τα p – values είναι κάτω από 0.05. Επομένως εφαρμόζουμε μη παραμετρικά τεστ.

	Count	Mean

Καθηγητές κανονικών σχολείων	Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	55	(4.19)
	Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος	55	(4.39)
	Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο	55	(2.59)
	Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα	55	(3.96)
	Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου	55	(1.90)
	Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου,	55	(3.36)
	Είμαι δυσαρεστημένος από	55	(1.73)
	Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου	55	(4.06)
	Είμαι ικανοποιημένος από την	55	(3.75)
	Οι συνθήκες εργασίας είναι	55	(3.57)
	Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς	55	(2.07)
	Τις περισσότερες μέρες είμαι	55	(3.76)
Καθηγητές ειδικών σχολείων	Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	44	(4.32)
	Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος	44	(3.50)
	Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο	44	(3.53)
	Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα	44	(4.18)
	Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου	44	(2.80)
	Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου,	44	(3.86)
	Είμαι δυσαρεστημένος από	44	(2.14)
	Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου	44	(3.45)
	Είμαι ικανοποιημένος από την	44	(3.52)
	Οι συνθήκες εργασίας είναι	44	(3.55)
	Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς	44	(2.48)
	Τις περισσότερες μέρες είμαι	44	(4.27)

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι όλων των ερωτήσεων έχουν τιμή πάνω από 4 (αν αντιστρέψουμε τις ερωτήσεις με αρνητική φορά) το οποίο σημαίνει ότι και οι δύο ομάδες του δείγματος συμφωνούν λίγο ή είναι ουδέτεροι στην πλειονότητα τους ως προς το ότι είναι ικανοποιημένοι.

Λαμβάνοντας υπόψη και τον προηγούμενο πίνακα βλέπουμε ότι οι καθηγητές των κανονικών σχολείων είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια (4.06 έναντι 3.45) ενώ οι καθηγητές των ειδικών σχολείων θεωρούν πως οι φίλοι τους έχουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές (2.59 έναντι 3.53), βαριούνται περισσότερο την δουλειά τους (1.90 έναντι 2.8), αισθάνονται περισσότερο δυσαρεστημένοι από την δουλειά τους (1.73 έναντι 2.14) και είναι περισσότερο ενθουσιασμένοι τις περισσότερες μέρες με την δουλειά τους (3.76 έναντι 4.27).

Μη παραμετρικός έλεγχος

Ranks

	TYPE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
H μου	δουλειά είναι Καθηγητές κανονικών	54	47.81	2582.00

ενδιαφέρουσα	σχολείων			
	Καθηγητές	44	51.57	2269.00
	ειδικών			
	σχολείων			
	Total	98		
Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημέν ος	Καθηγητές	54	55.14	2977.50
	κανονικών			
	σχολείων			
	Καθηγητές	44	42.58	1873.50
	ειδικών			
	σχολείων			
	Total	98		
Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο	Καθηγητές	54	37.46	2023.00
	κανονικών			
	σχολείων			
	Καθηγητές	43	63.49	2730.00
	ειδικών			
	σχολείων			
	Total	97		
Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα	Καθηγητές	54	46.99	2537.50
	κανονικών			
	σχολείων			
	Καθηγητές	44	52.58	2313.50
	ειδικών			
	σχολείων			
	Total	98		
Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου	Καθηγητές	52	38.94	2025.00
	κανονικών			
	σχολείων			
	Καθηγητές	44	59.80	2631.00
	ειδικών			
	σχολείων			
	Total	96		
Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου,	Καθηγητές	53	45.89	2432.00
	κανονικών			
	σχολείων			
	Καθηγητές	44	52.75	2321.00
	ειδικών			
	σχολείων			
	Total	97		
Είμαι δυσανεστημέ νος από	Καθηγητές	55	44.38	2441.00
	κανονικών			
	σχολείων			
	Καθηγητές	44	57.02	2509.00
	ειδικών			
	σχολείων			
	Total	99		
Αισθάνομαι	Καθηγητές	54	58.01	3132.50

ασφάλεια στη δουλειά μου	κανονικών σχολείων			
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	39.06	1718.50
	Total	98		
Είμαι ικανοποιημένος από την	Καθηγητές κανονικών σχολείων	52	52.00	2704.00
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	44.36	1952.00
	Total	96		
Οι συνθήκες εργασίας είναι	Καθηγητές κανονικών σχολείων	54	50.47	2725.50
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	48.31	2125.50
	Total	98		
Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς	Καθηγητές κανονικών σχολείων	54	46.51	2511.50
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	53.17	2339.50
	Total	98		
Τις περισσότερες μέρες είμαι	Καθηγητές κανονικών σχολείων	54	42.88	2315.50
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	57.63	2535.50
	Total	98		

Test Statistics

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. (2-tailed)	Sig.
Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	1097.000	2582.000	-.718	.473	
Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή μου δουλειά	883.500	1873.500	-2.377	.017	
Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους	538.000	2023.000	-4.734	.000	
Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα	1052.500	2537.500	-1.039	.299	
Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου	647.000	2025.000	-3.783	.000	
Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου,	1001.000	2432.000	-1.274	.203	
Είμαι δυσαρεστημένος από τη δουλειά μου	901.000	2441.000	-2.315	.021	
Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου	728.500	1718.500	-3.785	.000	
Είμαι ικανοποιημένος από την	962.000	1952.000	-1.487	.137	
Οι συνθήκες εργασίας είναι	1135.500	2125.500	-.396	.692	
Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς	1026.500	2511.500	-1.204	.228	

Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με τη δουλειά μου	830.500	2315.500	-2.896	.004
---	---------	----------	--------	------

a Grouping Variable: TYPE

Οι μεταβλητές στις οποίες διαφέρουν οι απαντήσεις των δύο δειγμάτων είναι οι 'Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος, 'Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους', 'Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου', 'Είμαι δυσαρεστημένος από τη δουλειά μου', 'Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου' και 'Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με τη δουλειά μου' καθώς τα p-values είναι 0.017, 0.00, 0.00, 0.021, 0.00 και 0.004 αντίστοιχα. Λαμβάνοντας υπόψη και τον προηγούμενο πίνακα βλέπουμε ότι οι καθηγητές των κανονικών σχολείων είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια (4.06 έναντι 3.45) ενώ οι καθηγητές των ειδικών σχολείων θεωρούν πως οι φίλοι τους έχουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές (2.59 έναντι 3.53), βαριούνται περισσότερο την δουλειά τους(1.90 έναντι 2.8), αισθάνονται περισσότερο δυσαρεστημένοι από την δουλειά τους (1.73 έναντι 2.14) και είναι περισσότερο ενθουσιασμένοι τις περισσότερες μέρες με την δουλειά τους (3.76 έναντι 4.27).

Πηγές στήριξης στην δουλειά A) Αριθμός ατόμων

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	N	Normal Parameters		Most Extreme Differences	Positive	Negative	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation					
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορεί	97	2.8247	1.46494	.218	.218	-.122	2.151	.000

<p>ς να εμπιστ ευτείς πραγμ ατικά ότι θα αποσπ άσουν την προσο χή σου από προβλ ήματα που σε ανησυ χούν και σε στρεσά ρουν στη δουλει ά;</p>	72	2.6250	1.5238 7	.187	.187	-.143	1.586	.013
<p>Πόσοι είναι εκείνοι που μπορεί ς να βασιστ είς ότι θα σε κάνουν να αισθαν θείς πιο χαλαρ ός/ ή όταν βρίσκε σαι κάτω από πίεση;</p>	72	2.7361	1.7279 2	.207	.207	-.158	1.753	.004
<p>Πόσοι μπορο ύν να σε αποδε</p>								

χτούν
ολοκλη
ρωτικά
, και
στις
καλές
και
στις
κακές
σου
στιγμές
στη
δουλει
ά;

Πόσοι 72 2.5278 1.5009 .193 .193 -.140 1.638 .009
είναι
εκείνοι
που
μπορεί
ς να
βασιστ
είς ότι
θα σε
κάνουν
να
νιώσει
ς
καλύτε
ρα
όταν
αισθάν
εσαι
πολύ
άσχημ
α στη
δουλει
ά;

Πόσοι 72 2.6111 1.5157 .198 .198 -.144 1.682 .007
είναι
εκείνοι
που
μπορεί
ς να
βασιστ
είς ότι
θα σε
παρηγ
ορήσο
υν
όταν

αισθάν εσαι πολύ πεςμέ νος στη δουλει ά;								
Πόσοι είναι πραγμ ατικά εκείνοι που μπορεί ς να βασιστ είς σε περίοδ ο κρίσης στη δουλει ά;	71	2.5634	1.4415 5	.215	.215	-.139	1.815	.003
Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζ εις με σιγουρι ά ότι όταν θα χρειασ τείς βοήθει α μπορεί ς να βασιστ είς πάνω τους στη δουλει ά;	72	2.7083	1.8419 0	.233	.233	-.177	1.978	.001

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι καμία από τις μεταβλητές που αφορούν τις πηγές στήριξης ως προς τον αριθμό των ατόμων δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή καθώς όλα τα p – values είναι κάτω από 0.05. Επομένως εφαρμόζουμε μη παραμετρικά τεστ.

	Count	Mean
Καθηγητές κανονικών σχολείων		
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν στη δουλειά;	55	(3.11)
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;	55	(3.00)
Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;	55	(3.28)
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;	55	(2.83)
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε παρηγορήσουν όταν αισθάνεσαι πολύ πεσμένος στη δουλειά;	55	(3.03)
Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείς να βασιστείς σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;	55	(2.75)
Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζεις με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείς βοήθεια μπορείς να βασιστείς πάνω τους στη δουλειά;	55	(3.24)
Καθηγητές ειδικών σχολείων		
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν στη δουλειά;	44	(2.47)
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;	44	(2.37)
Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;	44	(2.37)
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;	44	(2.33)
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε παρηγορήσουν όταν αισθάνεσαι πολύ πεσμένος στη δουλειά;	44	(2.33)
Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείς να βασιστείς σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;	44	(2.44)
Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζεις με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείς βοήθεια μπορείς να βασιστείς πάνω τους στη δουλειά;	44	(2.35)

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε τον μέσο όρο των ατόμων που στηρίζουν την κάθε ομάδα του δείγματος.

Μη παραμετρικός έλεγχος Ranks

	TYPE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν στη δουλειά;	Καθηγητές κανονικών σχολείων	54	54.05	2918.50
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	43	42.66	1834.50
	Total	97		
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;	Καθηγητές κανονικών σχολείων	29	40.66	1179.00
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	43	33.70	1449.00
	Total	72		
Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;	Καθηγητές κανονικών σχολείων	29	41.22	1195.50
	Καθηγητές	43	33.31	1432.50

		ειδικών σχολείων			
		Total	72		
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;		Καθηγητές κανονικών σχολείων	29	39.62	1149.00
		Καθηγητές ειδικών σχολείων	43	34.40	1479.00
		Total	72		
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε παρηγορήσουν όταν αισθάνεσαι πολύ πεσμένος στη δουλειά;		Καθηγητές κανονικών σχολείων	29	41.26	1196.50
		Καθηγητές ειδικών σχολείων	43	33.29	1431.50
		Total	72		
Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείς να βασιστείς σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;		Καθηγητές κανονικών σχολείων	28	37.41	1047.50
		Καθηγητές ειδικών σχολείων	43	35.08	1508.50
		Total	71		
Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζεις με σιγουριά ότι θα		Καθηγητές κανονικών σχολείων	29	39.67	1150.50

χρειαστές βοήθεια μπορείς να βασιστείς πάνω τους στη δουλειά;				
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	43	34.36	1477.50
	Total	72		

Test Statistics

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Sig.
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν στη δουλειά;	888.500	1834.500	-2.039	.041	
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;	503.000	1449.000	-1.422	.155	
Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;	486.500	1432.500	-1.622	.105	

Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;	533.000	1479.000	-1.069	.285
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε παρηγορήσουν όταν αισθάνεσαι πολύ πεσμένος στη δουλειά;	485.500	1431.500	-1.632	.103
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;	562.500	1508.500	-.481	.631
Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζεις με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείς βοήθεια μπορείς να βασιστείς πάνω τους στη δουλειά;	531.500	1477.500	-1.092	.275

a Grouping Variable: TYPE

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι μόνο για την μεταβλητή 'Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν στη δουλειά;' Υπάρχουν διαφορές στον

αριθμό των ατόμων που στηρίζουν τους καθηγητές των κανονικών σχολείων σε σχέση με τους καθηγητές των ειδικών σχολείων καθώς $0.041 < 0.05$. Λαμβάνοντας υπόψη και τον προηγούμενο πίνακα έχουμε ότι οι καθηγητές των κανονικών σχολείων έχουν περισσότερα άτομα στην διάθεση τους που να μπορούν να τα εμπιστευτούν πραγματικά (3.11 έναντι 2.47).

Ικανοποίηση που λαμβάνουν από τα άτομα που τους στηρίζουν

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	N	Normal Parameters		Most Extreme Differences			Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Absolute	Positive	Negative		
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπασουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν στη δουλειά;	99	5.0202	1.07836	.301	.182	-.301	2.991	.000

Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;	74	4.9189	1.15577	.285	.175	-.285	2.449	.000
Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;	74	4.7973	1.24944	.335	.168	-.335	2.879	.000
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε	73	4.9041	1.16862	.314	.174	-.314	2.679	.000

<p>κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;</p> <p>Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε παρηγορήσουν όταν αισθάνεσαι πολύ πεσμένος στη δουλειά;</p>	73	5.0137	1.03405	.317	.190	-.317	2.705	.000
<p>Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείς να βασιστείς σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;</p>	72	4.9306	1.20242	.329	.187	-.329	2.788	.000

ά;									
Πόσοι	73	4.8904	1.1851	.318	.175	-.318	2.714	.000	
είναι			1						
εκείνοι									
που									
γνωρίζ									
εις με									
σιγουρι									
ά ότι									
όταν									
θα									
χρειασ									
τείς									
βοήθει									
α									
μπορεί									
ς να									
βασιστ									
είς									
πάνω									
τους									
στη									
δουλει									
ά;									

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι καμία από τις μεταβλητές που αφορούν τις πηγές στήριξης ως προς την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι καθηγητές από τα άτομα που τους στηρίζουν δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή καθώς όλα τα p – values είναι κάτω από 0.05. Επομένως εφαρμόζουμε παραμετρικά τεστ.

Καθηγητές κανονικών σχολείων	Count	Mean
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν στη δουλειά;	55	(4.87)
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;	55	(4.47)
Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;	55	(4.17)
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;	55	(4.37)
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε παρηγορήσουν όταν	55	(4.66)

αισθάνεσαι πολύ πεσμένος στη δουλειά;			
Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείς να βασιστείς σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;	55	(4.46)	
Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζεις με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείς βοήθεια μπορείς να βασιστείς πάνω τους στη δουλειά;	55	(4.38)	
Καθηγητές ειδικών σχολείων			
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν στη δουλειά;	44	(5.20)	
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;	44	(5.23)	
Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;	44	(5.23)	
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;	44	(5.28)	
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε παρηγορήσουν όταν αισθάνεσαι πολύ πεσμένος στη δουλειά;	44	(5.25)	
Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείς να βασιστείς σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;	44	(5.23)	
Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζεις με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείς βοήθεια μπορείς να βασιστείς πάνω τους στη δουλειά;	44	(5.23)	

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε τον βαθμό ικανοποίησης από τα άτομα στα οποία μπορεί να βασιστεί το δείγμα. Όλοι οι μέσοι όροι έχουν τιμή πάνω από 4 για τους καθηγητές κανονικών σχολείων το οποίο σημαίνει ότι είναι τουλάχιστον λίγο ικανοποιημένοι. Όσο αφορά τους καθηγητές των ειδικών σχολείων παρατηρούμε μέσες τιμές πάνω από 5 που σημαίνει είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τα άτομα τους περιβάλλοντος τους. είναι

Ranks

	TYPE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν	Καθηγητές κανονικών σχολείων	55	48.73	2680.00

στη δουλειά;	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	51.59	2270.00
	Total	99		
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;	Καθηγητές κανονικών σχολείων	30	31.65	949.50
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	41.49	1825.50
	Total	74		
Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;	Καθηγητές κανονικών σχολείων	30	29.40	882.00
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	44	43.02	1893.00
	Total	74		
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;	Καθηγητές κανονικών σχολείων	30	29.92	897.50
	Καθηγητές ειδικών σχολείων	43	41.94	1803.50
	Total	73		
Πόσοι είναι	Καθηγητές	29	32.24	935.00

εκείνοι που κανονικών μπορείς να σχολείων βασιστείς ότι θα σε παρηγορήσου ν όταν αισθάνεσαι πολύ πεσμένος στη δουλειά;	Καθηγητές ειδικών σχολείων Total	44 73	40.14	1766.00
Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείς να βασιστείς σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;	Καθηγητές κανονικών σχολείων Καθηγητές ειδικών σχολείων Total	28 72	32.48	909.50
Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζεις με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείς βοήθεια μπορείς να βασιστείς πάνω τους στη δουλειά;	Καθηγητές κανονικών σχολείων Καθηγητές ειδικών σχολείων Total	29 73	30.90	896.00
	Καθηγητές ειδικών σχολείων Total	44 73	41.02	1805.00

Test Statistics

	Mann-	Wilcoxon W	Z	Asymp.	Sig.
--	-------	------------	---	--------	------

	Whitney U		(2-tailed)	
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν στη δουλειά;	1140.000	2680.000	-.533	.594
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;	484.500	949.500	-2.060	.039
Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;	417.000	882.000	-2.895	.004
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;	432.500	897.500	-2.560	.010
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να	500.000	935.000	-1.701	.089

βασιστείς ότι θα σε παρηγορήσουν όταν αισθάνεσαι πολύ πεσμένος στη δουλειά;				
Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;	503.500	909.500	-1.404	.160
Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζεις με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείς βοήθεια μπορείς να βασιστείς πάνω τους στη δουλειά;	461.000	896.000	-2.152	.031

a Grouping Variable: TYPE

Οι μεταβλητές στις οποίες διαφέρουν οι απαντήσεις των δύο δειγμάτων είναι οι 'Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;', 'Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;', 'Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;' και 'Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζεις με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείς βοήθεια μπορείς να βασιστείς πάνω τους στη δουλειά;' καθώς τα p-values είναι 0.039, 0.004, 0.010 και 0.031 αντίστοιχα. Λαμβάνοντας υπόψη και τον προηγούμενο πίνακα βλέπουμε ότι οι καθηγητές των ειδικών σχολείων είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους καθηγητές των κανονικών σχολείων από τους ανθρώπους στους οποίους μπορούν να βασιστούν για να τους κάνουν να αισθανθούν πιο χαλαροί (5.23 έναντι 4.47), να τους αποδεχτούν ολοκληρωτικά σε όλες τις στιγμές τους (5.23 έναντι 4.17), να τους κάνουν να νιώσουν καλύτερα όταν αισθάνονται πολύ άσχημα στην δουλειά (5.28 έναντι 4.37) και

τους δώσουν σίγουρα την βοήθεια τους όταν την χρειαστούν στη δουλειά (5.23 έναντι 4.46).

Συναισθήματα και στάση κατά την εργασία

	Count	Mean
Καθηγητές κανονικών σχολείων		
Νιώθω συναισθηματικά "στραγγισμένος /η" από τη δουλειά μου.	55	(1.26)
Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας.	55	(1.74)
Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά.	55	(1.50)
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς οι μαθητές μου αισθάνονται γενικώς για τα πράγματα.	55	(4.63)
Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους μαθητές μου σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα.	55	(.17)
Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα.	55	(1.12)
Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	55	(4.33)
Αισθάνομαι ξοφλημένος /η εξαιτίας της δουλειάς μου.	55	(.37)
Νιώθω πραγματικά ότι επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από τη δουλειά μου.	55	(3.85)
Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι στη δουλειά αυτή.	55	(.49)
Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά.	55	(.89)
Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή.	55	(3.70)
Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου.	55	(1.24)
Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά.	55	(2.56)
Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους μαθητές μου.	55	(.20)
Το να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με τους ανθρώπους, μου προκαλεί υπερβολικό άγχος.	55	(1.00)
Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές.	55	(4.71)
Αισθάνομαι τονωμένος /η μετά από μια στενή συνεργασία με τους μαθητές μου.	55	(4.77)
Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά αυτή.	55	(3.91)
Νιώθω σαν να είμαι στο τέλος μου.	55	(.88)
Στη δουλειά μου, χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα.	55	(3.87)
Αισθάνομαι πώς οι μαθητές μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους.	55	(.47)
Καθηγητές ειδικών σχολείων		
Νιώθω συναισθηματικά "στραγγισμένος /η" από τη δουλειά μου.	44	(2.50)
Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας.	44	(2.77)

Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά.	44	(2.75)
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς οι μαθητές μου αισθάνονται γενικώς για τα πράγματα.	44	(3.91)
Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους μαθητές μου σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα.	44	(1.64)
Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα.	44	(2.84)
Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	44	(3.66)
Αισθάνομαι ξοφλημένος /η εξαιτίας της δουλειάς μου.	44	(1.57)
Νιώθω πραγματικά ότι επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από τη δουλειά μου.	44	(3.70)
Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι στη δουλειά αυτή.	44	(2.00)
Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά.	44	(2.14)
Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή.	44	(3.73)
Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου.	44	(2.11)
Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά.	44	(3.18)
Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους μαθητές μου.	44	(1.93)
Το να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με τους ανθρώπους, μου προκαλεί υπερβολικό άγχος.	44	(2.16)
Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές.	44	(3.73)
Αισθάνομαι τονωμένος /η μετά από μια στενή συνεργασία με τους μαθητές μου.	44	(4.20)
Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά αυτή.	44	(4.30)
Νιώθω σαν να είμαι στο τέλος μου.	44	(1.82)
Στη δουλειά μου, χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα.	44	(3.75)
Αισθάνομαι πώς οι μαθητές μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους.	44	(2.32)

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι μέσες τιμές όλων των ερωτήσεων και για τα δύο δείγματα στις ερωτήσεις έχουν τιμές κοντά στο 1 (μερικές φορές το χρόνο) με 2 (μια φορά το μήνα ή και λιγότερο) το οποίο σημαίνει το οποίο σημαίνει ότι τα συναισθήματα και η στάση στην εργασία βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος. Η τελευταία παρατήρηση αφορά τις ερωτήσεις που εκφράζουν κάτι αρνητικό. Για τις ερωτήσεις που εκφράζουν κάτι θετικό βλέπουμε ότι έχουμε μέσες μεταξύ 3 (μερικές φορές την εβδομάδα) και 4 (μια φορά την εβδομάδα). Αυτό επιβεβαιώνει το προηγούμενο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα και η στάση στην εργασία βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος. Ακόμα παρατηρούμε ότι οι καθηγητές

των κανονικών σχολείων επιδεικνύουν καλύτερο (πιο υγιές) επίπεδο συναισθημάτων και στάσης απέναντι στην εργασία έναντι των καθηγητών στα ειδικά σχολεία στο σύνολο τους.

Συναισθήματα (γενικά)

		Count	Mean
Καθηγητές κανονικών σχολείων	Αισθάνομαι ήρεμα	55	(2.81)
	Αισθάνομαι ασφάλεια	55	(3.26)
	Νιώθω ένταση	55	(1.92)
	Αισθάνομαι θλίψη	55	(1.30)
	Αισθάνομαι χαλαρός	55	(2.98)
	Αισθάνομαι αναστατωμένος	55	(1.63)
	Ανησυχώ για πιθανά δεινά/ κακοτυχίες	55	(1.65)
	Αισθάνομαι ξεκούραστος	55	(2.48)
	Αισθάνομαι άγχος	55	(1.85)
	Αισθάνομαι άνετα	55	(3.37)
	Έχω αυτοπεποίθηση	55	(3.04)
	Αισθάνομαι νευρικά	55	(1.78)
	Αισθάνομαι ταραγμένος	55	(1.48)
	Αισθάνομαι ότι είμαι σε υπερδιέγερση	55	(1.89)
	Αισθάνομαι χαλαρός	55	(2.98)
	Αισθάνομαι ικανοποίηση	55	(3.17)
	Έχω ανησυχία για κάτι	55	(1.88)
	Αισθάνομαι σε υπερένταση και 'ταρακουνημένος'	55	(1.57)
	Αισθάνομαι περιχαρής	55	(2.74)
	Αισθάνομαι ευχάριστα	55	(2.85)
Καθηγητές ειδικών σχολείων	Αισθάνομαι ήρεμα	44	(3.00)
	Αισθάνομαι ασφάλεια	44	(3.05)

Νοιώθω ένταση	44	(2.70)
Αισθάνομαι θλίψη	44	(2.84)
Αισθάνομαι χαλαρός	44	(3.26)
Αισθάνομαι αναστατωμένος	44	(2.34)
Ανησυχώ για πιθανά δεινά/ κακοτυχίες	44	(2.68)
Αισθάνομαι ξεκούραστος	44	(3.23)
Αισθάνομαι άγχος	44	(2.27)
Αισθάνομαι άνετα	44	(2.66)
Έχω αυτοπεποίθηση	44	(2.98)
Αισθάνομαι νευρικά	44	(2.80)
Αισθάνομαι ταραγμένος	44	(2.48)
Αισθάνομαι ότι είμαι σε υπερδιέγερση	44	(2.11)
Αισθάνομαι χαλαρός	44	(3.11)
Αισθάνομαι ικανοποίηση	44	(3.47)
Έχω ανησυχία για κάτι	44	(2.66)
Αισθάνομαι σε υπερένταση και 'ταρακουνημένος'	44	(2.64)
Αισθάνομαι περιχαρής	44	(3.30)
Αισθάνομαι ευχάριστα	44	(3.20)

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι τα συναισθήματα που νοιώθουν οι καθηγητές κινούνται σε φυσιολογικά πλαίσια. Παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι των αρνητικών συναισθημάτων κινούνται μεταξύ 1 (καθόλου) και 2 (κάπως) και στα θετικά συναισθήματα μεταξύ 2 (κάπως) και 3 (αρκετά) στις περισσότερες ερωτήσεις που επιβεβαιώνει αυτό που ειπώθηκε αρχικά, ότι δηλαδή τα συναισθήματα που νοιώθουν οι καθηγητές κινούνται σε φυσιολογικά πλαίσια.

Διαχείριση Συναισθημάτων

	Count	Mean
Καθηγητές κανονικών σχολείων		
Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί	55	(5.49)

αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).		
Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	55	(5.06)
Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	55	(4.89)
Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	55	(4.98)
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	55	(5.53)
Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	55	(5.17)
Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	55	(4.81)
Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	55	(4.66)
Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	55	(5.06)
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	55	(5.98)
Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	55	(5.15)
Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	55	(4.69)
Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	55	(4.96)
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	55	(5.04)
Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	55	(5.72)
Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	55	(5.19)
Καθηγητές ειδικών σχολείων		
Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	44	(5.20)
Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	44	(5.34)
Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	44	(5.29)
Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	44	(5.77)
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	44	(5.35)
Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	44	(5.64)
Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	44	(5.95)
Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	44	(5.02)
Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	44	(5.48)
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	44	(5.60)
Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	44	(5.72)
Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	44	(5.77)
Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	44	(5.25)
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	44	(4.79)
Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	44	(5.18)
Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	44	(5.43)

Η διαχείριση των συναισθημάτων βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος χωρίς διαφοροποιήσεις στις επιμέρους ομάδες.

Πως νοιώθει το δείγμα τον τελευταίο καιρό

Count	Mean
-------	------

Καθηγητές κανονικών σχολείων		
Μπορείς να συγκεντρωθείς σε ότι κάνεις;	55	(2.04)
Μπορείς να απολαύσεις τις ευχάριστες καθημερινές δραστηριότητες;	55	(2.69)
Έχεις ανησυχίες και αϋπνίες γιατί σε απασχολεί κάτι ;	55	(2.19)
Είσαι σε θέση να αντιμετωπίσεις τα προβλήματά σου;	55	(2.42)
Αισθάνεσαι ότι είσαι χρήσιμος σε ό,τι	55	(1.87)
Νοιώθεις δυστυχημένος και θλιμμένος;	55	(1.71)
Αισθάνεσαι ότι παίρνεις εύκολα αποφάσεις για πράγματα που σε απασχολούν;	55	(2.19)
Έχεις χάσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό σου;	55	(1.90)
Αισθάνεσαι ότι είσαι συνεχώς κάτω από πίεση;	55	(2.57)
Βλέπεις τον εαυτό σου σαν να μην αξίζει πολύ.	55	(1.64)
Αισθάνεσαι ότι δεν μπορείς να υπερνικήσεις τις δυσκολίες;	55	(2.50)
Γενικά αισθάνομαι αρκετά χαρούμενος	55	(2.18)
Καθηγητές ειδικών σχολείων		
Μπορείς να συγκεντρωθείς σε ό,τι κάνεις;	44	(1.95)
Μπορείς να απολαύσεις τις ευχάριστες καθημερινές δραστηριότητες;	44	(2.00)
Έχεις ανησυχίες και αϋπνίες γιατί σε απασχολεί κάτι ;	44	(2.84)
Είσαι σε θέση να αντιμετωπίσεις τα προβλήματά σου;	44	(2.25)
Αισθάνεσαι ότι είσαι χρήσιμος σε ό,τι	44	(2.14)
Νοιώθεις δυστυχημένος και θλιμμένος;	44	(2.00)
Αισθάνεσαι ότι παίρνεις εύκολα αποφάσεις για πράγματα που σε απασχολούν;	44	(2.27)
Έχεις χάσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό σου;	44	(2.36)
Αισθάνεσαι ότι είσαι συνεχώς κάτω από πίεση;	44	(1.77)
Βλέπεις τον εαυτό σου σαν να μην αξίζει πολύ.	44	(1.86)
Αισθάνεσαι ότι δεν μπορείς να υπερνικήσεις τις δυσκολίες;	44	(2.18)
Γενικά αισθάνομαι αρκετά χαρούμενος	44	(2.14)

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι μέσες τιμές όλων των ερωτήσεων κινούνται κοντά στην τιμή 2 με μικρές διαφοροποιήσεις. Αυτό σημαίνει ότι η συναισθηματική κατάσταση για το σύνολο του δείγματος δεν έχει διαφοροποιηθεί τον τελευταίο καιρό. Ουσιαστικά νοιώθει όπως συνήθως.

Ικανοποίηση από την δουλειά

	Count	Mean
Καθηγητές κανονικών σχολείων		
Η δουλειά μου είναι σαν χόμπυ για μένα.	55	(3.15)
Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	55	(3.92)
Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	55	(3.28)
Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	55	(1.81)
Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ό,τι τον ελεύθερο χρόνο μου.	55	(2.71)
Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.	55	(2.06)
Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	55	(3.75)
Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	55	(2.02)

Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	55	(3.74)
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	55	(2.02)
Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	55	(1.38)
Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	55	(3.84)
Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	55	(3.88)
Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη.	55	(1.96)
Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων.	55	(3.88)
Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά.	55	(1.85)
Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	55	(3.87)
Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	55	(1.72)
Καθηγητές ειδικών σχολείων		
Η δουλειά μου είναι σαν χόμπυ για μένα.	44	(3.34)
Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	44	(3.95)
Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	44	(3.07)
Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	44	(3.07)
Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ότι τον ελεύθερο χρόνο μου.	44	(3.39)
Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.	44	(2.23)
Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	44	(4.00)
Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	44	(3.18)
Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	44	(3.57)
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	44	(3.50)
Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	44	(2.38)
Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	44	(4.14)
Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	44	(4.00)
Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη.	44	(2.77)
Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων.	44	(4.00)
Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά.	44	(2.39)
Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	44	(3.61)
Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	44	(2.18)

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το επίπεδο της ικανοποίησης που προσλαμβάνει το δείγμα από την δουλειά του βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος καθώς οι θετικές ερωτήσεις έχουν μέσες τιμές πάνω από 3 και οι αρνητικές κάτω από 3. Πρέπει να προσεχθεί ότι οι καθηγητές των ειδικών σχολείων είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους καθηγητές των κανονικών σχολείων καθώς στις αρνητικές ερωτήσεις έχουμε υψηλότερους μέσους όρους σημαντικά.

Συναισθήματα στην δουλειά την προηγούμενη εβδομάδα

	Count	Mean
--	-------	------

Καθηγητές κανονικών σχολείων	Δραστήριος	55	(3.75)
	Συνεπαρμένος	55	(3.04)
	Νευρικός	55	(2.28)
	Ενθουσιασμένος	55	(3.09)
	Χαλαρός	55	(3.08)
	Φοβισμένος	55	(1.32)
	Χαρούμενος	55	(3.70)
	Λυπημένος	55	(1.25)
	Περιφρονητικός	55	(1.06)
	Γεμάτος ενέργεια	55	(3.54)
	Εχθρικός	55	(.96)
	Ήρεμος	55	(3.45)
	Εκνευρισμένος	55	(1.63)
	Νυσταγμένος	55	(1.56)
	Γαλήνιος	55	(3.07)
	Αδρανής	55	(1.58)
	Δυνατός	55	(3.72)
Καθηγητές ειδικών σχολείων	Δραστήριος	44	(4.14)
	Συνεπαρμένος	44	(3.48)
	Νευρικός	44	(2.43)
	Ενθουσιασμένος	44	(4.00)
	Χαλαρός	44	(3.39)
	Φοβισμένος	44	(2.19)
	Χαρούμενος	44	(3.23)
	Λυπημένος	44	(2.14)
	Περιφρονητικός	44	(1.95)
	Γεμάτος ενέργεια	44	(3.70)
	Εχθρικός	44	(2.64)
	Ήρεμος	44	(3.88)
	Εκνευρισμένος	44	(2.32)
	Νυσταγμένος	44	(2.84)
	Γαλήνιος	44	(3.79)
	Αδρανής	44	(2.80)
	Δυνατός	44	(3.14)

Από τον παραπάνω πίνακα έχουμε ότι τα συναισθήματα και των δύο ομάδων την τελευταία εβδομάδα βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Χαρακτηριστικά προσωπικότητας

		Count	Mean
Καθηγητές κανονικών σχολείων	Εξωστρεφή, ενθουσιώδη	55	(5.30)
	Επικριτικό, οξύθυμο	55	(3.23)
	Εξαρτημένο, πειθαρχημένο	55	(3.47)
	Αγχώδη, ευέξαπτο	55	(2.62)
	Ανοιχτό σε νέες εμπειρίες, συμπλεγματοκό	55	(4.85)
	Συγκρατημένο, ήσυχο	55	(5.21)
	Συμπονετικό, τρυφερό	55	(5.91)
	Αποδιοργανωμένο, απρόσεχτο	55	(1.96)
	Ήρεμο, συναισθηματικά σταθερό	55	(5.72)
	Συμβιβασμένο, μη δημιουργικό	55	(2.72)
Καθηγητές ειδικών σχολείων	Εξωστρεφή, ενθουσιώδη	44	(5.52)
	Επικριτικό, οξύθυμο	44	(4.33)
	Εξαρτημένο, πειθαρχημένο	44	(3.43)
	Αγχώδη, ευέξαπτο	44	(4.44)
	Ανοιχτό σε νέες εμπειρίες, συμπλεγματοκό	44	(5.34)
	Συγκρατημένο, ήσυχο	44	(5.32)
	Συμπονετικό, τρυφερό	44	(5.39)
	Αποδιοργανωμένο, απρόσεχτο	44	(3.27)
	Ήρεμο, συναισθηματικά σταθερό	44	(4.64)

Και παρατηρούμε ότι τα θετικά χαρακτηριστικά υπερτερούν των αρνητικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των δύο ομάδων του δείγματος.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την παραπάνω ανάλυση έχουμε τα εξής μέχρι τώρα αποτελέσματα:

Για την συναισθηματική εμπειρία – έκφραση βρήκαμε ότι οι καθηγητές των κανονικών σχολείων κατευθύνονται περισσότερο έναντι των καθηγητών των ειδικών σχολείων στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους όταν αισθάνονται χαρούμενα (5.02 έναντι 4.38) ενώ οι καθηγητές των ειδικών σχολείων κατευθύνονται περισσότερο στην μη έκφραση των θετικών συναισθημάτων (4.7 έναντι 4.09) τους αλλά στον έλεγχο αυτών (3.09 έναντι 3.82). Ακόμα οι καθηγητές των κανονικών σχολείων κατευθύνονται λιγότερο έναντι των καθηγητών των ειδικών σχολείων στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους όταν αισθάνονται λυπημένα (4.21 έναντι 4.43).

Για την γενική ικανοποίηση έχουμε ότι οι καθηγητές των κανονικών σχολείων είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια (4.06 έναντι 3.45) ενώ οι καθηγητές των ειδικών σχολείων θεωρούν πως οι φίλοι τους έχουν πιο ενδιαφέρουσες δουλειές (2.59 έναντι 3.53), βαριούνται περισσότερο την δουλειά τους (1.90 έναντι 2.8), αισθάνονται περισσότερο δυσαρεστημένοι από την δουλειά τους (1.73 έναντι 2.14) και είναι περισσότερο ενθουσιασμένοι τις περισσότερες μέρες με την δουλειά τους (3.76 έναντι 4.27).

Ακόμα για της πηγές στήριξης στην δουλειά και συγκεκριμένα ως προς τον αριθμό των ατόμων που στηρίζουν τους καθηγητές βρήκαμε μια μόνο διαφορά μεταξύ των δύο δειγμάτων. Οι καθηγητές των κανονικών σχολείων έχουν περισσότερα άτομα στην διάθεση τους που να μπορούν να τα εμπιστευτούν πραγματικά (3.11 έναντι 2.47).

Ως προς την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τα άτομα που τους στηρίζουν έχουμε ότι οι καθηγητές των ειδικών σχολείων είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους καθηγητές των κανονικών σχολείων από τους ανθρώπους στους οποίους μπορούν να βασιστούν για να τους κάνουν να αισθανθούν πιο χαλαροί (5.23 έναντι 4.47), να τους αποδεχτούν ολοκληρωτικά σε όλες τις στιγμές τους (5.23 έναντι 4.17), να τους κάνουν να

νοιώσουν καλύτερα όταν αισθάνονται πολύ άσχημα στην δουλειά (5.28 έναντι 4.37) και τους δώσουν σίγουρα την βοήθεια τους όταν την χρειαστούν στη δουλειά (5.23 έναντι 4.46).

Για τα συναισθήματα και την στάση στην εργασία ότι βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος. Ακόμα παρατηρούμε ότι οι καθηγητές των κανονικών σχολείων επιδεικνύουν καλύτερο (πιο υγιές) επίπεδο συναισθημάτων και στάσης απέναντι στην εργασία έναντι των καθηγητών στα ειδικά σχολεία στο σύνολο τους.

Όσο αφορά τα συναισθήματα που νοιώθουν οι καθηγητές κινούνται σε φυσιολογικά πλαίσια. Παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι των αρνητικών συναισθημάτων κινούνται μεταξύ 1 (καθόλου) και 2 (κάπως) και στα θετικά συναισθήματα μεταξύ 2 (κάπως) και 3 (αρκετά) στις περισσότερες ερωτήσεις που επιβεβαιώνει αυτό που ειπώθηκε αρχικά, ότι δηλαδή τα συναισθήματα που νοιώθουν οι καθηγητές κινούνται σε φυσιολογικά πλαίσια. Επίσης η διαχείριση των συναισθημάτων βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος χωρίς διαφοροποιήσεις στις επιμέρους ομάδες. Ακόμα η συναισθηματική κατάσταση για το σύνολο του δείγματος δεν έχει διαφοροποιηθεί τον τελευταίο καιρό. Ουσιαστικά νοιώθει όπως συνήθως.

Επιπρόσθετα το επίπεδο της ικανοποίησης που προσλαμβάνει το δείγμα από την δουλειά του βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο για το σύνολο του δείγματος καθώς οι θετικές ερωτήσεις έχουν μέσες τιμές πάνω από 3 και οι αρνητικές κάτω από 3. Πρέπει να προσεχθεί όμως ότι οι καθηγητές των ειδικών σχολείων είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους καθηγητές των κανονικών σχολείων. Επιπλέον έχουμε ότι τα συναισθήματα και των δύο ομάδων την τελευταία εβδομάδα βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Τέλος παρατηρούμε ότι τα θετικά χαρακτηριστικά υπερτερούν των αρνητικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των δύο ομάδων του δείγματος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Bakker A.B., Killmer C.H., Siegriest J. & Schaufeli W.B. Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*,2000, 31:884-891.
2. Baron, R. A. (1986). *Behavior in organizations*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
3. Benders, J., Looij, F., (1994), "Not Just Money:Quality of Working Life as Employment Strategy", *International Journal of Health Care Quality Assurance*, Vol. 7, No 6, pp. 9-15
4. Blase, J., & Blase, J., *Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teachers' perspectives*. *Social Psychology of Education*, 1, 1996
5. Blasé, J. and Blasé, J.R., *Empowering Teachers: What Successful Principals Do*.
6. Bolin, F.S., *Empowering –leadership*. *Teacher College Record*, 1989
7. Caruso, D., Mayer, J. D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
8. Coombs, C.,(2003) "Quality of Personal Life",[http://www.nlta.nf.ca/HTML Files](http://www.nlta.nf.ca/HTML%20Files), pp. 1-2
9. Cromie, S., Hayes, J.,(1991) "Business Ownership as a Means of Overcoming Job Dissatisfaction", *Personnel Review*, Vol. 20, No 1, pp. 19-24
10. DC Glass, JE Singer ,1972, *Urban stress*, New York
11. Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. London: Cassell.
12. Ewers P., Bradshaw T., McGovern J. & Ewers B., (2001) Does training in psychosocial interventions reduce burnout rates in forensic nurses? *Journal of advanced nursing*, 37(5), 470-476
13. Figley C. (1995/97) *Examples of compassion fatigue? burnout syndrome*, Institute on Crisis Management in Higher Education.
14. Gardner, H., 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. BasicBooks, New York.
15. Geer, J. H. and E. Maisel. 1972. "Evaluating the effects of the prediction-control confound." *Journal of Personality and Social Psychology*, 23: 314-319
16. Glazer S., Stetz T.A. & Izso L. (2003). *Effects of personality on subjective job stress: a cultural analysis*, Science direct,

17. Goleman, D. (1996), *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bloomsbury Publishing, London.
18. Goleman, D. (1997), "Emotional Intelligence in the Workplace"
19. Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples.
20. Holmes & Rahe (1967). Holmes-Rahe life changes scale. *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 11, pp. 213-218
21. Kasl SV, Evans AS, Niederman JC. Psychosocial risk factors in the developmental of infectious mononucleosis. *Psychosom Med*. 1979 Oct;41(6):445–466
22. Kennerley, R.J., Burke, L., & Follingstad, D. (1996, March). Prediction of attrition in a treatment program for battering men. Paper presented at the 42nd Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association, Norfolk, VA.
23. Krystal, H. (Ed.). (1968). *Massive psychic trauma*. New York: International Universities Press
Wortman, C. B., and Brehm, J. W. (1975). Response to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In *Advances in experimental social psychology*, L. Berkowitz, (ed.). Vol. 8. New York: Academic Press
24. Lane, R.D., Quinlan, D., Schwartz, G., Walker, P., & Zeitlin, S. (1990). The levels of emotional awareness scale (LEAS): A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134.
25. Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
26. LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York, Simon and Schuster.
27. Leichtling B., (2004). Dealing with dying, death and grief, *Caring*, 23(1),38-9.
28. Leiter, M., & Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout: Six strategies for improving your relationships with work*. San Fransisco: Jossey-Bass.
29. Lewis, D., Brazil, K., (2001), "Extrinsic and intrinsic determinants of quality of work life", *Leadership in Health Services*, pp. 9-15
30. Luthans, F., "Organizational Behaviour", (1995), 7th edition, International edition, McGraw Hill
31. Martinez, M.N. (1997) 'The Smarts that Count', *HR Magazine*, 42(11): 72–8.
32. Maslach C., Shaufeli W.B. & Leiter M.P. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*.

33. Masuda M, Holmes TH. Life events: perceptions and frequencies. *Psychosom Med.* 1978 May;40(3):236–261
34. Micklevitz S.A. (2001). Professional burnout in the park and recreation profession, *Illinois periodicals online.*
35. Orioli, E. M., Jones, T., & Trocki, K. H. (1999). EQ Map technical manual. San Francisco, CA: Q-Metrics.
36. Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (NCES 97-471).
37. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
38. Power, S. and Whitty, G. (1999) New Labours Education Policy: First, Second or Third way?, *Research Papers in Education* 14(5): 535-46
39. Rice, R. W., Gentile, D. A., & McFarlin, D. B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
40. Rock, Michael E. (2007). Avoiding Costly Hiring Mistakes: EQ (Emotional Intelligence) and the New Workplace. At: <http://www.canadaone.com/magazine/mr060198.html>
41. Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
42. Seligman, M.E.P. and Binik, Y.M. (1977). The safety signal hypothesis. In H. Davis and H. Hurwitz (Eds.), *Pavlovian-Operant Interactions*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 165-1
43. Shore C. (1999). Burnout: don't let it happen to you, *Journal of Emergency Nursing.* 12, 223-227..
44. Sparrow, Tim & Knight, Amanda (2006). *Applied Emotional Intelligence: The Importance of Attitudes in Developing Emotional Intelligence*. Jossey-Bass.
45. Spector P.E., Using self-report questionnaires in OB research: A comment on the use of a controversial method, *Journal of Organizational Behaviour*. 1994
46. Thompson, "The Utilization and Professional Development of Teachers: Issues and Strategies", Paris, International Institute for Educational Planning, 1995
47. Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its Issues, *Harpers's Magazine*, 140: 227-235.

48. Wayne, F. C., (1998), "Managing Human Resources", 5th edition, International edition, McGraw Hill, pp. 19
49. Wechsler, D. (1940). Non Intellectual Factors in General Intelligence, Psychological Bulletin, 37: 444-445.
50. Wechsler, D. (1958). The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence. Baltimore: Williams & Wilkins.
51. Wechsler, David. (1952). The range of human capacities. New York: Hafner
- Gardner, H., 1983. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. BasicBooks, New York.
52. Αλεβίζος, Β.: «Στρες», Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τόμος 8, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1992, σ. 4404-7.
53. Δημητρόπουλος Ε.Γ « Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμα τους» Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτή Αθήνα 1998, εκδόσεις Γρηγόρη σελ 24.
54. Δούκα Μ. (2004). Το «σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης» ή «burnout:» στην κοινωνική εργασία, Κοινωνική Εργασία, 70, 97-107.
55. Λεκάνης Μ « Η κατάσταση των διδακτηρίων των Δημοτικών Σχολείων και η επίδραση τους στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» Ερευνητικά δεδομένα σελ. 211-283.
56. Ξωχέλλης, Π. (1990), «Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος», Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ.15-27, 96-98
57. Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (1992). ICD-10. Εκδόσεις Βήτα.
58. Παπαδάτου, Δ. – Αναγνωστόπουλος, Φ.: «Επαγγελματική εξουθένωση», στο: των ιδίων (επ.): Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σ. 242-265.
59. Πασιαρδή, Γ. (2001) Το Σχολικό Κλίμα – Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του., Αθήνα: Τυπωθύτω.
60. Πυργιωτάκης, Ε. (1992), «Έλληνες δάσκαλοι-Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας», Γρηγόρης, Αθήνα, σελ.65-67.
61. Πυργιωτάκης, Ι. Έλληνες δάσκαλοι-εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας Αθήνα 1992 εκδόσεις Γρηγόρη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Αναμφισβήτητα η εργασία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής μας, στο οποίο αφιερώνουμε χρόνο και ενέργεια. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τι σκέφτεστε και πως νιώθετε για τη δουλειά σας.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας. Παρακαλώ, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σ' όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας. Ωστόσο, αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τ' αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να σημειώσει στις παρατηρήσεις, στο τέλος του ερωτηματολογίου, μια ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας¹.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

Ο ερευνητής

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Filo A. ΦΥΛΟ: Άνδρας 1
Γυναίκα 2

Age B. ΗΛΙΚΙΑ: _____

family

Γ. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α
1 2 3 4

children Αριθμός παιδιών:

pr.education

Δ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία
2. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
3. Αντίστοιχο τμήμα του εξωτερικού
4. Άλλο:

oth.education

Ε. ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Εξομοίωση
2. Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο
3. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)
4. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
5. Διδακτορικό Δίπλωμα
6. Σεμινάρια Π.Ε.Κ. (εκτός νεοδιοριστών)
7. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα
8. Χειρισμός ηλεκτρονικού υπολογιστή
9. Άλλο:

service

ΣΤ. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: _____ Έτη

sch.type

Ζ. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΤΩΡΑ:

1. Μονοθέσιο
2. Ολιγοθέσιο
3. Εξαθέσιο και άνω
4. Διεύθυνση/γραφείο

pr.school

Η. ΕΧΕΙΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

1.Μονοθέσιο 2.Ολιγοθέσιο 3. Εξαθέσιο και άνω 4.Διεύθυνση/γραφείο

Άλλο _____ (σημειώστε)_

B.

Στη συνέχεια ακολουθούν κάποιες προτάσεις σχετικές με τις συνθήκες εργασίας. Ανάλογα με τα προσωπικά σου βιώματα, μπορείς να επιλέξεις την απάντηση που σε εκφράζει περισσότερο.

	ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 4= Αρκετά 2= Λίγο 5= Πολύ 3= Μέτρια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1	Στις σχέσεις μου με τους συναδέλφους υπάρχει κλίμα συνεργασίας.	1	2	3	4	5
2	Έχω την στήριξη των συναδέλφων μου, όταν την χρειάζομαι.	1	2	3	4	5
3	Η διεύθυνση του σχολείου με βοηθά στο έργο μου.	1	2	3	4	5
4	Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων για θέματα της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
5	Για ειδικά ζητήματα έχω τη βοήθεια ειδικών (π.χ. ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού).	1	2	3	4	5
6	Συνεργάζομαι αρμονικά με το σχολικό σύμβουλο.	1	2	3	4	5
7	Ο σύλλογος γονέων με διευκολύνει στο έργο μου.	1	2	3	4	5
8	Πιστεύω ότι το ωράριο εργασίας είναι μεγάλο.	1	2	3	4	5
9	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου μου είναι επαρκής.	1	2	3	4	5

C.

Τα ερωτήματα που ακολουθούν αφορούν τη σχέση του τομέα της εργασίας με εκείνον της οικογένειας/ ελεύθερου χρόνου. Σε κάθε ερώτηση, κύκλωσε την απάντηση που πιστεύεις πως σε αντιπροσωπεύει.

	ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 4= Αρκετά 2= Λίγο 5= Πολύ 3= Μέτρια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1	Πιστεύω ότι συνδυάζω με επιτυχία το ρόλο μου ως γονέας και ως εργαζόμενη/ος	1	2	3	4	5
2	Ο προσωπικός χρόνος που διαθέτω μου αρκεί.	1	2	3	4	5
3	Δε μου φτάνει ο χρόνος να κάνω σωστά τη δουλειά μου και να μεγαλώσω τα παιδιά μου όπως θέλω.	1	2	3	4	5
4	Έχω χρόνο για τον εαυτό μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5
5	Αγχώνομαι με την προσπάθειά μου να ανταποκρίνομαι ταυτόχρονα στα καθήκοντά μου ως εργαζόμενη/ος και ως γονιός:					

6	α. Στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
7	β. Στο σπίτι	1	2	3	4	5
8	Νιώθω ότι κάνω δύο δουλειές, μια στο χώρο εργασίας και μια στο σπίτι	1	2	3	4	5
9	Περνάω ευχάριστες στιγμές και στιγμές χαλάρωσης με την οικογένειά μου	1	2	3	4	5

D.

Θα θέλαμε να σας κάνουμε ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με τη συναισθηματική σας ζωή, πώς ελέγχετε (δηλ. πώς ρυθμίζετε και διαχειρίζεστε) τα συναισθήματά σας. Ενδιαφερόμαστε για δύο πλευρές της συναισθηματικής σας ζωής. Η μία είναι η συναισθηματική σας εμπειρία, ή πώς νιώθετε μέσα σας. Η άλλη είναι η συναισθηματική σας έκφραση, ή πώς δείχνετε τα συναισθήματά σας στον τρόπο που μιλάτε, χειρονομείτε ή συμπεριφέρεστε. Αν και μερικές από τις ερωτήσεις που ακολουθούν μπορεί να φαίνονται παρόμοιες μεταξύ τους, διαφέρουν με σημαντικό τρόπο. Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε πρόταση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

Διαφωνώ
απόλυτα

ούτε συμφωνώ
ούτε διαφωνώ

Συμφωνώ
απόλυτα

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7

1. ___ Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο *θετικό* συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), *αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.*
2. ___ Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου.
3. ___ Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο *αρνητικό* συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), *αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.*
4. ___ Όταν νιώθω *θετικά* συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.
5. ___ Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/ η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να *σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμένω ήρεμος/ η.*
6. ___ Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.
7. ___ Όταν θέλω να νιώσω πιο *θετικό* συναίσθημα, *αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.*
8. ___ Ελέγχω τα συναισθήματά μου *αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.*
9. ___ Όταν νιώθω *αρνητικά* συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω.

10. ____ Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.

E.

ΠΗΓΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οδηγίες: Το επόμενο μέρος της έρευνας αποτελείται από 8 ερωτήματα που αναφέρονται σε άτομα του ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΑΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ που σας βοηθούν και σας υποστηρίζουν στις δύσκολες στιγμές στη δουλειά.

Για κάθε ερώτημα:

α) στο πρώτο μέρος να σημειώσετε τον αριθμό των ατόμων που μπορείτε να υπολογίζετε στην βοήθεια τους ότι μπορούν να σας υποστηρίξουν έτσι όπως περιγράφεται στην ερώτηση.

β) στο δεύτερο μέρος κάθε απάντησης να γράψετε το πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον βαθμό στον οποίο σας βοηθούν όλα τα άτομα αυτά, γενικά χρησιμοποιώντας την κλίμακα αυτή.

Ικανοποίηση:

6	5	4	3	2	1
πολύ ικανοποιημένος	αρκετά ικανοποιημ.	λίγο ικανοποιημ.	λίγο δυσανεστημένος	αρκετά δυσανεστημ.	πολύ δυσανεστημ.

Αν δεν υπάρχει κάποιο άτομο για κάποια από τις παρακάτω καταστάσεις, γράψτε «X» στο κενό που ακολουθεί από την απάντηση « αριθμός ».

Όλες οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες και δεν έχει κανένας πρόσβαση εκτός από τον κύριο ερευνητή.

1. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να εμπιστευτείς πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σου από προβλήματα που σε ανησυχούν και σε στρεσάρουν στη δουλειά:

A. Αριθμός: B. Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

2. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να αισθανθείς πιο χαλαρός/ ή όταν βρίσκεσαι κάτω από πίεση;

A. Αριθμός: B. Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

3. Πόσοι μπορούν να σε αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σου στιγμές στη δουλειά;

A. Αριθμός: B. Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

4. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα όταν αισθάνεσαι πολύ άσχημα στη δουλειά;

A. Αριθμός: B. Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

5. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε παρηγορήσουν όταν αισθάνεσαι πολύ πεσμένος στη δουλειά;

A. Αριθμός: B. Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

6. Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείς να βασιστείς σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;

A. Αριθμός: B. Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

7. Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζεις με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείς βοήθεια μπορείς να βασιστείς πάνω τους στη δουλειά;

A. Αριθμός: B. Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

F.

Οδηγίες: Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με τα συναισθήματα και τη στάση σας κατά την εργασία σας.

Σημειώστε, σύμφωνα, με την παρακάτω κλίμακα, τον αριθμό της απάντησης που σας εκφράζει καλύτερα από τις άλλες, έστω και κατά προσέγγιση.

	0= Ποτέ, 1= μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2= μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3= μερικές φορές το μήνα, 4= μια φορά την εβδομάδα, 5= μερικές φορές την εβδομάδα, 6= κάθε μέρα	Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την
1	Νιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	.
2	Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας.	0	1	2	3	.
3	Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά.	0	1	2	3	.
4	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς οι μαθητές μου αισθάνονται γενικώς για τα πράγματα.	0	1	2	3	.
5	Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους μαθητές μου σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα.	0	1	2	3	.
6	Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα.	0	1	2	3	.
7	Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	0	1	2	3	.
8	Αισθάνομαι ξοφλημένος /η εξαιτίας της δουλειάς μου.	0	1	2	3	.
9	Νιώθω πραγματικά ότι επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	.
10	Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι στη δουλειά αυτή.	0	1	2	3	.
11	Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά.	0	1	2	3	.
12	Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή.	0	1	2	3	.
13	Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	.
14	Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά.	0	1	2	3	.
15	Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους μαθητές μου.	0	1	2	3	.
16	Το να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με τους ανθρώπους, μου προκαλεί υπερβολικό άγχος.	0	1	2	3	.
17	Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές.	0	1	2	3	.
18	Αισθάνομαι τονωμένος /η μετά από μια στενή συνεργασία με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	.

19	Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά αυτή.	0	1	2	3	
20	Νιώθω σαν να είμαι στο τέλος μου.	0	1	2	3	
21	Στη δουλειά μου, χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα.	0	1	2	3	
22	Αισθάνομαι πώς οι μαθητές μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους.	0	1	2	3	

G.

Οδηγίες: Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τυπικά συναισθήματα. Διαβάστε την κάθε πρόταση και σημειώστε στο κενό αριστερά τον αριθμό που εκφράζει πώς αισθάνεστε αυτή την στιγμή. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Δεν χρειάζεται να ξοδέψετε πολύ χρόνο για να συμπληρώσετε κάθε πρόταση αλλά διαλέξτε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεστε τώρα.

Καθόλου	Κάπως	Αρκετά	Πάρα πολύ
1	2	3	4

1. ___ Αισθάνομαι ήρεμα
2. ___ Αισθάνομαι ασφάλεια
3. ___ Νοιώθω ένταση
4. ___ Αισθάνομαι θλίψη
5. ___ Αισθάνομαι χαλαρός
6. ___ Αισθάνομαι αναστατωμένος
7. ___ Ανησυχώ για πιθανά δεινά/ κακοτυχίες
8. ___ Αισθάνομαι ξεκούραστος
9. ___ Αισθάνομαι άγχος
10. ___ Αισθάνομαι άνετα
11. ___ Έχω αυτοπεποίθηση
12. ___ Αισθάνομαι νευρικά
13. ___ Αισθάνομαι ταραγμένος
14. ___ Αισθάνομαι ότι είμαι σε υπερδιέγερση
15. ___ Αισθάνομαι χαλαρός
16. ___ Αισθάνομαι ικανοποίηση

17. ___ Έχω ανησυχία για κάτι
 18. ___ Αισθάνομαι σε υπερένταση και 'ταρακουνημένος'
 19. ___ Αισθάνομαι περιχαρήs
 20. ___ Αισθάνομαι ευχάριστα

Η.

Οδηγίες: Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

I.

Θα θέλαμε να ξέρουμε αν είχατε κάποια ενοχλήματα και γενικά πώς ήταν η υγεία σας τις τελευταίες εβδομάδες. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, βάζοντας απλά σε κύκλο την απάντηση που νομίζετε ότι σας ταιριάζει καλύτερα. Προσέξτε, θα θέλαμε να ξέρουμε τα τωρινά και πρόσφατα ενοχλήματά σας και όχι εκείνα που είχατε στο παρελθόν. Έχει σημασία να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Πώς νοιώθεις τον τελευταίο καιρό :

<p>1. Μπορείς να συγκεντρωθείς σε ό,τι κάνεις;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από το συνηθισμένο 4. Πολύ λιγότερο από το συνηθισμένο 	<p>2. Μπορείς να απολαύσεις τις ευχάριστες καθημερινές δραστηριότητες;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως
<p>3. Έχεις ανησυχίες και αϋπνίες γιατί σε απασχολεί κάτι ;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Καθόλου 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως 	<p>4. Είσαι σε θέση να αντιμετωπίσεις τα προβλήματά σου;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως
<p>5. Αισθάνεσαι ότι είσαι χρήσιμος σε ό,τι κάνεις;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο χρήσιμος από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο χρήσιμος 	<p>6. Νοιώθεις δυστυχιμένος και θλιμμένος;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Καθόλου 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως
<p>7. Αισθάνεσαι ότι παίρνεις εύκολα αποφάσεις για πράγματα που σε απασχολούν;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως 	<p>8. Έχεις χάσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό σου;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Καθόλου 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως
<p>9. Αισθάνεσαι ότι είσαι συνεχώς κάτω από πίεση;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Καθόλου 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως 	<p>10. Βλέπεις τον εαυτό σου σαν να μην αξίζει πολύ.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Καθόλου 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως

11. Αισθάνεσαι ότι δεν μπορείς να υπερνικήσεις τις δυσκολίες; 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως	12. Γενικά αισθάνομαι αρκετά χαρούμενος. 1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως
---	--

J.

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από τη δουλειά. Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	1= Διαφωνώ Απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ
1	Η δουλειά μου είναι σαν χόμπυ για μένα.	1	2	3	4
2	Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	1	2	3	4
3	Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	1	2	3	4
4	Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	1	2	3	4
5	Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ότι τον ελεύθερο χρόνο μου.	1	2	3	4
6	Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.	1	2	3	4
7	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	1	2	3	4
8	Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	1	2	3	4
9	Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4
10	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	1	2	3	4
11	Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	1	2	3	4
12	Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4
13	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4
14	Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη.	1	2	3	4
15	Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των	1	2	3	4

	εργαζομένων.				
16	Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά.	1	2	3	4
17	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	1	2	3	4
18	Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	1	2	3	4

Κ.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Παρακαλούμε κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει πώς αισθανθήκατε στην ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑ

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΒΑΘΜΑΔΑ σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

	Καθόλου	Λίγο		Μέτρια
Αρκετά				
Πολύ				
1.				Δραστήριος
1.....2.....3.....4.....5				
2.				Συνεπαρμένος
1.....2.....3.....4.....5				
3.				Νευρικός
1.....2.....3.....4.....5				
4.				Ενθουσιασμένος
1.....2.....3.....4.....5				
5.				Χαλαρός
1.....2.....3.....4.....5				
6.				Φοβισμένος
1.....2.....3.....4.....5				
7.				Χαρούμενος
1.....2.....3.....4.....5				
8.				Λυπημένος
1.....2.....3.....4.....5				
9.				Περιφρονητικός
1.....2.....3.....4.....5				

10.	Γεμάτος	ενέργεια
1.....2.....3.....4.....5		
11.		Εχθρικός
1.....2.....3.....4.....5		
12.		Ήρεμος
1.....2.....3.....4.....5		
13.		Εκνευρισμένος
1.....2.....3.....4.....5		
14.		Νυσταγμένος
1.....2.....3.....4.....5		
15.		Γαλήνιος
1.....2.....3.....4.....5		
16.		Αδρανής
1.....2.....3.....4.....5		
17.		Δυνατός
1.....2.....3.....4.....5		

L.

Για τον εαυτό σας

Παρακάτω ακολουθεί ένα σύνολο χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που μπορεί να σας αντιπροσωπεύει ή όχι.

Παρακαλείστε να γράψετε έναν αριθμό δίπλα σε κάθε δήλωση που θα δείχνει κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτήν. Πρέπει να γράψετε τον βαθμό, ο οποίος σας αντιπροσωπεύει για το κάθε ζεύγος χαρακτηριστικών, ακόμα και αν το ένα από τα χαρακτηριστικά σας αντιπροσωπεύει περισσότερο από το άλλο.

Διαφωνώ απόλυτα	Σχεδόν διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Σχεδόν συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

Βλέπω τον εαυτό μου ως:

1. ___ Εξωστρεφή, ενθουσιώδη.
2. ___ Επικριτικό, οξύθυμο.
3. ___ Εξαρτημένο, πειθαρχημένο.
4. ___ Αγχώδη, ευέξαπτο.
5. ___ Ανοιχτό σε νέες εμπειρίες, συμπλεγματούχο.
6. ___ Συγκρατημένο, ήσυχο.
7. ___ Συμπονετικό, τρυφερό.
8. ___ Αποδιοργανωμένο, απρόσεχτο.
9. ___ Ήρεμο, συναισθηματικά σταθερό.
10. ___ Συμβιβασμένο, μη δημιουργικό

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
E-
MAIL:.....
.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091864