

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος των δασκάλων στη σχέση επικοινωνίας δασκάλων-μαθητών. Ο ρόλος των τύπων δεσμού.

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

ΣΦΗΚΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής:

Κωνσταντίνος Καφέτσιος

Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνικής και Οργανωτικής Ψυχολογίας

ΒΟΛΟΣ 2017

Η υπογράφουσα Σφήκα Ευαγγελία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η επίδραση της επικοινωνίας δασκάλων-μαθητών στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα. Ο ρόλος των τύπων δεσμού.» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΣΦΗΚΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τίτλος εργασίας: Η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος των δασκάλων στη σχέση επικοινωνίας δασκάλων-μαθητών. Ο ρόλος των τύπων δεσμού.

Όνομα και Επίθετο: Σφήκα Ευαγγελία

Επαγγελματική θέση και e-mail: Εκπαιδευτικός Π.Ε 60- litsasf@gmail.com

Επιβλέπων καθηγητής: Κωνσταντίνος Καφέτσιος

Η σχέση επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών αποτελεί μια παιδαγωγική, διαλεκτική και προσωπική σχέση που στηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επικοινωνία και η συνεργασία συσχετίζονται με το εργασιακό συναίσθημα, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, και γενικότερα, με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sotiriou & Iordanidis, 2015). Μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα συναισθήματα διαφαίνονται οι τύποι δεσμού του ατόμου. Η θεωρία του δεσμού (Bowlby, 1969·1988) κατέχει κεντρική θέση στο επεξηγηματικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, τις ατομικές διαφορές και την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Parkes, Hinde, & Marris, 1991).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσουμε αν και κατά πόσο επιδρά η επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα των εκπαιδευτικών στη σχέση επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (σύμφωνα με την άποψη των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών). Εξετάζεται επίσης ο ρόλος των τύπων δεσμού των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβούσα μεταβλητή ανάμεσα στο συναίσθημα και την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων, και την ποιότητα της επικοινωνίας δασκάλων-μαθητών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο νομό Λάρισας κατά το σχολικό έτος 2015-16 και αφορά εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού, και μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού των αντίστοιχων σχολείων, αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Το δείγμα που προέκυψε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, αποτελούν 50 δάσκαλοι και 136 μαθητές (2-3 μαθητές ανά δάσκαλο).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε θετική συσχέτιση της ικανοποίησης από την εργασία και του θετικού συναισθήματος των δασκάλων με την επικοινωνία και την αμεσότητα, και αρνητική συσχέτιση του αρνητικού συναισθήματος με την επικοινωνία και την αμεσότητα. Η ικανοποίηση από την εργασία και το συναίσθημα (θετικό και αρνητικό) των δασκάλων δεν φάνηκε να επιδρά στην επικοινωνία διαμέσου των μεταβλητών αποφυγής και άγχους οι οποίες καθορίζουν τους τύπους δεσμού των δασκάλων. Το θετικό συναίσθημα, σε αντίθεση με το αρνητικό, και η ικανοποίηση από την εργασία επηρέασαν την αμεσότητα, διαμέσου των μεταβλητών αποφυγής και άγχους που καθορίζουν τους τύπους

δεσμού. Το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία των δασκάλων, δε φάνηκε να συσχετίζονται με την επικοινωνία.

Τα πορίσματα της έρευνας αναλύονται και ερμηνεύονται μέσα από το πρίσμα των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών συνθηκών που επικρατούν σήμερα στα σχολεία, και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δυναμικής που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον. Γενικά συμφωνούν με τα πορίσματα παρελθόντων ερευνών με λίγες διαφοροποιήσεις.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, συναίσθημα, επαγγελματική ικανοποίηση, τύποι δεσμού.

ABSTRACT

Title of thesis:: The Effect of Teacher Satisfaction and Teacher emotion in Teacher / Student Relationships. The role of bond types

Name and Surname: Sfika Evaggelia

Professional position and e-mail: Educaton P.E 60-litsasf@gmail.com

Supervised by professor : Konstantinos Kafetsios

Communication relationship between educators and students constitutes a pedagogical dialectic and personal relationship that supports the educational procedure. The communication and cooperation practice formative are correlated with work consciousness, professional satisfaction of teachers, and generally, with effectiveness of schools (Sotiriou & Iordanidis, 2015). Through interpersonal relationships and emotions, the types of personal bonds are able to be seen. The theory of bonding (Bowlby, 1969-1988) own a central position at the explanatory frame for the configuration of personalities individual differences and psycho-emotional development throughout someone's life (Parkes, Hinde, & Marn's, 1991).

The role of the present assignment is to examine whether the professional satisfaction and emotion of educators effects the relationship of communication among educators and pupils. The role of types of teachers' bonds is also being examined as a mediator variable between emotion and professional satisfaction of educators, and the quality of teacher-student communication.

This survey took place in the country of Larissa during the school year of 2015-2016 and it is about Primary school teachers of the country and pupils of 5th and 6th grade at corresponding schools rural, semi rural and urban areas. The sample that

occurred by snowball sampling consisted 50 teachers and 136 students (2-3 students per teacher).

The results of the survey revealed a positive correlation of work satisfaction and positive feelings of teachers with communication and immediacy, and a negative correlation of negative emotion with communication and immediacy. Satisfaction with teachers' work and feelings (positive and negative) did not seem to affect communication through the avoidance and anxiety variables which determine the types of teachers' bond. The positive feeling, in contrast to the negative, and the satisfaction of the work affected immediacy, through the avoidance and anxiety variables that determine the types of bond. The sex, age and seniority of teachers did not seem to correlate with communication.

The survey results are being analyzed and interpreted through the prism at particular educational conditions that exist at schools in our days, the social interaction and dynamic that are being developed in school environment. All the results are similar to previous surveys with only a few differentiations.

Key words:

Communication, emotion, work satisfaction, types of bonds

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών « Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθεια, την επιστημονική καθοδήγηση και τις επικοινωνιακές υποδείξεις τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Καφέτσιο Κωνσταντίνο.

Επίσης ευχαριστώ τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ν. Λάρισας κ. Βούλγαρη, τους Σχολικούς Συμβούλους Δασκάλων καθώς και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και βοήθησαν στη συλλογή δεδομένων.

Ευχαριστώ τα παιδιά μου, Βαγγέλη και Κατερίνα για την υπομονή και το χρόνο που μου διαθέσανε, και το σύζυγό μου, Στέλιο, για την αμέριστη συμπαράσταση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....

1.1 Ορισμός και στοιχεία της επικοινωνίας.....

1.2 Διαστάσεις και μορφές επικοινωνίας.....

1.3 Επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό.....

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....

2.1 Ορισμός και παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης.....

2.2 Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση.....

2.3 Έρευνες στο διεθνή χώρο.....

2.4 Έρευνες στον ελληνικό χώρο.....

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ.....

3.1 Εννοιολογικό πλαίσιο.....

3.2 θετικά και αρνητικά συναισθήματα.....	
3.3 Ρύθμιση συναισθήματος.....	
3.4 Συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις στην εκπαίδευση.....	

ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΟΥΣΑ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΩΡΙΑ ΔΕΣΜΟΥ.....	
4.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	
4.2 Τύποι δεσμού και ατομικές διαφορές.....	
4.3 Ενεργά μοντέλα δεσμού.....	
4.4 Τύποι δεσμού, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις-σχετικές έρευνες.....	

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 :ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Πληθυσμός και δείγμα	
6.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων και Σύνθεση Μεταβλητών.....	
6.3 Στατιστική Ανάλυση.....	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 : ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον 20^ο αιώνα οι κοινωνικοί επιστήμονες μελέτησαν και συνειδητοποίησαν τη σημασία της ψυχολογικής διαλεκτικής ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Η σχέση αυτή του ατόμου με την κοινωνία αποτελούν το θεμέλιο λίθο της μοντέρνας κοινωνικής ψυχολογίας (Καφέτσιος, 2005).

Ο εκπαιδευτικός χώρος αποτελεί κοινωνική ομάδα όπου τα μέλη της αλληλεπιδρούν. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, διαμορφώνουν την ψυχοκοινωνική βάση του σχολείου. Ο ρόλος τους είναι εξίσου σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η επιθυμία των μαθητών είναι ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, το οποίο ευνοεί τη μάθηση. Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί αποζητούν την ευχάριστη και φιλική ατμόσφαιρα, προκειμένου να εργάζονται και να δημιουργούν. Μέσα από τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνεται ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, με έντονο παιδαγωγικό χαρακτήρα και θετικές επιπτώσεις στο σχολική αποτελεσματικότητα (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι ύψιστης σημασίας για το θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο τεράστιος αριθμός διεθνών ερευνών, άρθρων και διατριβών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση οφείλονται κυρίως, σύμφωνα με τον Locke (1976), στο γεγονός ότι η ικανοποίηση από την εργασία, ως παράμετρος της ευτυχίας, επηρεάζει πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής.

Προκειμένου να επιτευχθεί θετικό σχολικό κλίμα και οι εκπαιδευτικοί να αγγίξουν την επαγγελματική ικανοποίηση, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας (Sotiriou & Iordanidis, 2015). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ικανός να διακρίνει ποιες μορφές συμπεριφοράς καλλιεργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και επικοινωνίας και ποιες όχι. Ταυτόχρονα, εκτός από τις δικές του συμπεριφορές, κρίνεται αναγκαίο να διακρίνει και ποιες συμπεριφορές εκλαμβάνει και ερμηνεύει ο μαθητής ως επικοινωνιακές και μη (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από συναισθηματικό κόσμο των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία ακόμα και στην πιο παραδοσιακή της μορφή, αποτελεί μια συνεχή μεταβίβαση συναισθημάτων επιβεβαίωσης, αποδοχής, επιβράβευσης ή απόρριψης, επίπληξης και νουθεσίας. Είναι λογικό τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών να την επηρεάζουν (Παπαδόπουλος, 2013). Το συναίσθημα άλλωστε και ο τρόπος που το χειρίζεται και το εκφράζει κάθε άτομο, είναι μείζονος σημασίας για την ψυχική υγεία του ατόμου, πηγάζει από τους τύπους δεσμού και σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2005).

Ο John Mostyn Bowlby, κύριος εκφραστής της θεωρίας Δεσμού, αποτύπωσε τις ιδέες του για τη σημασία των πρώιμων εμπειριών στις σχέσεις και την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη σε όλο το φάσμα της ζωής του ατόμου (Καφέτσιος, 2005). Η θεωρία του Δεσμού μελετά το ρόλο των στενών συναισθηματικών δεσμών βρέφους-φροντιστή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και τη δημιουργία υγιών συναισθηματικών σχέσεων. Αποτελεί μια κοινωνική θεωρία για τον εαυτό, που εξετάζεται από ένα πλήθος ερευνητών και ειδικών ψυχικής υγείας, καθώς σχετίζεται με την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας και την ικανότητα ανάπτυξης συναισθηματικών δεσμών οικειότητας με άλλα άτομα (Λεονταρή, 2000).

*

Η παρούσα έρευνα είναι μία από τις λίγες διεθνώς έρευνες που εξετάζει πως το εργασιακό συναίσθημα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Επίσης συμπληρώνουν βιβλιογραφικά ήδη υπάρχουσες έρευνες, ορίζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα από τους βασικούς παράγοντες στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλων-μαθητών. Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι το είδος και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μετριοούνται τόσο από τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Εξετάζεται η σχέση του συναισθήματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με την οπτική γωνία των μαθητών

για την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά, την εγγύτητα και τη φιλική διάθεση των δασκάλων απέναντί τους.

Μελετάται επίσης ο διαμεσολαβητικός ρόλος που διαδραματίζουν οι τύποι δεσμού των εκπαιδευτικών ανάμεσα στο συναίσθημα και την ικανοποίησή τους, και στις σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη. Η καθοριστική σημασία των τύπων δεσμού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την έκφραση συναισθημάτων και συμπεριφορών στον εγγύτερο και ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, έχει αποδειχθεί από πληθώρα ερευνών. Στο στενότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι διαπροσωπικές σχέσεις αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία διότι αγγίζουν την καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών στην ευαίσθητη παιδική ηλικία. Ο αντίκτυπος, λοιπόν, των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών στους πρώτους, έχει αναπόφευκτα τις επιπτώσεις του στους μαθητές και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας μπορεί να λειτουργήσει ευνοϊκά στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Οι επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών όπως αυτές εκφράζονται έμμεσα στο σχετικό ερωτηματολόγιο, μπορούν να αποτελέσουν απαρχή ανατροπής των ψυχρών και απόμακρων σχέσεων με τους δασκάλους τους. Η μελέτη της επίδρασης των πρώιμων συναισθηματικών σχέσεων (τύπων δεσμού) στην εξέλιξη της προσωπικότητας και ειδικότερα στη συμπεριφορά στο στενό εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να συντελέσει στη διαφοροποίηση των τύπων δεσμού και τη δημιουργία μιας ασφαλούς σχέσης με τον εαυτό τους και τους άλλους, στην ενήλικη ζωή, μέσα από τη βίωση θετικών συναισθηματικών σχέσεων.

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και ακολουθεί την κατωτέρω δομή: Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, στο οποίο αποσαφηνίζονται βασικές έννοιες-μεταβλητές της μελέτης, θεωρίες καθώς και ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων που βασίζονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Οι έννοιες που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές του συναισθήματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης και η εξαρτημένη μεταβλητή της επικοινωνίας. Τέλος αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο των Τύπων Δεσμού και του ρόλου τους στη συγκεκριμένη έρευνα. Στη

συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας στο οποίο παρατίθενται ο σκοπός και οι στόχοι, οι ερευνητικές υποθέσεις, το σχέδιο της έρευνας, το δείγμα του πληθυσμού και οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στα ερωτηματολόγια. Αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, καταλήγοντας σε συμπεράσματα-συζήτηση, όπου ερμηνεύονται αλλά και συγκρίνονται τα αποτελέσματα με αντίστοιχα διεθνών ερευνών. Καταλήγουμε εκφράζοντας τους περιορισμούς της έρευνας. Η εργασία τελειώνει με την παράθεση βιβλιογραφικών αναφορών στις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνταξή της.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1 Ορισμός και στοιχεία της επικοινωνίας

Η επικοινωνία αποτελεί μια καθημερινή, γνώριμη για τον άνθρωπο, εμπειρία, η οποία όμως στην ουσία της είναι μια αρκετά πολυδιάστατη δραστηριότητα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Η πολυδιάστατη όψη της εξηγείται με την εξάρτηση που έχει από τον τρόπο που τα άτομα χρησιμοποιούν και αποκωδικοποιούν τα σύμβολα είτε όταν στέλνουν είτε όταν λαμβάνουν ένα μήνυμα (Ζαβλανός, 2002). Παρουσιάζεται ως ένα συστατικό που έχει ζωτική σημασία για όλα τα επίπεδα της ζωής καθώς χωρίς την επικοινωνία, η ανθρώπινη εμπειρία θα έχανε τον ορισμό της. Η επικοινωνία αποτελεί ένα θεμελιώδες στοιχείο το οποίο καθοδηγεί τις ανθρώπινες σχέσεις με σκοπό τη ανάπτυξη τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Όλες οι ανθρώπινες σχέσεις ορίζονται και αποκτούν υπόσταση μέσω της επικοινωνίας (Verderber & Verderber, 2006). Κάθε άτομο που επικοινωνεί με τα άλλα άτομα, ορίζει και διεκδικεί με τον τρόπο αυτό την παγίωσή του μέσα στο κοινωνικό σύνολο αναφοράς του (Dreikurs, 1975), και αναπτύσσει τις επαφές του μέσα από μια πολύπλευρη διαδικασία που υπαγορεύεται από τις ανάγκες της κοινής δραστηριότητας (Πετρόφσκι, 1990).

Η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο ανταλλάσσει και μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και ενέργεια σε ένα άλλο άτομο. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσω συμβόλων, ήχων, αριθμών, γραμμάτων και χειρονομιών. Το πρώτο άτομο που μεταβιβάζει τις πληροφορίες ονομάζεται πομπός και το άτομο που τις δέχεται δέκτης. Σκοπός του πομπού είναι να προκαλέσει στο δέκτη τη γέννηση ιδεών, συναισθημάτων, πράξεων και ταυτόχρονα να επηρεάσει την κατάσταση και τη συμπεριφορά του (Μπουραντάς, 1992).

Τα κύρια στοιχεία που περιλαμβάνει η πιο απλή μορφή επικοινωνίας είναι τρία. Πρόκειται για την **πηγή**, το **μήνυμα** και το **λήπτη**.

α) Η πηγή ή πομπός ή αποστολέας, κωδικοποιεί το μήνυμα σε προφορική, γραπτή ή άλλη μορφή. Είναι δυνατόν να είναι ένα ή περισσότερα άτομα ή ακόμα και κάποιο αντικείμενο, όπως ένας Η/Υ, ένα βιβλίο ή ένα έντυπο. Σε περίπτωση που η πηγή είναι ένα αντικείμενο τότε το κανάλι μεταφοράς του μηνύματος ταυτίζεται με την πηγή του μηνύματος. Με τον όρο κανάλι νοείται το μέσο που ταξιδεύει το μήνυμα. Τα κανάλια ή αλλιώς τα μέσα που μεταφέρουν τα μηνύματα έχουν αυξηθεί στη σύγχρονη εποχή λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

β) Στη συνέχεια, εμφανίζεται το *μήνυμα*, το οποίο αντιπροσωπεύει τις ιδέες ή τα συναισθήματα που επιθυμεί η πηγή να μεταδώσει στο λήπτη. Το μήνυμα έχει την ικανότητα να λαμβάνει πολλές μορφές. Είναι δυνατόν, λοιπόν, να εμφανίζεται με τη μορφή μιας έκκλησης, μιας ερώτησης ή ενός μορφασμού.

γ) Τέλος, τρίτο στοιχείο της επικοινωνίας, αποτελεί ο *λήπτης*. Ο λήπτης αποτελεί το άτομο στο οποίο απευθύνεται το μήνυμα και το άτομο που το αποκωδικοποιεί. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αποστολέα και του λήπτη, όπως είναι η νοοτροπία, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο, επηρεάζουν κατά ένα μεγάλο ποσοστό τον τρόπο που ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει το μήνυμα. Υπάρχει μεγάλη πιθανότητα, το μήνυμα να έχει διαφορετική επίπτωση από αυτή που είναι στις προθέσεις της πηγής, λόγω του ότι η επικοινωνιακή του διάσταση να είναι μεγαλύτερη από τα σύμβολα που εμπεριέχει (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας, η πηγή επεξεργάζεται το μήνυμα και αυτό, κωδικοποιημένο σε λέξεις ή χειρονομίες, διαβιβάζεται με τη βοήθεια των καναλιών στο λήπτη. Ο τελευταίος με τη σειρά του, λαμβάνει τα ερεθίσματα και στη συνέχεια τα αποκωδικοποιεί σε νοήματα ή ιδέες προκειμένου να τα κατανοήσει. Μόνο στις περιπτώσεις που υπάρχει αμοιβαία κατανόηση μεταξύ πομπού και δέκτη επιτυγχάνεται ο σκοπός της επικοινωνίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Η επικοινωνία δηλαδή, μεταξύ δύο ανθρώπων, είναι αποτελεσματική εφόσον ο δέκτης ερμηνεύει το μήνυμα του πομπού με το νόημα που το έστειλε ο τελευταίος. Πρέπει συνεπώς, η ερμηνεία του μηνύματος από το δέκτη να ταυτίζεται με τις προθέσεις που είχε ο πομπός όταν το έστειλε (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2006). Ο πομπός γνωρίζει, μέσω της ανατροφοδότησης που θα πάρει, ότι ο δέκτης έχει λάβει και κατανοήσει το μήνυμα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Η επικοινωνία μπορεί να είναι **μονόδρομη** ή **αμφίδρομη**.

Στη *μονόδρομη* επικοινωνία εντοπίζεται η μεταβίβαση ενός μηνύματος από τον πομπό στο δέκτη χωρίς την αναμονή ανταπόκρισης (Πασιαρδή, 2001). Στη μονόδρομη επικοινωνία ή αλλιώς μονής κατεύθυνσης (**one way communication**), ο ρόλος του δέκτη είναι κατά κύριο λόγο παθητικός. Η έλλειψη αυτή ενεργητικότητας του δέκτη αφήνει ανολοκλήρωτη την ανατροφοδότηση και έτσι ο πομπός δεν γνωρίζει ποιο είναι το συμπέρασμα της αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων του (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Στην *αμφίδρομη* επικοινωνία συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Σε αυτή τη διαδικασία, όπου ενδεχομένως να συμμετέχουν περισσότερα άτομα, τα μηνύματα αποκωδικοποιούνται με αρκετή σαφήνεια και υπάρχει ανατροφοδότηση με σκοπό την πραγματική και αληθινή επικοινωνία (Πασιαρδή, 2001). Η διπλής κατεύθυνσης, λοιπόν, επικοινωνία (**two ways communication**) αντιστρέφει τους ρόλους με αποτέλεσμα ο δέκτης του μηνύματος να γίνεται πομπός και ο πομπός να μετατρέπεται σε δέκτη. Στην περίπτωση αυτή, η κωδικοποίηση και η αποκωδικοποίηση του μηνύματος πραγματοποιείται στη ίδια γλώσσα και το κανάλι επικοινωνίας παραμένει το ίδιο (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

1.2 Διαστάσεις και μορφές επικοινωνίας

Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2002), εντοπίζονται τρεις διαστάσεις στην ανθρώπινη επικοινωνία. Πρόκειται για την **αυτοκεντρική**, την **αλλοκεντρική** και την **ομοκεντρική** λειτουργία.

α) Η *αυτοκεντρική* λειτουργία της επικοινωνίας ορίζεται ως η λειτουργία του ατόμου που επικοινωνεί καθαρά για τις δικές του ανάγκες, για τον ίδιο του, δηλαδή τον εαυτό. Η λειτουργία αυτή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και ο πομπός, εκτός από το μήνυμα που απευθύνει στο δέκτη, ταυτόχρονα βιώνει κάποιες εσωτερικές διεργασίες, που τον αφορούν προσωπικά. Στην αυτοκεντρική διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας το άτομο παρόλο που βρίσκεται σε σχέση επικοινωνίας με άλλο άτομο, λειτουργεί πρωτίστως για τον εαυτό του.

β) Η δεύτερη διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας η οποία ονομάζεται *ετεροκεντρική* λειτουργία της επικοινωνίας, αναφέρεται στη σχέση που έχει ο πομπός

με το ανθρώπινο περιβάλλον του. Κατά τη λειτουργία αυτή ο πομπός ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών του και των αιτημάτων των άλλων ανθρώπων. Οι μορφές της είναι πολλές και η ουσία της επικεντρώνεται στη λήψη μηνυμάτων που αφορούν τον άλλο και που έχουν ιδιαίτερη σημασία για αυτόν. Πρέπει να γίνει αντιληπτό αυτό ακριβώς που εκπέμπει το περιβάλλον, ιδιαίτερα το ανθρώπινο. Πρέπει να σημειωθεί εδώ πως η εκπαίδευση και η διδασκαλία ανήκουν σε αυτή τη διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας (Μπακιρτζής, 2002).

γ) Η τρίτη και τελευταία διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας ονομάζεται, όπως ήδη αναφέρθηκε, *ομοκεντρική* λειτουργία. Η ομοκεντρική, λοιπόν, ή *αλληλοκεντρική* λειτουργία έχει τον ορισμό της στη διαλεκτική σχέση αυτοκεντρικής και αλλοκεντρικής λειτουργίας. Η τελειοποίησή της επιτυγχάνεται τη στιγμή της συνάντησης, της μέθεξης, της κοινωνίας των επικοινωνούντων προσώπων. Είναι ακριβώς η στιγμή όπου και τα δύο πρόσωπα της δυαδικής ενότητας στρέφουν την προσοχή τους στην κοινωνία τους. Χαρακτηριστικό αυτής της διάστασης της ανθρώπινης επικοινωνίας αποτελεί η κοινωνία του εαυτού μέσα από τον άλλο. Και σε αυτή τη διάσταση συναντώνται πολλές μορφές. Γενικότερα οι τρεις παραπάνω διαστάσεις συνυπάρχουν, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, σε κάθε μορφή της ανθρώπινης επικοινωνίας (Μπακιρτζής, 2002).

Εκτός από τις παραπάνω διαστάσεις που αφορούν αποκλειστικά στην ανθρώπινη επικοινωνία, εντοπίζονται και άλλες δύο διαστάσεις που αφορούν στους οργανισμούς είτε εκπαιδευτικούς είτε όχι: Η **διαπροσωπική** και η **οργανωσιακή** διάσταση.

α) Η πρώτη διάσταση, η *διαπροσωπική*, αναφέρεται στη συνηθισμένη επικοινωνία που έχουν οι άνθρωποι μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Η διάσταση αυτή, όπως γίνεται κατανοητό, δεν έχει πολλές διαφορές με την κλασική διαδικασία της επικοινωνίας, τη μεταφορά, δηλαδή, και τη λήψη πληροφοριών από το ένα άτομο στο άλλο (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

β) Η δεύτερη διάσταση της επικοινωνίας που αφορά στους οργανισμούς ονομάζεται *οργανωσιακή*. Αυτή αναφέρεται στο πως είναι οργανωμένη η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων που εμπερικλείονται σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό. Η διάσταση αυτή ερευνά, για παράδειγμα, τη δομή των θέσεων ιεραρχίας καθώς ποιος και προς ποια κατεύθυνση μεταφέρει την πληροφορία. Στην περίπτωση, δηλαδή, που αγνοηθεί μια θέση ιεραρχίας κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας, είναι δυνατόν αυτό να

οδηγήσει αυτομάτως σε υπέρβαση της ιεραρχίας, με αποτέλεσμα τη δημιουργία λόγων ακυρότητας μιας διοικητικής πράξης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Γενικότερα, η οργανωσιακή επικοινωνία μετράται από το βαθμό που οι πληροφορίες για την εργασία μεταδίδονται από τον οργανισμό προς τα μέλη του και μεταξύ των μελών του οργανισμού (Price, 1997).

Κάθε φορέας που μεταβιβάζει ένα μήνυμα από τον αποστολέα στον παραλήπτη, θεωρείται μέσο της επικοινωνίας. Ως μέσα επικοινωνίας, για παράδειγμα, χαρακτηρίζεται ο προφορικός λόγος ή το γραπτό κείμενο ή ακόμα και οι χειρονομίες και οι ήχοι. Γενικότερα, τα μέσα της επικοινωνίας, τα οποία μεταδίδουν τα μηνύματα, είναι απεριόριστα (Σαΐτης, 1994).

Η ανθρώπινη επικοινωνία διεξάγεται σε δύο επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά είναι ταυτόχρονα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στο τι λέει το άτομο και ονομάζεται *επίπεδο περιεχομένου*. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο λέει το άτομο το μήνυμα και ονομάζεται *επίπεδο σχέσης*. Το πρώτο επίπεδο αφορά κυρίως στη λεγόμενη λεκτική επικοινωνία και το δεύτερο στη λεγόμενη μη λεκτική επικοινωνία (Κούρτη, 2008).

Όπως, λοιπόν, προκύπτει από τα παραπάνω, η επικοινωνία εμφανίζεται με δύο μορφές, τη **λεκτική** και τη **μη λεκτική**. Η πρώτη μορφή αναφέρεται στη μεταφορά των μηνυμάτων μέσω του λόγου και η δεύτερη στη μεταφορά των μηνυμάτων μέσω της απουσίας του λόγου. Η μη λεκτική μορφή επικοινωνίας ονομάζεται και γλώσσα του σώματος καθώς επιτυγχάνεται, για παράδειγμα, με χειρονομίες, μορφασμούς, εκφράσεις του σώματος ή εναλλαγές στον τόνο της φωνής. Η χρήση των δύο μορφών επικοινωνίας μπορεί να είναι ανεξάρτητη αλλά και συμπληρωματική (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ο όρος *λεκτική επικοινωνία* (**verbal communication**), σύμφωνα με τον Chomsky, πραγματοποιείται από τον άνθρωπο μέσω της λεκτικής οδού, στο πλαίσιο ενός λεκτικού κώδικα που βρίσκεται σε έννοιες για τα αντικείμενα του περιβάλλοντος, τις καταστάσεις, τις ενέργειες ή τις αφηρημένες έννοιες που πραγματοποιούνται για τη γέννηση ενός συγκεκριμένου έργου και παίρνουν στη συνέχεια τη μορφή λέξεων ή συμβόλων (Σταμάτης, 2005). Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει αποκλειστικά τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος αποτελεί ταχύτερο μέσο μετάδοσης μηνυμάτων από το γραπτό και επιπλέον είναι ικανός να μεταδώσει

μεγαλύτερο αριθμό μηνυμάτων. Αυτό συμβαίνει γιατί ο προφορικός λόγος είναι δυνατόν να συνοδευτεί από δισταγμούς, παύσεις και αλλαγή στον τόνο της φωνής (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2006).

Ο όρος *μη λεκτική επικοινωνία* (**non verbal communication**) εμπερικλείει τη χρήση σημάτων που παράγονται και εκπέμπονται από τα μέρη του σώματος. Τα μέρη του σώματος, με τη σειρά τους, ονομάζονται δίαυλοι επικοινωνίας και αποτελούν κάθε αισθητήριο όργανο με το οποίο, τα άτομα που επικοινωνούν, αντιλαμβάνονται τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Η μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται στη γλώσσα του σώματος, όπως οι χειρονομίες και οι κινήσεις, αλλά και σε άλλα επικοινωνιακά στοιχεία όπως είναι οι σιωπές, το άγγιγμα, η διαπροσωπική απόσταση, ο χρόνος και η χρήση αντικειμένων του περιβάλλοντος χώρου από το άτομο που επικοινωνεί (Πολεμικός & Κοντάκος, 2002).

Σύμφωνα με έρευνες, όπως αναφέρει η Αθανασούλα- Ρέππα (2008), το 93% των νοημάτων που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος μέσω της επικοινωνίας έχει να κάνει με τα μη λεκτικά νοήματα και τη γλώσσα του σώματος. Γίνεται κατανοητό πως μόνο το 7% των νοημάτων που μεταδίδονται αφορούν στα λεκτικά μηνύματα.

Γίνεται πρόδηλο πως η μη λεκτική επικοινωνία ευθύνεται κατά πολύ μεγάλο ποσοστό για τη δημιουργία νοήματος. Επιπλέον, αυτή αποτελεί το ισχυρότερο στοιχείο της επικοινωνιακής διαδικασίας. Ο τρόπος με τον οποίο λέγεται κάτι αποτελεί ένα είδος σιωπηλής οδηγίας για την ερμηνεία του περιεχομένου της επικοινωνίας καθώς και για την ερμηνεία της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των προσώπων που μετέχουν στην επικοινωνία (Κούρτη, 2008). Η λεκτική επικοινωνία συμπληρώνει τη μη λεκτική αφού τα μη λεκτικά στοιχεία είναι πολύ περισσότερα (Σταμάτης, 2005).

Η επικοινωνία αποτελεί ένα φαινόμενο, το οποίο πραγματοποιείται μέσα από μια μεγάλη ποικιλία λόγων και μεθόδων. Μερικοί λόγοι που οδηγούν κάποιον στην επικοινωνία είναι η ανάγκη του να πληροφορήσει, να εξηγήσει, να πείσει, να ευχαριστήσει, να ενθαρρύνει, να εξουσιάσει και να διατάξει. Όσον αφορά στις μεθόδους, αυτές είναι πιθανόν να είναι είτε γραπτές, όπως τα γράμματα, οι σημειώσεις, οι αναφορές οι πρακτικές και τα τηλεμηνύματα, είτε προφορικές, όπως οι συζητήσεις, οι διαπροσωπικές ανεπίσημες συναντήσεις, οι συνεντεύξεις, οι ανακοινώσεις και οι τηλεανακοινώσεις, ή οπτικές, όπως τα διαγράμματα, τα

γραφήματα, οι εικόνες μικροδιαφανειών, το βίντεο, η τηλεόραση και η γλώσσα του σώματος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η αποφυγή της επικοινωνίας είναι αδύνατη. Ακόμα και αν επιτευχθεί η αποφυγή επικοινωνίας μέσω λέξεων, είναι αδύνατο να επιτευχθεί η αποφυγή της μη λεκτικής επικοινωνίας (Κούρτη, 2008). Οι Watzlawick, Beavin και Jackson (1967) παρουσίασαν τα τέσσερα κλασικά αξιώματα της ανθρώπινης επικοινωνίας και στο πρώτο από αυτά υποστήριξαν ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να αποφύγει την επικοινωνία. Η αξία της επικοινωνίας διαφαίνεται ακόμα και μέσα από τις σιωπές. Όλα τα άτομα που μετέχουν σε μια αλληλεπίδραση εκπέμπουν μη λεκτικά μηνύματα, συνεπώς ο καθένας παρέχει και λαμβάνει, συνεχώς, πληροφορίες για τον εαυτό και για τον άλλο.

1.3 Επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Τα μέλη των εκπαιδευτικών οργανισμών, ιδίως αυτά που ασκούν τη διοίκηση, υποχρεούνται να ρυθμίζουν τις σχέσεις τους στη βάση μιας συνεχούς συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα την εξάρτηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού από την ικανότητα των μετεχόντων σε αυτόν για επικοινωνία. Εφόσον τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι ικανά να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αλλά και με τους γενικότερους φορείς της εκπαίδευσης, τότε μόνο τότε είναι δυνατή και η επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί στην ουσία της μια επικοινωνιακή διαδικασία, εφόσον στηρίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό στη σχέση επικοινωνίας που έχουν τα μέλη που μετέχουν σε αυτή. Όπως ειπώθηκε, η επικοινωνία είναι ένα βασικότατο στοιχείο όλων γενικά των οργανισμών, συνεπώς και του εκπαιδευτικού. Είναι τόσο σημαντική η θέση της επικοινωνίας μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που θεωρείται πλέον μέρος των καθηκόντων τους. Η ευθύνη, δηλαδή, των εκπαιδευτικών για μια αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί προτεραιότητα. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, είναι αναγκαίο τα στελέχη του εκπαιδευτικού οργανισμού να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην επικοινωνία με τα άτομα αλλά και

τους φορείς του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ονομάζεται **παιδαγωγική** και συγχρόνως αποτελεί μια διαλεκτική και προσωπική σχέση (Κοσμόπουλος, 1995). Η καθοδήγηση αποτελεί πρωταρχική ανάγκη των μαθητών προκειμένου να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους και να οδηγηθούν σταδιακά στην ηθική και κοινωνική τους αυτονομία. Επιπλέον, οι μαθητές είναι αναγκαίο να υιοθετήσουν κάποιες αξίες και κάποια πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία θα είναι αποδεκτά από το κοινωνικό τους σύνολο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, είναι ο κύριος υπεύθυνος που θα δημιουργήσει τις συνθήκες για την εξασφάλιση της καλής επικοινωνίας και συγχρόνως θα επιδιώξει το κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό περιβάλλον μέσα στη σχολική τάξη. Η παιδαγωγική σχέση αποτελεί μια διαδικασία, η οποία μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών, επιδιώκει την απόκτηση των γνώσεων και την κατάκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές. Επιπλέον εμφανίζεται υπαίτια για την εσωτερίκευση των αξιών από τους μαθητές (Τσιπλητάρης, 2003).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο ενήλικας έχει την ευθύνη για τις απαντήσεις στις ανάγκες των μαθητών. Η ποιότητα των απαντήσεών του εξαρτάται από την *ετεροκεντρική* λήψη της επικοινωνίας. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών του τότε κινδυνεύει η αποτελεσματικότητα της αλλοκεντρικής εκπομπής και συγχρόνως παρεμποδίζονται οι διεργασίες της μάθησης και της ανάπτυξης. Η ικανοποίηση της ανάγκης, με τον τρόπο που την αντιλαμβάνεται ο μαθητής, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μάθηση. Αυτό συνεπάγεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να φιλτράρεται μέσα από την αλλοκεντρική λήψη των μηνυμάτων του μαθητή, ακόμα και από αυτών που δεν είναι προφανή (Μπακιρτζής, 2002).

Η επικοινωνιακή σχέση, γενικότερα, αποτελεί μια δυναμική σχέση που επαναπροσδιορίζεται συνεχώς και επανατοποθετείται με βάση της αλλαγές που προκαλεί στα επικοινωνούντα μέλη. Είναι λογικό να ισχύει το ίδιο και στην παιδαγωγική σχέση, ασχέτως εάν όλη η προσοχή είναι στραμμένη στους μαθητές. Η παρέμβαση του παιδαγωγού αποκτά νόημα μόνο εφόσον βρίσκεται μέσα στη σχέση εμπλοκής αλληλεπίδρασης και αλληλοεπιρροής. Η **αυτοκεντρική** και η **ετεροκεντρική** λειτουργία του μαθητή ξεκινούν κάθε φορά μια συζήτηση με

κατεύθυνση προς τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και προς τον άλλο επικοινωνούντα. Έτσι, η μάθηση και η ανάπτυξη του εαυτού περνά μέσα από τον άλλο και παράλληλα μέσα από τον ίδιο τον εαυτό (Μπακιρτζής, 2002).

Η επικοινωνία μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί εργαλείο υψίστης σημασίας καθώς όλες οι εργασίες του βασίζονται στη λεκτική ή τη μη λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, εξαιτίας της φύσης που έχουν οι εργασίες των εκπαιδευτικών οργανισμών, οι εμπλεκόμενοι σε αυτούς απαιτούν από την εκπαιδευτική διαδικασία όλο και περισσότερη πληροφόρηση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Η εκπαιδευτική διοίκηση βασίζει την αποτελεσματικότητα των λειτουργιών της στην επικοινωνία. Συγκεκριμένα, με την επικοινωνία πραγματοποιείται η συγκέντρωση και η κατανομή των απαραίτητων πληροφοριών από και προς τα πρόσωπα που θα τις χρησιμοποιήσουν με σκοπό να πάρουν αποφάσεις. Συγχρόνως, επιτυγχάνεται η στενότερη συνεργασία των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς υποβοηθείται η ανταλλαγή των πληροφοριών ανάμεσα τους. Όταν η ποιότητα των λειτουργιών του οργανισμού παρουσιάζει βελτίωση τότε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, ακόμα και οι μαθητές, είναι αποδοτικότερα. Η επικοινωνία διευκολύνει τη διαμόρφωση Στρατηγικής και Πολιτικής Σχεδιασμού – Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού οργανισμού και οδηγεί στην αποφυγή συγκρούσεων σχετικά με τις αρμοδιότητες. Τέλος, με την επικοινωνία, βελτιώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού, με αποτέλεσμα την καλύτερη επικοινωνία του με το ευρύτερο περιβάλλον καθώς και τον καλύτερο χειρισμό των άτυπων ομάδων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Σχετικά με την επικοινωνία δασκάλου και μαθητή, εντοπίζεται ο **αποτελεσματικός** και **αναποτελεσματικός έπαινος**. Ο αποτελεσματικός έπαινος πηγάζει από την ειλικρίνεια του δασκάλου. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος θα αμείβει την επίδοση των μαθητών με βάση τα κριτήρια που τους έχει νωρίτερα κοινοποιήσει, θα επιδιώκει την ατομική επίδοση του κάθε μαθητή σε συσχέτιση με το παρελθόν του και παράλληλα θα κατευθύνει τους μαθητές προς την επίτευξη του έργου. Γίνεται κατανοητό πως οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών δημιουργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μέσα στην τάξη και αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της σωστής διαχείρισης της επικοινωνίας με τους μαθητές από τον εκπαιδευτικό (Brophy, 1986).

Η επίτευξη των στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού απαιτούν τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός είναι ο υπεύθυνος που θα δημιουργήσει το κλίμα αυτό με τη βοήθεια δεξιοτήτων αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Η αποστολή των μηνυμάτων πρέπει να γίνεται με σαφήνεια και να ανατροφοδοτεί κάθε συμπεριφορά των μαθητών είτε θετική είτε αρνητική. Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού σχετικά με τη λήψη μηνυμάτων από τους μαθητές, πρέπει να βασίζονται στην προσεκτική ακρόαση και τη συναισθηματική κατανόηση. Με τη βοήθεια της προσεκτικής ακρόασης θα καταφέρει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης του κάθε μαθητή. Με τη συναισθηματική κατανόηση, στη συνέχεια, θα κατανοήσει την παραπάνω άποψη του μαθητή και συνεπώς θα δει την εικόνα που έχει ο μαθητής για τα πράγματα (Ματσαγγούρας, 2006).

Μέσα στη σχολική τάξη, η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσα από τη **λεκτική** και τη **μη λεκτική** μορφή της, όπως άλλωστε σε όλες της επικοινωνιακές σχέσεις. Κύριος παράγοντας της σχολικής επικοινωνίας αποτελεί η ομιλία και η διεξαγωγή συζητήσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Προκειμένου όμως οι συζητήσεις αυτές να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, θα πρέπει να βασίζονται σε κάποιους κανόνες που θα ακολουθούνται πιστά από τον εκπαιδευτικό. Οι κανόνες αυτοί, σύμφωνα με τον Grice (1975) είναι τέσσερις.

Πρόκειται, αρχικά, για την **αρχή της ποιότητας**. Με βάση αυτήν την αρχή, οι πληροφορίες που μεταδίδονται μέσα στην τάξη είναι αναγκαίο να είναι ακριβείς, εμπεριστατωμένες και να απαγορεύουν την τροποποίηση της αλήθειας.

Ο δεύτερος κανόνας του Grice, είναι η **αρχή της ποσότητας**. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, πρέπει να αποφεύγονται οι υπερβολές στην ποσότητα των πληροφοριών είτε πρόκειται για υπερβολική συντομία είτε πρόκειται για υπερβολική φλυαρία. Η περισσότερη ή η λιγότερη πληροφόρηση εμποδίζει τη συνεργατικότητα που αποτελεί βασική αρχή των καλών διαπροσωπικών σχέσεων.

Έπεται η **αρχή της σχετικότητας**, η οποία επιβάλλει τη σύνδεση των πληροφοριών, που μεταδίδονται μέσα στη συζήτηση, και του θέματος. Στην περίπτωση που προκύψει διακοπή της συζήτησης ή αλλαγή θέματος, διαταράσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και δεν ευνοείται σε καμία περίπτωση η επικοινωνία.

Η τέταρτη **αρχή** είναι αυτή **του τρόπου**. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, οι σκέψεις των συμμετεχόντων στη συζήτηση θα πρέπει να παρουσιάζονται με σαφήνεια και άρτια οργανωμένες (Grice, 1975). Τέσσερα χρόνια μετά τον Grice, οι Bach & Harnish (1979), πρότεινα ακόμα δύο κανόνες προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία στη διεξαγωγή της συζήτησης. Πρόκειται για την **αρχή της ηθικότητας** και την **αρχή της ευγένειας**.

Εκτός από την ομιλία και τη συζήτηση, η επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό και από τη μορφή της **μη λεκτικής επικοινωνίας**. Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού λειτουργεί κάθε φορά ως ενισχυτής των μαθητών του. Πρέπει να σημειωθεί πως η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί το 1/3 της σχολικής επικοινωνίας και δυστυχώς οι εκπαιδευτικοί σπάνια της δίνουν την πρέπουσα προσοχή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ελέγχει τις εκφράσεις του προσώπου του, στο μέγεθος του δυνατού, καθώς αυτές τροφοδοτούν την επικοινωνία. Είναι σημαντικός ο περιορισμός των εκφράσεων που κωλύουν την επικοινωνία και η αύξηση και η αξιοποίηση εκείνων που την προάγουν. Είναι, για παράδειγμα, δυνατόν κάποιοι μορφασμοί που επαναλαμβάνονται να φανερώσουν ανασφάλεια και έλλειψη αυτοελέγχου. Επιπλέον μπορεί να αποσπάσουν την προσοχή, εάν πραγματοποιηθούν σε ακατάλληλες στιγμές (Βρεττός, 1994).

Μια ακόμα μη λεκτική μορφή επικοινωνίας που αποτελεί σημαντικό παράγοντα επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών, είναι η **οπτική επαφή**. Ο εκπαιδευτικός με την οπτική επαφή δηλώνει το ενδιαφέρον του προς τους μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίνονται θετικά. Επιπλέον, το βλέμμα του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να επιφέρει την επίλυση συγκρούσεων, να ενθαρρύνει τους μαθητές, να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους ή να τους αποθαρρύνει και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που οδηγούν στις συγκρούσεις. Ένας συνηθισμένος τρόπος για την επιβολή της πειθαρχίας από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη είναι το σταθερό και επίμονο βλέμμα. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι το βλέμμα του εκπαιδευτικού που έχει διάρκεια παρουσιάζει αρνητική ισχύ, καθώς η προσοχή στρέφεται κυρίως στο άτομο και όχι στο θέμα (Κοσμόπουλος, 1995).

Προκειμένου να έχει θετικά αποτελέσματα η μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ικανός να διακρίνει ποια είδη συμπεριφοράς του ευνοούν ή εμποδίζουν το κλίμα συνεργασίας και την

καλλιέργεια εμπιστοσύνης. Συγχρόνως, να διακρίνει ποια είναι τα αποτελέσματα των διαφορετικών τύπων ενισχυτών σε διαφορετικούς μαθητές (Βρεττός, 1995).

Η μη λεκτική επικοινωνία, άλλωστε, αποτελεί ένα πολύπλοκο μηχανισμό, που επιδέχεται πολλές ερμηνείες και χρήζει ιδιαίζουσας προσοχής. Συγχρόνως, μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, εντοπίζονται σημαντικότερες διαφορές μεταξύ μη λεκτικής επικοινωνίας μαθητών και ενηλίκων, που αλληλεπιδρούν με τις ειδικές ανάγκες επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, προκειμένου να τελέσει το έργο του μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να έχει επίγνωση τόσο των λεκτικών όσο και των μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας. Η παρέμβασή του θα είναι αποτελεσματική μόνο εφόσον έχει επίγνωση των λεκτικών και των μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπουν οι εμπλεκόμενοι στη εκπαιδευτική διαδικασία (Κούρτη, 2008).

Ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του μαθαίνει να επικοινωνεί. Είναι αναγκαιότητα λοιπόν να συμπεριληφθεί και η διδασκαλία της επικοινωνίας στους κόλπους της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Η εκπαίδευση στην επικοινωνία έχει ήδη εισχωρήσει στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της συνεχούς επιμόρφωσης, και σταδιακά εισέρχεται και στο χώρο του σχολείου, μέσω σεμιναρίων και εκπαιδεύσεων με θέμα την ανθρώπινη επικοινωνία. Κρίνεται αναγκαία, σήμερα, η μελέτη του φαινομένου της επικοινωνίας, με σκοπό να εντοπιστούν αλλά και να συνειδητοποιηθούν οι απελευθερωτικές και διαμορφωτικές του δυνατότητες, καθώς και οι κίνδυνοι από την αλόγιστη και τεχνοκρατική χρήση του (Μπακιρτζής, 2002).

Σύμφωνα με μελέτες πολλοί παράγοντες επηρεάζουν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη. Το φύλο των μαθητών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στον εκπαιδευτικό. Ακολουθεί η επίδοση των μαθητών που με βάση τις μελέτες έχει αλληλεπιδραστική τάση στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών (Brophy & Good, 1974).

Η συμπεριφορά, το έργο και οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους επηρεάζεται από την ηλικία και το χρόνο υπηρεσίας των πρώτων. Οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί διατηρούν πιο στενές σχέσεις με τους μαθητές τους, είναι πιο ενθουσιώδεις, αυθόρμητοι και εκδηλωτικοί στον τρόπο επικοινωνίας τους. Τολμούν και εισάγουν καινοτομίες και νεωτεριστικές ιδέες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο αποστασιοποιημένοι δεν κατανοούν εύκολα τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και διατηρούν τυπικές σχέσεις

μαζί τους. Αντιστέκονται σε καινοτόμες ιδέες με αποτέλεσμα να αισθάνονται απογοήτευση και ρουτίνα (Huberman, 1993).

Φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των χρόνων εκπαιδευτικής υπηρεσίας με τη στάση και τον τρόπο επικοινωνίας τους με τους μαθητές. Θα πρέπει όμως να συνυπολογιστούν και άλλοι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις των δύο, όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το μαθητικό δυναμικό, και οι ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου.

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να αναφερθεί η διαφορετικότητα των δύο φύλων όσο αφορά στην εκπαιδευτική επικοινωνία. Σύμφωνα με έρευνες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με θετικότερη σκέψη το κλίμα του σχολείου και δίνουν σημασία σε διαφορετικούς παράγοντες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναλώνονται σε μεγάλο ποσοστό με ζητήματα ανταγωνισμού. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντίθετα, ενασχολούνται με τις σχέσεις, τη συνεργασία και την επικοινωνία (Sotiriou & Iordanidis, 2015).

Ως προς το ρόλο των δύο φύλων, αναμένεται από τις γυναίκες να είναι πιο ευαίσθητες, και εκδηλωτικές, στις κοινωνικές συναναστροφές, ενώ στους άντρες είναι αποδεκτή μια πιο κυριαρχική συμπεριφορά. Έρευνες έδειξαν ότι η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς ανδρών και γυναικών γίνεται εμφανής και στη σχολική τάξη. Οι γυναίκες δείχνουν φροντίδα και μητρικά αισθήματα στους μαθητές, γι' αυτό και θεωρούνται αποτελεσματικότερες στις σχέσεις τους με τα παιδιά μικρών τάξεων, ενώ οι άντρες επικοινωνούν καλύτερα με τους μεγαλύτερους μαθητές (Reay 2001; Αναγνωστοπούλου, Αρβανίτη & Κανταρτζή, 2004). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επιβληθούν, σε θέματα πειθαρχίας, στους μαθητές, σε αντίθεση με τους άντρες συναδέλφους τους, οι οποίοι, εύκολα διατηρούν την πειθαρχία, βοηθούμενοι από σωματική διάπλαση και τη βροντερή φωνή (Merrett & Wheldall, 1992).

Οι παραπάνω παράγοντες αφορούσαν στις διαπροσωπικές σχέσεις αναφορικά με τα ατομικά γνωρίσματα εκπαιδευτικού και μαθητών. Υπάρχει και μια ακόμα κατηγορία παραγόντων που ονομάζεται παράγοντες πλαισίου. Η κατηγορία αυτή εμπεριέχει τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του αλλά και με το διευθυντή του (Stigler & Hiebert, 1999). Μικρή επίσης, αλλά όχι αμελητέα είναι η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού

μαθητών. Η αρχιτεκτονική του κτιρίου, η διακόσμηση των αιθουσών, η αυλή και γενικότερα όλος ο σχολικός χώρος μπορεί να προδιαθέσουν θετικά ή αρνητικά ως προς τη μάθηση τους μαθητές (Πυργιωτάκη & Αλπέντζου, 2001). Σε όλα αυτά βέβαια είναι σημαντικό να προστεθεί και ο βασικός ρόλος της οικογένειας. Η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητών. Αν μάλιστα ο γονέας έχει θετική στάση απέναντι στον εκπαιδευτικό, τότε είναι πάρα πολύ πιθανό να ακολουθήσει το παράδειγμα του και το παιδί του (Ballantine, 1997).

Σε έρευνες στον διεθνή και ελληνικό χώρο (Gold 1999; Μπούζος 1993) διαπιστώθηκε η έλλειψη ικανοποίησης των μαθητών από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους χαρακτηρίζουν αυστηρούς, άδικους, αδιάλλακτους και αδιάφορους για τους μαθητές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια πιο θετική εικόνα για τις σχέσεις τους με τους μαθητές (Brekelmans, 1989).

Η διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών δίνει ώθηση για περαιτέρω έρευνα γύρω από το θέμα, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι σχέσεις μεταξύ των δύο είναι πιο στενές και προσωπικές.

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

2.1 Ορισμός και παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα σύνθετο εννοιολογικά όρο, ο οποίος αναφέρεται στην ικανοποίηση που παρέχεται στο άτομο από το επάγγελμα του (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει κινήσει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών, οι οποίοι προσπαθούν να ορίσουν το περιεχόμενο και τις διαστάσεις της. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που ωθεί τους ερευνητές στην εύρεση των επιδράσεων που έχει αυτό σε διαφορετικούς εργασιακούς χώρους και σε διαφορετικά επαγγέλματα (Koustelios, 1991).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολύ σημαντική εργασιακή στάση, που εκδηλώνεται με γνωστικού τύπου δηλώσεις, με αξιολογικές κρίσεις και προθέσεις συμπεριφοράς (Robbins & Judge, 2011). Επιπλέον, αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα που διαπραγματεύεται η οργανωτική ψυχολογία. Σύμφωνα με την τελευταία, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με την ψυχική υγεία των εργαζομένων αλλά και με το ενδιαφέρον από μέρους των οργανισμών για υψηλή αποδοτικότητα και μακροπρόθεσμα ικανοποιημένο προσωπικό (Κάντας, 1998).

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν είναι πολλές προκειμένου να καταλήξουν οι ερευνητές στα συμπεράσματα τους σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο Locke (1976: 1304) την ορίζει ως «... η απολαυστική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι αποτέλεσμα της αποτίμησης της εργασίας ή των εργασιακών βιωμάτων που ένα άτομο έχει». Ο Locke, δηλαδή, θεώρησε ότι η ικανοποίηση που προέρχεται από το επάγγελμα συνδέεται άρρηκτα με το σύστημα αξιών που ορίζει το άτομο για τον εαυτό του. Επιπλέον, συνεχίζει ο Locke, πως οι πιο σημαντικοί λόγοι που η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί θέμα πολλών ερευνών, είναι δύο. Πρόκειται, αρχικά, για το γεγονός ότι η ικανοποίηση, με την ευρύτερη έννοια της, είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως ο τελικός στόχος εφόσον η ευτυχία είναι στόχος στη ζωή κάθε ανθρώπου. Ο δεύτερος λόγος του Locke αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικότερα πολλούς τομείς και λειτουργίες της καθημερινότητας των ανθρώπων.

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συνδεθεί, στη θεωρία, με τα κίνητρα της εργασίας, τις στάσεις και τις αξίες (Κάντας, 1998). Τα **κίνητρα** χωρίζονται σε **εξωτερικά** και **εσωτερικά**. Ως εξωτερικά ορίζονται τα κίνητρα που δραστηριοποιούν το άτομο εξαιτίας εξωτερικών συνεπειών, όπως είναι τα χρήματα, το κύρος και η κοινωνική θέση. Εσωτερικά, αντίθετα, ορίζονται τα κίνητρα που δραστηριοποιούν το άτομο από μόνα τους, χωρίς τη βοήθεια κάποιας εξωτερικής αμοιβής (Καψάλης, 2006). Οι ερευνητές συνέδεσαν την επαγγελματική ικανοποίηση με παράγοντες που αφορούν την ίδια την εργασία και αποτελούν τη λεγόμενη **εξωγενή ικανοποίηση** (Evans, 1999). Ενώ, ως **ενδογενή ικανοποίηση** ονόμασαν την επαγγελματική ικανοποίηση που συνδέεται με παράγοντες ιδιοσυγκρασίας που σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου (Watson & Slack, 1993).

Η σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα της εργασίας βρήκε την έκφρασή της στο πρόσωπο του **Herzberg**. Ο Herzberg, λοιπόν, υποστήριξε ότι διακρίνονται δύο είδη παραγόντων, διαφορετικά μεταξύ τους, που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και αποτελούν μια ολοκληρωμένη θεωρία κινήτρων. Πρόκειται για τους **παράγοντες υποκίνησης** και τους **παράγοντες υγιεινής** (Herzberg, 1968).

Οι **παράγοντες υποκίνησης** ή παρακίνησης ή κίνητρα είναι τα επιτεύγματα, η αναγνώριση, η υπευθυνότητα, η πρόοδος και το αίσθημα προσωπικής ανάπτυξης.

Οι **παράγοντες υγιεινής** αφορούν περιβαλλοντικούς παράγοντες και είναι, για παράδειγμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολιτική της επιχείρησης, οι συνθήκες εργασίας, η ασφάλεια της απασχόλησης, η κοινωνική θέση και ο μισθός (Herzberg, 1976).

Οι αιτίες της επαγγελματικής ικανοποίησης απασχόλησαν πολλούς μελετητές, με αποτέλεσμα να καταλήξουν σε πολλές θεωρίες σχετικά με αυτές. Εντοπίζονται οι **περιστασιακές θεωρίες (Situational theories)**, με βάση τις οποίες υπάρχει η υπόθεση ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί συνέπεια της φύσης της εργασίας κάποιου ή άλλων παραγόντων που οφείλονται στο περιβάλλον. Επόμενη κατηγορία θεωριών είναι οι **διαταξιακές θεωρίες (Dispositional theories)**. Οι διαταξιακές θεωρίες αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση που είναι βασισμένη στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Τελευταία κατηγορία θεωριών που αφορά στα αίτια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι οι **αλληλεπιδραστικές θεωρίες**. Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν πως η εργασιακή ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα της φύσης της ίδιας της εργασίας αλλά και των χαρακτηριστικών του ίδιου του ανθρώπου (Judge & Klinger, 2008).

Ανάλογα με την έρευνα που την εξετάζει, η επαγγελματική ικανοποίηση παρουσιάζεται ως **ανεξάρτητη** ή και ως **εξαρτημένη μεταβλητή**. Στην περίπτωση που εξεταστεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή, τότε οι ερευνητές τη διαχειρίζονται ως αίτιο ή ως καθοριστικό παράγοντα. Οι επιπτώσεις αυτής της ανεξάρτητης μεταβλητής, της επαγγελματικής, δηλαδή, ικανοποίησης στη συμπεριφορά του ατόμου στο χώρο εργασίας του, είναι η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα στην εργασία του, αλλά και οι απουσίες και η κινητικότητα του προσωπικού. Στην περίπτωση που η επαγγελματική ικανοποίηση εξεταστεί ως εξαρτημένη μεταβλητή,

οι ερευνητές την προσδιορίζουν ως ένα αποτέλεσμα παραγόντων που επικρατεί στο χώρο εργασίας και σχετίζεται με το περιεχόμενο της εργασίας ή με το πλαίσιο που διεξάγεται η εργασία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα φαινόμενο που μπορεί εύκολα να λείπει από τον εργασιακό χώρο. Στην περίπτωση αυτή, τη θέση της καταλαμβάνει η **επαγγελματική εξουθένωση**. Η επαγγελματική εξουθένωση, λοιπόν, παρουσιάζεται ως αίτιο της έλλειψης της επαγγελματικής ικανοποίησης αλλά και το αντίθετο (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Πρόκειται για ένα φαινόμενο που απασχόλησε τους μελετητές τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς παρατηρήθηκε έντονη συμπτώματα κόπωσης σε ανθρώπους που εργάζονταν σε χώρους ψυχικής υγείας (Freudenberger, 1974).

Πολλοί ερευνητές κατέληξαν στο γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια πολυδιάστατη και αφηρημένη έννοια παρά μια υπαρκτή ψυχοσωματική κατάσταση. Συγχρόνως τόνισαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εξηγηθεί καλυπτόμενη από το εργασιακό στρες ή τη κατάθλιψη. Η αλήθεια είναι πως παρουσιάζει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το εργασιακό στρες αλλά σε καμία περίπτωση δεν εξομοιώνεται με αυτό. Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια συνέπεια του εργασιακού στρες και προϋποθέτει την ύπαρξή του, αφού έχει σχέση με τις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος (Cordes & Dougherty, 1993). Άρα, σύμφωνα με τα παραπάνω, η εργασιακή εξουθένωση είναι δυνατόν να προκαλείται από το χρόνιο και μη σωστά διαχειριζόμενο στρες που βιώνουν τα άτομα, λόγω της συνεχούς προσπάθειάς του για ικανοποιητική ανταπόκριση σε περισσότερους από έναν ρόλους (Maher, 1983).

Ο πιο διαδεδομένος και πλέον αποδεκτός ορισμός για την επαγγελματική εξουθένωση, δόθηκε από τη **Maslach** (1982). Σύμφωνα με αυτή, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης κατά το οποίο ο εργαζόμενος έχει χάσει το ανθρωπιστικό του ενδιαφέρον και τα θετικά του συναισθήματα για τους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην νιώθει ικανοποιημένος από την εργασία του αλλά και από την απόδοσή του, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον ίδιο του τον εαυτό (Maslach, 1982). Ταυτόχρονα, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια κατάσταση που δε

μένει στάσιμη. Αντίθετα, αναπτύσσεται και διογκώνεται συνεχώς, με συνέπεια ο εργαζόμενος να φτάνει στο σημείο αδυναμίας για εργασία (Maslach, 1993).

Οι παράγοντες που ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση είναι τρεις:

α) Πρόκειται, αρχικά, για τη *συναισθηματική εξάντληση*, η οποία εκδηλώνεται με την αίσθηση της ψυχικής κόπωσης του εργαζομένου, ο οποίος αδυνατεί πια να επενδύσει στη δουλειά του.

β) Ακολουθεί η *αποπροσωποποίηση*, κατά την οποία ο εργαζόμενος απομακρύνεται από τους πελάτες του και συνεπώς αναπτύσσει απρόσωπες σχέσεις μαζί τους.

γ) Ως τελευταίος παράγοντας εντοπίζεται η *έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων*. Στην κατάσταση αυτή, η απόδοση του εργαζομένου μειώνεται και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την παραίτησή του από κάθε προσπάθεια χειρισμού των προβλημάτων των πελατών του (Maslach & Jackson, 1986).

2.2 Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αλληλένδετο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος που διαδραματίζουν σε αυτήν είναι σημαντικότερος. Η επιτυχία ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από το έργο των εκπαιδευτικών και από το πόσο αποτελεσματικό είναι αυτό (Saracaloglu & Yenice, 2009). Γίνεται πρόδηλο πως το έργο των εκπαιδευτικών συμβάλλει, ουσιαστικά, στην επιτυχή προώθηση και υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Για να οδηγηθεί όμως ένα σχολείο στην επιτυχία πρέπει οι εκπαιδευτικοί του να αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Αποτελεί, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη η μεγαλύτερη ώθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από μέρους των εκπαιδευτικών συστημάτων (Heller, Clay & Perkins, 1993).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν όρο που αναφέρεται πρωτίστως στη συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με το διδασκαλικό του ρόλο. Επιπλέον, είναι ένας όρος που δείχνει τη σχέση που έχουν οι επιθυμίες του εκπαιδευτικού από τη διδασκαλία με την πραγματική προσφορά της διδασκαλίας στον ίδιο του τον εαυτό (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Γίνεται σαφές πως το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι

πολύ σημαντικό αφού συνδέεται άμεσα με τις εργασιακές συμπεριφορές. Τέτοιες συμπεριφορές είναι, για παράδειγμα, η παραγωγικότητα, οι απουσίες από την εργασία, ακόμα και η εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Επιπλέον, το φαινόμενο αυτό συνδέεται και με οικονομικά ζητήματα (Oshagbemi, 2000).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει πολλές άλλες παραμέτρους, όπως την ποιότητα της διδασκαλίας του και την οργανωτική του δέσμευση και απόδοση. Και όλα αυτά αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, τη συμπεριφορά των μαθητών και τη διοικητική απόδοση (Ostroff, 1992). Είναι απολύτως λογικό, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το συγκεκριμένο φαινόμενο να το χαρακτηρίζουν ως ένα βασικότατο παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Zigarreli, 1996). Προκειμένου λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, θα πρέπει να υπάρχει ποιότητα και σταθερότητα στο διδακτικό τους έργο (Perie et al, 1997). Η αποτελεσματικότητα του έργου τους επηρεάζει άμεσα την επίδοση των μαθητών (Ashton & Webb, 1986) και οι συνθήκες εργασίας τους αυτομάτως μετατρέπονται σε συνθήκες μάθησης των μαθητών (Smith & Ross, 2001).

Πολλές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν πάνω στο φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών κατέδειξαν πως η ικανοποίηση των τελευταίων επηρεάζεται από **εσωτερικά κίνητρα**. Τα κίνητρα αυτά έχουν σχέση με την επιλογή του εκπαιδευτικού για το συγκεκριμένο επάγγελμα λόγω της αγάπης του για τη διδασκαλία και τα παιδιά. Και ενώ αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με αγάπη για την εργασία τους, στην πορεία δυσχεραίνονται από τη χαμηλή μισθοδοσία, το φόρτο εργασίας και πολλές φορές από τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από την κοινωνία. Συνεπώς, το μέγεθος ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εξαρτάται από κάποια ατομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Spear et al, 2000).

Το 1998 πραγματοποιούνται πολλές έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η Evans (1998) ξεκινά με τη διάκριση μεταξύ δύο όρων. Πρόκειται για τον όρο «**satisfactory**» και τον όρο «**satisfying**». Ο πρώτος όρος προσδιορίζει αυτό που σημαίνει αποδεκτό ή απολύτως καλό, ενώ ο δεύτερος σημαίνει την εκπλήρωση ή την εγγενή αμοιβή. Επιπλέον, η Evans αναφέρεται σε δύο συστατικά της επαγγελματικής ικανοποίησης, την **άνεση (job comfort)** και την

εργασιακή εκπλήρωση (job fulfillment), επαναπροσδιορίζοντας έτσι την ουσία του φαινομένου. Το πρώτο συστατικό, η άνεση, αναφέρεται στο πόσο ικανοποιημένος είναι κάποιος από τις συνθήκες εργασίας του, αλλά και από διάφορες άλλες καταστάσεις, όπως είναι οι αποδοχές. Το δεύτερο συστατικό έχει σχέση με την ικανοποίηση από καταστάσεις, όπως η αναγνώριση από τους ανωτέρους καθώς και η αίσθηση της επιτυχίας.

2.3 Έρευνες στο διεθνή χώρο

Τις τελευταίες δεκαετίες έγιναν πολλές μελέτες στο διεθνή χώρο με σκοπό να αναλύσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Κύριος σκοπός των μελετών αυτών ήταν ο προσδιορισμός των παραγόντων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Eliophotou – Menon et al., 2008).

Επτά σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προσδιορίστηκαν από την έρευνα της Saiti το 2007, σε 1200 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά, ο πρώτος παράγοντας συνδέεται με το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα. Ο δεύτερος περιέλαβε τις εκτιμήσεις των δασκάλων συγκριτικά με τις δυνατότητες προώθησης και τα οφέλη από την εργασία. Ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με την αναγνώριση των ενεργειών των εκπαιδευτικών και τη διοικητική οργάνωση του σχολείου. Ο τέταρτος έχει να κάνει με την αμοιβή των δασκάλων, ενώ ο πέμπτος με τη γενική οργάνωση του σχολείου. Ο έκτος παράγοντας αφορά στα συναισθήματα που έχουν οι δάσκαλοι για την εργασία τους και ο έβδομος και τελευταίος παράγοντας αφορά στη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων.

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με σκοπό τη συνάρτηση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Η έρευνα, το 1982, του Plihal έδειξε πως τα έτη εμπειρίας συσχετίζονται θετικά με τις εσωτερικές ανταμοιβές και αυτό αιτιολογήθηκε από την προσοχή που έδιναν οι εκπαιδευτικοί στην επαφή τους με τους μαθητές. Επιπλέον, μελετήθηκε η γεωγραφική θέση και τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών ήταν λιγότερο

ικανοποιημένοι από τον εργασιακό τους χώρο (Haughey & Murphy, 1984), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των αστικών περιοχών (RuhlSmith, 1991). Μια ακόμα παράμετρος που ερευνήθηκε, ήταν το φύλο. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένες από τη δουλειά τους από ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Watson et al., 1991).

Το 1996, ο Ερωτοκρίτου πραγματοποίησε έρευνα σε Κύπριους δασκάλους, επιχειρώντας να διαπιστώσει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης τους σε σχέση με το βαθμό ικανοποίησης των ευρωπαϊών δασκάλων. Η έρευνά του απέδειξε τη σημαντικότητα της ηλικίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των ερωτηθέντων δασκάλων. Συγχρόνως, αποδείχθη ότι το φύλο δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τους Κύπριους δασκάλους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του, σε γενικό πλαίσιο, απέδειξαν ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι, στο σύνολο τους, δεν είναι τόσο επαγγελματικά ικανοποιημένοι, όσο οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί.

Το 1998, οι Dinham & Scott εκδίδουν άρθρο με αποτελέσματα από την έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων της Αυστραλίας. Σε αυτό παρουσιάζουν ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τρεις κατηγορίες παραγόντων. Η πρώτη κατηγορία αφορά στους παράγοντες που είναι σχετικοί με τον **πυρήνα της διδασκαλίας (core business of teaching – factors)**, όπως αυτός εμφανίζεται μέσα από την επίδοση των μαθητών και την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη. Η δεύτερη κατηγορία παραγόντων έχει σχέση με το **επίπεδο του σχολείου**, τη σχολική δηλαδή υποδομή, την ηγεσία του σχολείου, το σχολικό κλίμα, τη λήψη αποφάσεων και τη φήμη του σχολείου. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία είναι ένα **σύστημα παραγόντων** που αφορά στη βαθμίδα, το κοινωνικό κύρος και την αξιοκρατία.

Οι ερωτηθέντες της παραπάνω έρευνας εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση στους παράγοντες σχετικά με την επίδοση των μαθητών και την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη. Συγχρόνως, από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας φάνηκε πως η ηγεσία, η επικοινωνία και ο τρόπος λήψης αποφάσεων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Το 1998 πραγματοποιείται ακόμα μια έρευνα από τους Wright & Custer. Σύμφωνα με αυτούς, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την

πρόοδο των μαθητών αλλά και το αντίστροφο. Ενώ η έρευνα των Spear, Gould & Lee (2000), απέδειξε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά με την εργασία τους τότε αυξάνονται και οι επιδόσεις των μαθητών τους.

Επιπλέον, η έρευνα των Spear, Gould & Lee (2000), έδωσε και κάποια άλλα στοιχεία σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένοι μελετητές αναφέρουν πως χρειάζεται αρκετός χρόνος επαφής των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, προκειμένου να νιώσουν οι πρώτοι ότι επιτελούν σωστά το λειτουργικό τους έργο.

Μια ακόμη έρευνα διεξάγεται το 1999 από τους Macmillan & Ma. Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας υπήρξαν 2.202 Καναδοί δάσκαλοι και αφορούσε τη συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης αυτών με τις συνθήκες στο χώρο εργασίας τους. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, με κύρια την ανάγκη των εκπαιδευτικών για έλεγχο της διοίκησης, ακολούθησε η διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών και, τέλος, αναφέρθηκε η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που έχουν καλές σχέσεις με τη διοίκηση δηλώνουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και ακολουθούν οι έχοντες καλύτερη διδακτική ικανότητα και όσοι εργάζονται σε σχολείο με θετική κουλτούρα.

Το 2004, οι Rhodes, Nevil & Allan διεξάγουν έρευνα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι προκειμένου να επιτευχθεί η επαγγελματική ικανοποίηση χρειάζονται οι καλές σχέσεις και η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών με τους συναδέλφους, η συνεχής εργασία για την επίτευξη των κοινών στόχων, η επικράτηση θετικού κλίματος μέσα στο σχολείο και, τέλος, η συνολική προσπάθεια για επίτευξη της αποτελεσματικής γνώσης. Συγχρόνως, η έρευνα ανέδειξε και τους πέντε σημαντικότερους λόγους που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στη θέση τους τα επόμενα πέντε χρόνια. Πρόκειται για τις υψηλότερες αποδοχές, την αναγνώριση τους από τη διοίκηση του σχολείου, την επιθυμία τους να βοηθούν παιδιά, την ελαστική διοίκηση και τη διάθεση περισσότερου χρόνου για το σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας. Οι λόγοι που μπορούν να τους οδηγήσουν στην εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους τα επόμενα πέντε χρόνια είναι η αυξανόμενη διοικητική εποπτεία, το συνεχώς αυξανόμενο εργασιακό πρόγραμμα, η

απειθαρχία και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η ανισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής και οι συνεχείς αλλαγές.

Το 2004 πραγματοποιείται έρευνα σε σχολεία της Κύπρου με δείγμα 461 εκπαιδευτικούς από τους Zembylas & Papanastasiou. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή όσο περισσότερο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τις εργασιακές τους συνθήκες και σχέσεις τόσο μεγαλώνει η ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Οι εξωγενείς παράγοντες, όπως ο μισθός, οι συνθήκες εργασίας, επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με τους ενδογενείς παράγοντες που η επίδραση τους θεωρείται αμελητέα.

Το 2008, οι Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas διανέμουν ερωτηματολόγιο σε κύριου εκπαιδευτικούς παιδικών σταθμών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να μελετήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των παραπάνω. Τα συμπεράσματα της έρευνάς τους καταλήγουν σε τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση. Αρχικά εντοπίζεται το φύλο. Οι άνδρες μάλιστα εκδήλωσαν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση από τις γυναίκες. Στη συνέχεια, αναφέρεται το σχολικό επίπεδο που δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης είναι περισσότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με αυτούς που δουλεύουν σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Τρίτος παράγοντας επηρεασμού υπήρξε το σχολικό κλίμα και τέταρτος, ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που πέτυχαν σε ικανοποιητικό βαθμό τους επαγγελματικούς τους στόχους, δήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους.

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 52 σχολεία στην περιοχή New South Wales της Αυστραλίας, και αφορούσε 356 εκπαιδευτικούς, οι De Nobile and McCormick (2008) επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση ότι μια ανοικτή και δημοκρατική επικοινωνία σχετίζεται με υψηλή εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Διαπίστωσαν δηλαδή, μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής επικοινωνίας και πλευρών της εργασιακής ικανοποίησης.

Με στόχο να μελετηθεί ο τρόπος σύνδεσης της εργασιακής ικανοποίησης και της επικοινωνίας μεταξύ εργασιακών ομάδων διαφόρων επιχειρήσεων,

πραγματοποιήθηκε έρευνα των Vries, Hooff & Ridder (2006) σε 424 μέλη εργασιακών ομάδων επιχειρήσεων στο Άμστερνταμ της Ολλανδίας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενοι που είναι ανοιχτοί στην επικοινωνία έχουν την επιθυμία να μοιράζονται και να επεξεργάζονται πληροφορίες με άλλα μέλη της ομάδας τους σημειώνουν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Μια πρώτη εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι μέσω της επικοινωνίας τα μέλη της ομάδας θεωρούν τον εαυτό τους περισσότερο αποτελεσματικούς, αυξάνοντας έτσι τα κίνητρά τους οδηγώντας τους στην επαγγελματική ικανοποίηση. Μια δεύτερη εξήγηση είναι ότι αυτό πιθανόν να συμβαίνει διότι η επικοινωνία οδηγεί στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την ανάπτυξη συναισθηματικής δέσμευσης με τους συνεργάτες και περαιτέρω ομαλή συνεργασία.

Αντίστοιχη αποτελέσματα καταγράφονται στην έρευνα των Kumar & Giri (2009) σε 380 εργαζόμενους στον τραπεζικό και επικοινωνιακό τομέα. Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας η οργανωσιακή επικοινωνία επηρεάζει τη στάση των εργαζόμενων για την εργασία τους και αντίστοιχα το επίπεδο ικανοποίησής τους γι' αυτή διότι ενδυναμώνει την εμπιστοσύνη και προάγει την επιθυμία για αλληλεπίδραση.

2.4 Έρευνες στον ελληνικό χώρο

Οι έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ λιγότερες από του διεθνή χώρο. Το 1992, ο Κάντας διεξάγει έρευνα σε 269 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα του έδειξε πως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται βασικά από το ίδιο το επάγγελμα και τη φύση της εργασίας, αλλά και από τις κοινωνικές σχέσεις που επικρατούν στο χώρο εργασίας.

Ο Μπρούζος (2002) διεξήγαγε έρευνα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση 337 Ελλήνων δασκάλων δίδασκαν στη Βορειοδυτική Ελλάδα και την Αττική. Σκοπός της έρευνας του ήταν η εξέταση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικά αλλά και με βάση πέντε επιμέρους διαστάσεων. Πρόκειται για την ικανοποίηση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές, από τους

συναδέλφους και τους προϊσταμένους, από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, από τη θεσμική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και, τέλος, από τις αποδοχές και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης. Οι παραπάνω διαστάσεις διερευνήθηκε και σε σχέση με άλλους παράγοντες όπως είναι το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η οργάνωση του σχολείου και ο παιδαγωγικός προσανατολισμός. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι είναι ικανοποιημένοι από τις πιο πολλές διαστάσεις της εργασίας τους, ελάχιστα ευχαριστημένοι από τις κτιριακές εγκαταστάσεις της εργασίας τους και σχεδόν δυσαρεστημένοι από τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τους γονείς των μαθητών.

Το 2003, επίσης, η Παπαναούμ διεξάγει έρευνα με δείγμα 710 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκτός από το γενικό ερώτημα για τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση, η έρευνα είχε ως ειδικότερο αντικείμενο και την ικανοποίηση σε σχέση με κάποιες όψεις του επαγγέλματος. Άνω του 50% των ερωτηθέντων εξέφρασε υψηλό βαθμό ικανοποίησης, ειδικά οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, υψηλό βαθμό ικανοποίησης εξέφρασαν οι άνω των 45 ετών άνδρες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 18 ετών. Οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν η ικανοποίηση των προσωπικών προσδοκιών, η επαφή με τους μαθητές και οι συνθήκες εργασίας.

Πολλές έρευνες μελέτησαν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με δημογραφικά χαρακτηριστικά. Αντιφατικά στοιχεία προκύπτουν από έρευνες που συσχετίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τα έτη υπηρεσίας. Κάποιες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Άλλες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων καθώς και πολλές μεταβλητές του σχολικού κλίματος. Δάσκαλοι με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας φανερώνουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους νεότερους συναδέλφους τους (Sotiriou & Iordanidis, 2015).

Γίνεται σαφές, από όλες τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ότι κάθε προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα τους (Πυργιωτάκης, 1992). Είναι εμφανές, άλλωστε πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα πολλών αλληλένδετων παραγόντων (Wright & Custer, 1998).

Πολλές κυβερνήσεις προσπαθούν, τα τελευταία χρόνια, να αναβαθμίσουν το έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Θεσμοθετούν έτσι νόμους, οι οποίοι, είναι αδιευκρίνιστο, εάν πετυχαίνουν το σκοπό τους, καθώς επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα, αρνητικά πάντως, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Sorenson, 2007). Υπάρχουν παράγοντες, όπως η μείωση των μισθολογικών απολαβών, η αύξηση του διδακτικού ωραρίου, οι υποχρεωτικές μεταθέσεις εκπαιδευτικών, η θέσπιση της εφεδρείας, οι οποίοι θα διαδραματίζουν πάντα σημαντικό ρόλο και θα έχουν άμεση επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Saiti, 2007).

2.5 Επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι στην ουσία του ένα κοινωνικό και ανθρωποκεντρικό επάγγελμα. Λόγω αυτής της φύσης του, παρουσιάζεται σε μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν μέσω της επαγγελματικής εξουθένωσης στους παράγοντες της εργασίας τους που τους δημιουργούν άγχος. Νιώθουν, λοιπόν, ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού και διακατέχονται από ένα ανικανοποίητο αίσθημα. Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση δυσκολεύει τη συγκέντρωση και οδηγεί στην έλλειψη αυτοπεποίθησης (McGee-Cooper et al., 1990).

Μελέτες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο, επιβεβαίωσαν ότι τα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, οδηγούν τους συγκεκριμένους επαγγελματίες σε μια διαταρακτική κατάσταση της ψυχοσωματικής τους ισορροπίας (Antonίου et al., 2009). Συγκεκριμένα το 2001, οι Κουστέλιος και Κουστέλιου διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 100 εκπαιδευτικών της

Θεσσαλονίκης, προκειμένου να καταγράψουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι ακόμα σε χαμηλά επίπεδα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν ορισμένες πηγές εργασιακού στρες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική εξουθένωση. Αρχικά, εντοπίζονται οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν στα σχολεία, όπως είναι ο υψηλός εργασιακός φόρτος, οι χαμηλές αντιμισθίες και οι συγκρούσεις των εργασιακών θέσεων. Εντοπίζονται, επίσης, τα προβλήματα που συμβαίνουν μέσα στις σχολικές τάξεις, όπως είναι η δυσκολία διαχείρισης των μαθητών που δεν πειθαρχούν και η αδιαφορία των τελευταίων προς το γνωστικό αντικείμενο. Είναι πολύ συχνό το φαινόμενο της ύπαρξης προβληματικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων, καθώς και η έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, που δημιουργούν προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών (Antoniou et al., 2009).

Επιπροσθέτως, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών προκαλείται και από τις υπερβολικές πιέσεις και απαιτήσεις του εργασιακού τους χώρου. Οι καταστάσεις αυτές διαταράσσουν την ψυχική αλλά και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2008) και προκαλούν συναισθήματα δυσαρέσκειας, απογοήτευσης και κατάθλιψης, που οδηγούν σε προβληματικές συμπεριφορές από μέρους των εκπαιδευτικών (Κάντας, 2001). Είναι λογικό, λοιπόν, οι παραπάνω καταστάσεις να έχουν ως αποτέλεσμα τη χαμηλή ποιότητα διδασκαλίας, την υπερβολική κόπωση και, εν κατακλείδι, την επαγγελματική εξουθένωση (Antoniou et al., 2009).

3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ

3.1 Εννοιολογικό πλαίσιο

Υπήρξε μεγάλη διαμάχη μεταξύ ψυχολόγων και φιλοσόφων σχετικά με τον ορισμό του συναισθήματος. Το **συναίσθημα (emotion)** είναι πρωταρχικά μια εσωτερική, ψυχική και υποκειμενική αντίδραση σε ένα γεγονός ή γενικότερα ένα εξωτερικό ερέθισμα, που ο καθένας το αντιλαμβάνεται και το βιώνει με το δικό

του προσωπικό τρόπο (Frijda, 1986). Ο Damasio (1999) τα ορίζει ως *περίπλοκες χημικές και νευρικές αποκρίσεις, που ρυθμίζουν τον τρόπο ενεργοποίησης ενός οργανισμού, με απώτερο στόχο την επιβίωσή του*. Στην ουσία, τα συναισθήματα είναι μια εμπειρία από υποκειμενικά αισθήματα που έχουν είτε θετική είτε αρνητική αξία για το άτομο. Ο διαχωρισμός τους από τη συμπεριφορά και τις διαθέσεις είναι εμφανής, καθώς η διάθεση και οι συμπεριφορές των ατόμων είναι δυνατόν να προκληθούν χωρίς εμφανή αιτία και να διαρκέσουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Alder, 2005). Παράλληλα συνδέονται με τη συμπεριφορά, αφού αποτελούν απάντηση σε εξωτερικά και εσωτερικά ερεθίσματα, ενεργοποιώντας συγκεκριμένα νευρικά συστήματα. (LeDoux, 1999).

Επίσης ο ορισμός του συναισθήματος στην εργασία διαχωρίζεται από αυτόν της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς η τελευταία δεν αποτελεί μια συναισθηματική κατάσταση αλλά ένα σύνολο στάσεων που κρατάει το άτομο στην εργασία του (Kafetsios & Loumakou, 2007). Τα συναισθήματα αποτελούν βασικά στοιχεία των επιδράσεων της προσωπικότητας στη επαγγελματική ικανοποίηση και την απόδοση που έχει κάποιος στον εργασιακό του χώρο (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν για να ερμηνεύσουν το ανθρώπινο σύστημα που παράγει τα συναισθήματα είναι πολλές (Alder, 2005). Η βασική αρχή αυτών των θεωριών είναι ότι το συναίσθημα δε λειτουργεί ανεξάρτητα αλλά συμβαδίζει με τις βασικές λειτουργίες και τις διαστάσεις της ανθρώπινης φύσης: τη φυσιολογική (physiological), την προδιάθεση (disposition), την κοινωνική (social), τη δομική (constructive) και την αναστοχαστική (reflective) (Dickman & Stanford-Blair, 2002).

Σύμφωνα με τους Mayer, Chabot και Carlsmith (1997), οι τρεις βασικές νοητικές λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού είναι τα κίνητρα, η γνώση και τα συναισθήματα. Τα τελευταία υποβοηθούν τις γνωστικές διαδικασίες συμβάλλοντας στη λήψη αποφάσεων και την επίτευξη των στόχων (Salovey & Mayer, 1990). Οι βιολόγοι υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα υπάρχουν στο ανθρώπινο νευρικό σύστημα ως έμφυτες αυθύπαρκτες τάσεις της ανθρώπινης υπόστασης. Οι κοινωνιολόγοι μάλιστα τονίζουν πως σε κρίσιμες καταστάσεις της ζωής του ο άνθρωπος χρησιμοποιεί το συγκινησιακό νου πρώτα και έπειτα το λογικό. Ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα των ερευνών και τις θέσεις των μελετητών, πρέπει

να καταστεί σαφές πως τα συναισθήματα καθοδηγούν στην ουσία την ανθρώπινη συμπεριφορά. (Goleman, 1995).

Τα συναισθήματα ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες, υπάρχει δηλαδή λογική εξήγηση πίσω από κάθε εκδήλωση συναισθήματος τα οποία χαρακτηρίζονται από το είδος, την ποιότητα και την ένταση (Lazarus, 1999). Οι βασικές οικογένειες συναισθημάτων που επηρεάζουν την ψυχική κατάσταση και τη συμπεριφορά κάθε ανθρώπου, σύμφωνα με τον Goleman (1995) είναι: της χαράς, της έκπληξης, του θυμού, του φόβου, λύπης, και της αηδίας με κύρια χαρακτηριστικά:

- *Τη διάρκεια*, που σχετίζεται με το χρόνο που διαρκεί κάθε συναίσθημα. Τα θετικά συναισθήματα τείνουν να διαρκούν περισσότερο από ότι τα αρνητικά, υπάρχει όμως κίνδυνος να έχουν και τα ίδια αρνητική εξέλιξη (κόπωση κτλ).
- *Την ένταση*, που αφορά στο πόσο δυνατά βιώνεται ένα συναίσθημα.
- *Την ποιότητα* του συναισθήματος, δηλαδή πόσο θετικό-ευχάριστο ή αρνητικό-δυσάρεστο είναι το συναίσθημα, που μας οδηγεί σε ανάλογη ψυχική κατάσταση.

Τα συναισθήματα μπορεί να αναφέρονται στο ίδιο το άτομο, οπότε πρόκειται για *αυτοσυναισθήματα* που, ανάλογα με την ποιότητά τους (θετικό ή αρνητικό), έχουν τη δύναμη να επιδράσουν αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά στην προσωπικότητα του ατόμου, με αποτέλεσμα την εμφάνιση συμπλέγματος ανωτερότητας ή κατωτερότητας (Brief and Weiss, 2002). Αντίστοιχα τα *κοινωνικά συναισθήματα* αναφέρονται στα πρόσωπα που απαρτίζουν το κοινωνικό περιβάλλον, και απορρέουν από τη συναναστροφή μαζί τους. Όταν η επικοινωνία των ανθρώπων είναι ουσιαστική και οι διαπροσωπικές σχέσεις ομαλές και ευχάριστες, τότε προκαλούν θετικά κοινωνικά συναισθήματα (αγάπη, φιλία, συμπάθεια, αναγνώριση, αποδοχή). Η απουσία όμως των ανωτέρω προϋποθέσεων οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, αγανάκτηση και οργή (Lazarus, 1999).

3.2 Θετικά και αρνητικά συναισθήματα

Η **θετική και αρνητική συναισθηματικότητα (positive-negative affectivity)** αποτελούν διαφορετικές και ανεξάρτητες τάσεις του τρόπου με τον

οποίο βιώνει τα συναισθήματα κάθε άτομο. Στη θετική συναισθηματικότητα το άτομο συνήθως βρίσκεται σε μία ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, βιώνοντας συναισθήματα όπως αγάπη, φιλία, συμπάθεια, ενδιαφέρον, ενθουσιασμό, αναγνώριση, αποδοχή. Στην αρνητική συναισθηματικότητα τα έντονα δυσάρεστα συναισθήματα, δυσφορία και δυσαρέσκεια βιώνονται σε υψηλό βαθμό. Βέβαια στο ψυχισμό του κάθε ανθρώπου συνυπάρχουν το αρνητικό και θετικό συναίσθημα, διαφοροποιείται όμως ο βαθμός και η ένταση με την οποία αυτά βιώνονται στην καθημερινότητα (Cropanzano, James, & Konovsky, 1993).

Με τις αιτίες που προκαλούν τα αρνητικά και θετικά συναισθήματα αλλά και τις ευεργετικές επιδράσεις των θετικών συναισθημάτων στη ζωή και την προσωπικότητα του ατόμου ασχολήθηκε η Fredrickson. Ύστερα από μελέτες συμπέρανε ότι σοβαρά προβλήματα στη ζωή του ανθρώπου ξυπνούν αρνητικά συναισθήματα, ενώ αντίθετα τα θετικά συναισθήματα βοηθούν στην υπέρβαση προβλημάτων και την ωρίμανση της προσωπικότητας (Fredrickson 2003). Μας ελευθερώνουν, μας βοηθούν να ισορροπήσουμε και να ακολουθήσουμε σκέψεις, δράσεις και ιδέες για να επιτύχουμε τους στόχους μας, να επιλύσουμε τα προβλήματά μας, και τις καθημερινές προκλήσεις της ζωής. Η θετική συναισθηματικότητα αποτελεί το αντίδοτο των αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να έχουν καταστροφικές συνέπειες για το ψυχισμό μας. Τέλος χτίζει την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική ευφορία που αποτελούν τα θεμέλια της ψυχικής υγείας (Fredrickson, 2000). Γενικότερα το θετικό συναίσθημα συνδέεται με μια αντίστοιχη θετική και αισιόδοξη οπτική για τη ζωή, και αποτελεί πηγή άντλησης δυνάμεων που οδηγεί στη δράση, την ευεξία και την επιτυχία σε πολλούς τομείς της ζωής (Fredrickson, 1998· 2001). Τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με τον ενθουσιασμό, την κοινωνική δραστηριότητα, την ικανοποίηση, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα, με την ένταση, την αρνητική φόρτιση, το στρες και τα προβλήματα υγείας (Watson, et al., 1988).

3.3 Ρύθμιση συναισθήματος

Σύμφωνα με τον Gross (1998), η ρύθμιση του συναισθήματος είναι μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιεί τεχνικές και τρόπους μεταβολής της

συναισθηματικής του κατάστασης, του χρόνου και της μορφή έκφρασης των συναισθημάτων σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να διαχειριστεί τα συναισθήματά του αποτελούν το μοντέλο ρύθμισης συναισθήματος, το οποίο ενεργοποιείται από ένα σημαντικό εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα. Τα συναισθήματα που προκαλούνται γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας, και ακολουθεί απόκριση με διάφορες μορφές που συμπεριλαμβάνει φυσιολογικά, εμπειρικά και συμπεριφορικά συστήματα (Gross et al., 2006).

Ο Gross (1998), ξεχώρισε δυο τύπους στρατηγικής ρύθμισης του συναισθήματος ανάλογα με το χρόνο εφαρμογής τους:

- Η πρώτη είναι η στρατηγική που πραγματοποιείται πριν την εμφάνιση της συναισθηματικής απόκρισης (**antecedent-focused strategies**), έχοντας τη δυνατότητα να επηρεάσει και να τροποποιήσει τον τρόπο της απόκρισης που έπεται και της συνοδευόμενης σε αυτό συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη μορφή ρύθμισης του συναισθήματος διακρίνεται επιπλέον στις κατωτέρω κατηγορίες: α) την *επιλογή της κατάστασης (situation selection)*, που είναι η επιλογή προσώπων ή ενεργειών για την επίτευξη του στόχου, β) τη *διαμόρφωση της κατάστασης (situation modification)*, που επικεντρώνεται στη μεγαλύτερη δυνατή επίδραση στο συναίσθημα, γ) την *επιλεκτική προσοχή (attentional deployment)*, που αφορά τον τρόπο που παρουσιάζεται η προεπιλεγμένη κατάσταση, δ) τη *διαμόρφωση της κατάστασης (situation modification)*, που εστιάζει στην επεξήγηση των αντιδράσεων που έπονται, και τέλος ε) στη *διαμόρφωση της αντίδρασης (response modulation)*, όπου τροποποιείται η συμπεριφορά για να επηρεάσει τη συναισθηματική αντίδραση (Gross, 2001).
- Η δεύτερη μορφή στρατηγικής ρύθμισης (**response-focused strategies**) αναφέρεται στις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές του ατόμου, μετά και κατά τη διάρκεια εκδήλωσης του συναισθήματος.
Οι δύο βασικοί τύποι στρατηγικών που απασχόλησαν κυρίως πειραματικές έρευνες επικεντρώνονται στη **γνωστική αναπλαισίωση** και την **εκφραστική καταπίεση**. Στην πρώτη περίπτωση μελετώνται, αναλύονται και επαναξιολογούνται οι αιτίες και τα γεγονότα που προκάλεσαν το συναίσθημα με τελικό στόχο τη μείωση των συναισθηματικών επιπτώσεων. Τα άτομα που

χρησιμοποιούν την αναπλαισίωση βιώνουν και εκφράζουν περισσότερο θετικό συναίσθημα (Gross & John, 2003· John & Gross, 2004). Στη δεύτερη περίπτωση το άτομο επιδιώκει να κρύψει τα συναισθήματα που προκλήθηκαν από κάποιες καταστάσεις, ώστε να αποφύγει τυχόν επιπτώσεις (Gross & Levenson, 1993). Τα άτομα που χρησιμοποιούν την καταπίεση, εκφράζουν χαμηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αισιοδοξία (Gross & John, 2003).

Οι εμπειρίες που αποκτά το άτομο με τη πάροδο του χρόνου, το βοηθούν να ωριμάσει και να χρησιμοποιεί πιο υγιείς στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος, βιώνοντας όλο και περισσότερο θετικό παρά αρνητικό συναίσθημα (Carstensen, Gross & Fung, 1998).

Το συναίσθημα αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες των διαπροσωπικών σχέσεων. Έχει μεγάλη σημασία για το άτομο, η δυνατότητα ελέγχου του συναισθήματος, καθώς και οι πολιτικές ρύθμισής του που απορρέουν από τους τύπους δεσμού (Ryff & Singer, 2001). Στους ενήλικες η ρύθμιση των συναισθημάτων αποτελεί βασικό και μόνιμο χαρακτηριστικό των τύπων δεσμού. Είναι πολύ σημαντικό για τον κάθε άνθρωπο να μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματα του, διότι το συναίσθημα μεταβάλλει τη διάθεση του ατόμου και συγχρόνως ρυθμίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις. (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2005).

3.4 Συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις στην εκπαίδευση

Το πιο συχνό αίτιο πρόκλησης συναισθήματος, στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι, είναι η διαρκής αλληλεπίδραση στην οποία βρίσκονται οι άνθρωποι μεταξύ τους (Parkinson, 1995). Στο εργασιακό πλαίσιο, το άτομο δε λειτουργεί συναισθηματικά απομονωμένο και έχει ανάγκη τις διαπροσωπικές σχέσεις. Μεταφέρει και εκφράζει στον εργασιακό χώρο χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, εμπειρίες, διαθέσεις και συναισθήματα. Η συμπεριφορά και τα συναισθήματά του επηρεάζονται από τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφεται. Μέσα από τις καινούργιες εμπειρίες, διαμορφώνει νέες στάσεις, παίρνοντας αποφάσεις που αφορούν την δημιουργικότητα, τη συναλλαγή και την αποτελεσματικότητα στη

δουλειά του, με απώτερο στόχο την επαγγελματική του ικανοποίηση (Barsade & Gibson, 2007).

Την επιρροή των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο και το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση του συναισθήματος στην εργασία αναδεικνύει το μοντέλο των Weiss και Cropanzano (1996), που ονομάζεται Θεωρία Συναισθηματικών Γεγονότων (Affective Events Theory – AET). Η κατανόηση της εργασιακής συμπεριφοράς, της ικανοποίησης και της απόδοσης βασίστηκε σε αυτή τη θεωρία. Τα συναισθήματα στην εργασία είναι απόρροια των γεγονότων που συμβαίνουν στον εργασιακό χώρο. Συγχρόνως η θεωρία απέδειξε ότι τα συναισθήματα και τα εργασιακά γεγονότα, ακόμα και αν είναι μικρά, δεν θα πρέπει να περνούν απαρατήρητα, καθώς έχουν την τάση να συσσωρεύονται.

Οι υπάλληλοι ενός οργανισμού, όπως και του εκπαιδευτικού, αντιδρούν συναισθηματικά σε οτιδήποτε τους συμβαίνει μέσα σε αυτόν. Το εργασιακό περιβάλλον δημιουργεί εργασιακά γεγονότα που έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάζονται με τη μορφή ανάτασης, δυσκολίας ή και των δύο μαζί. Συγχρόνως τα παραπάνω γεγονότα κινητοποιούν θετικές και αρνητικές αντιδράσεις. Το συναίσθημα είναι μια απόκριση σε ένα γεγονός που διαδραματίζεται μέσα στο ατομικό εργασιακό περιβάλλον (Weiss & Cropanzano, 1996), είναι το αποτέλεσμα της ερμηνείας που δίνεται σε διάφορα γεγονότα στο χώρο εργασίας (Dickman and Stanford- Blair, 2002).

Τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα (θυμός, φθόνος, άγχος, ελπίδα, ικανοποίηση, χαρά, ενθουσιασμός, ζήλια, ανακούφιση) που αναπτύσσει το άτομο μέσα στην εργασία του, είναι δυνατόν να διαδραματίσουν ενισχυτικό ή ανασταλτικό ρόλο αντίστοιχα, στην επίτευξη των στόχων και στις διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις. Στην περίπτωση, λοιπόν, που ο εργαζόμενος έχει επιτυχία στη δουλειά τους, οδηγείται στην επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ όταν αποτυγχάνει, δυσαρεστείται (Clore, 1994).

Τα θετικά συναισθήματα, έχει αποδειχθεί από έρευνες, ότι διαδραματίζουν κυριότατο ρόλο στην επικοινωνία των οργανισμών. Οι συνέπειες που απορρέουν από αυτά τα συναισθήματα των υπαλλήλων μέσα στον εργασιακό χώρο επηρεάζουν τις στάσεις, τη συμπεριφορά των ατόμων, των υποομάδων αλλά και της ίδιας της κοινωνίας. Τα κυριότερα θετικά συναισθήματα που κυριαρχούν μέσα στο χώρο

εργασίας είναι η αισιοδοξία, η αυτοεκτίμηση και η ψυχολογική ανθεκτικότητα. Οι εργαζόμενοι, και συνεπώς και οι εκπαιδευτικοί, που βιώνουν θετικά συναισθήματα είναι σαφέστατα πιθανότερο να επηρεάσουν θετικά τους συναδέλφους τους, αλλά και να γίνουν πιο αρεστοί στις κοινωνικές συναναστροφές τους (Weiss, 2002). Έχει αποδειχθεί άλλωστε ότι το υψηλό αρνητικό συναίσθημα μειώνει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Καφέτσιος, 2005).

Γίνεται σαφής λοιπόν, η σημασία που έχει το συναίσθημα για τη σχολική πραγματικότητα. Η συναισθηματική νοημοσύνη, μάλιστα, του δασκάλου έχει απόλυτη σχέση με το διδακτικό του έργο. Ο εκπαιδευτικός που ελέγχει τα συναισθήματα του, καθοδηγείται από αυτοέλεγχο, ηρεμία και υπομονή. Με τη βοήθεια του αυτοελέγχου, οι προβληματικές καταστάσεις μέσα στην τάξη αντιμετωπίζονται από τον εκπαιδευτικό με μεγαλύτερη ψυχραιμία. Συγχρόνως, είναι ανώφελο ένας δάσκαλος που δεν έχει αυτοέλεγχο, να απαιτεί από τους μαθητές του να έχουν. Η ηρεμία που προκαλείται από τον έλεγχο των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού, του δίνει αυτοπεποίθηση που τον οδηγεί σε μια καλύτερη διεύθυνση της ομάδας (Fontana, 1996). Ένας εκπαιδευτικός που ελέγχει τα συναισθήματα του, χαλαρώνει τους μαθητές και τους βοηθάει να αποβάλλουν το οποιοδήποτε άγχος τους. Η υπομονή του εκπαιδευτικού απέναντι στις δυσκολίες και στις ανησυχίες των μαθητών, αποτελεί ένα σίγουρο τρόπο για να τις ξεπεράσουν. Επιπλέον, ο υπομονετικός εκπαιδευτικός παρουσιάζει, με μια πιο εξατομικευμένη και προσιτή μορφή, το διδακτικό υλικό. Το γεγονός αυτό βοηθάει τους μαθητές να διατηρήσουν τα κίνητρα για μάθηση και συγχρόνως μειώνει αισθητά την πιθανότητα οι μαθητές να πλήξουν ή να εκνευριστούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Fontana, 1996).

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση ενέχει συναισθηματικές σχέσεις που στηρίζονται στο αξίωμα της επικοινωνίας. Όταν η σχέση του δασκάλου με το μαθητή φορτίζεται από αρνητικά συναισθήματα, είναι λογικό να δυσχεραίνεται η επικοινωνία και να ακολουθεί, από μεριάς του μαθητή, ακόμα και απόρριψη του περιεχομένου της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2004).

Στη σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά των μαθητών, προκειμένου να ενεργήσει ανάλογα. Το ίδιο συμβαίνει και από τη μεριά των μαθητών, καθώς και αυτοί ερμηνεύουν και αντιδρούν στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Πρόκειται λοιπόν, για άμεσα αλληλοεπηρεαζόμενες δράσεις που

διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2005). Ωστόσο, τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη την έχει ο εκπαιδευτικός. Αυτός, ως ενήλικας και επαγγελματίας παιδαγωγός, επηρεάζει με τη γενικότερη στάση του τη συμπεριφορά αλλά και τα συναισθήματα των μαθητών (Μπίκος, 2004). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει μέσα στο σχολικό περιβάλλον ως υποκατάστατο μιας σχέσης δεσμού. Σύμφωνα με έρευνες, οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να κατευθύνουν τους μαθητές και να αποτελέσουν μια ασφαλή βάση για την ψυχοσυναισθηματική τους εξέλιξη (Καφέτσιος, 2008).

Στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών εντοπίζονται δύο διαστάσεις που προσδιορίζουν την παραπάνω σχέση. Η πρώτη διάσταση έχει να κάνει με τη **λειτουργία**, ποιες είναι δηλαδή οι συμπεριφορές εκπαιδευτικού και μαθητών και ποιες αλληλεπιδράσεις προκύπτουν. Η διάσταση αυτή δείχνει αν ο εκπαιδευτικός είναι δημοκρατικός και σέβεται τους μαθητές του και αν αυτοί έχουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εκφράζουν ελεύθερα την άποψη τους ή αν ο πρώτος είναι αυστηρός και αν οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να συμμορφώνονται. Η δεύτερη διάσταση αγγίζει το **συναισθηματικό πλαίσιο**. Με βάση αυτό ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές δημιουργούνται θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Από τη θετική πλευρά των δύο παραπάνω διαστάσεων, προκύπτουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η θετική πλευρά των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο εντοπίζεται όταν ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται με τρόπο που ευνοείται η συνεργασία με τους μαθητές η οποία ταυτόχρονα συνδυάζεται με την κυριαρχία του δασκάλου ή την παραχώρηση ελευθερίας στους μαθητές, προκειμένου να επιδράσει σωστά και θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις (Χαραλάμπους, 2000). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις οδηγούν τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές σε μια υπέρβαση των τυπικών συμπεριφορών που απορρέουν από τους καθιερωμένους ρόλους τους. Εντοπίζεται μέσα στην τάξη ένας κοινός δεσμός, που μέσα από αυτόν εκφράζονται τα κοινά ενδιαφέροντα, οι κοινές απόψεις και ο κοινός τρόπος σκέψης. Υπάρχει αποδοχή και αρμονική συνεργασία, και γίνονται συνεχώς προσπάθειες και από τα δύο μέρη προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα (Noddings, 1991).

Όλες οι ενέργειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών οφείλουν να υποκινούνται από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς επηρεάζουν άμεσα τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Όταν ένας εκπαιδευτικός δείξει ενδιαφέρον και φιλική διάθεση προς τους μαθητές, τότε αυτοί θα τον ανταμείψουν με την προσοχή που θα δείξουν στο μάθημα του. Παράλληλα με την απαιτούμενη προσοχή, θα επηρεαστεί θετικά και η επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, όταν οι μαθητές συμπαθούν έναν εκπαιδευτικό γίνονται θετικά δραστήριοι μέσα στη σχολική τάξη και δε δημιουργούν προβλήματα. Δέχονται ακόμα, και τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να τους επηρεάσει (Χατζηδήμου, 2000).

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων επιδρά θετικά στη συμπεριφορά, την επίδοση των μαθητών, δημιουργεί συνθήκες εμπιστοσύνης και σεβασμού και βελτιώνει σε μεγάλο ποσοστό το μαθησιακό κλίμα. (Thompson, 1998).

Για την επίτευξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη εκπαίδευση στους δασκάλους, σε συνδυασμό με το σχολικό ψυχολόγο που θα βοηθήσει να αντιμετωπιστούν οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών. Ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να βοηθήσει στην σωστή επικοινωνία του δάσκαλου με το μαθητή για την ομαλότερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Καφέτσιος, 2008).

Η γνώση των γνωστικών, συμπεριφορικών και συγκινησιακών συνισταμένων της συμπεριφοράς του παιδιού αυξάνουν την αυτοπεποίθηση και την ευελιξία του εκπαιδευτικού στο χειρισμό δύσκολων καταστάσεων στην τάξη. Αποκτώντας αυτή τη γνώση θα μπορέσει να δει τα πράγματα μέσα από τα μάτια του παιδιού. Με αυτό τον τρόπο χειρίζεται τις δύσκολες συμπεριφορές και συγχρόνως λειτουργεί ως μια ασφαλή βάση για το παιδί. Σε αυτό ακριβώς βασίζεται και η συστημική θεωρία δεσμού, ότι δηλαδή η αλλαγή είναι φυσικό επόμενο ενός συστήματος σχέσεων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Καφέτσιος, 2008).

4. ΘΕΩΡΙΑ ΔΕΣΜΟΥ

4.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Η θεωρία δεσμού αποτελεί ένα μοντέλο βασισμένο στην ποιότητα της σχέσης που έχει το άτομο στα πρώτα χρόνια της ζωής του με τους γονείς του. Είναι πρώτα απ' όλα μια θεωρία με επίκεντρο τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η θεωρία αυτή προδιαγράφει την ψυχική και συναισθηματική πορεία της εξέλιξής του ανθρώπου, από τη στιγμή της γέννησής του.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 όταν **John Mostyn Bowlby**, παιδοψυχίατρος ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης, και κυριότερος εκφραστής της παραπάνω θεωρίας, άρχισε να συνθέτει τα κομμάτια της θεωρίας. Η θεωρία του για τις εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας στις σχέσεις με τους γονείς και την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη σε όλη την πορεία της ζωής, είχε πολύ μεγάλες επιπτώσεις στον τομέα της ψυχολογίας και σε σχετικές εφαρμογές (Καφέτσιος, 2005).

Ο **Bowlby** έπειτα από πολλές έρευνες κατάφερε να εξηγήσει τη λειτουργία του συστήματος συμπεριφορών δεσμού. Υιοθέτησε, λοιπόν, μια διεπιστημονική μέθοδο και συνέδεσε, με απόλυτη μαεστρία, την εξελικτική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Δαρβίνου και τη γνωστική θεωρία των «έξυπνων συστημάτων» του Wilson. Συγχρόνως κατάφερε και συνταίριαξε τα παραπάνω με την πλούσια εμπειρία του από τη ψυχανάλυση (Καφέτσιος, 2005).

Εξέκρινε την έρευνά του έχοντας ως βασική αρχή ότι ο άνθρωπος διακρίνεται από το σύστημα δεσμού. Το σύστημα δεσμού έχει την ικανότητα να ενσωματώσει γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες στο ήδη υπάρχον σύστημα συμπεριφορών του ατόμου. Η διαδικασία αυτή γίνεται έπειτα από την ωρίμανση των γνωστικών διεργασιών της παιδικής ηλικίας. Πρόκειται για ένα σύστημα συμπεριφορών που συνεχώς τροφοδοτείται προκειμένου να διασφαλιστεί η επιβίωση του νεογέννητου. Στόχος δηλαδή, του συστήματος δεσμού είναι η ασφάλεια. Η λειτουργία του ορίζεται ως γενετικά καθορισμένη προδιάθεση που καθοδηγεί τις συμπεριφορές του νηπίου. Συγχρόνως, δικαιολογεί την ανάγκη που έχει το νήπιο να δεθεί με άτομα που ξέρει ότι θα το φροντίσουν (Καφέτσιος, 2008).

Από τις βιολογικές θεωρίες, ο Bowlby δανείστηκε την κεντρική έννοια του **δεσμού ή της προσκόλλησης του νηπίου** (Καφέτσιος, 2008) και εισήγαγε τον όρο «attachment» για να περιγράψει την “ψυχολογική επικοινωνία μεταξύ των

ανθρώπων”. Ο «Δεσμός Προσκόλλησης» ορίζεται από τον Bowlby ως το συναισθηματικό δέσιμο του βρέφους με κάποια σημαντικά πρόσωπα που βρίσκονται πολύ κοντά του, όπως η μητέρα ή ο πατέρας και ασκούν πρωταρχική φροντίδα σ’ αυτό. Σύμφωνα με τη θεωρία «δεσμού ή προσκόλλησης», επειδή τα βρέφη για αρκετό διάστημα μετά τη γέννησή τους δε μπορούν επιβιώσουν μόνα τους, χρειάζονται έναν ενήλικα, για να τους προσφέρει προστασία και φροντίδα, συνδέονται στενά συναισθηματικά με το πρόσωπο που τα φροντίζει, δημιουργώντας μια ασφαλή βάση, για να μπορέσουν να εξερευνήσουν το περιβάλλον γύρω τους. Πρόκειται για ένα γενετικά προκαθορισμένο γενετικό σύστημα κινήτρου και συμπεριφοράς που έχει στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών επιβίωσης του βρέφους. Το σύστημα συναισθηματικού δεσμού ή προσκόλλησης ενεργοποιείται με τη γέννησή του και σχετίζεται με τα κοντινά πρόσωπα πρόσδεσης, και εκφράζεται ανάλογα με τη σχέση που θα αναπτυχθεί ανάμεσά τους (Bowlby, 1969· 1973).

Τα συμπεριφορικά πρότυπα που ακολουθεί το βρέφος ή το νήπιο με στόχο την επιβίωση και την εξέλιξή του, αποτελούνται από ένα σύστημα συμπεριφορών (προσκόλληση, χαμόγελο, κλάμα) που ονομάζεται *Σύστημα Σύναψης Δεσμού*. Με στόχο τη διατήρηση της εγγύτητας και της συναισθηματικής ασφάλειας, διαμορφώνει ανάλογη συμπεριφορά όταν αντιλαμβάνεται απόκλιση από το στόχο του» (Bowlby, 1969).

4.2 Τύποι δεσμού και ατομικές διαφορές

Οι τύποι δεσμού βασίζονται στην ποιότητα της σχέσης και της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης με συγκεκριμένα άτομα και δεν αποτελούν ένα απλό αποτέλεσμα μίμησης ή κοινωνικών προτύπων (Καφέτσιος, 2005). Κάτω από του τύπους δεσμού βρίσκονται ψυχολογικά κατάλοιπα ή στοιχεία της προσωπικότητας κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, που διατηρήθηκαν στο χρόνο, καθώς και ένας τύπος αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Στόχος των τύπων δεσμού είναι να προάγουν την προσαρμοστική δεινότητα του ατόμου ώστε να καταστεί ικανό να επιτύχει την αίσθηση ασφάλειας (Sroufe & Waters, 1977).

Η μελέτη για τους **τύπους δεσμού** των ενηλίκων ξεκίνησε πάλι από τον Bowlby. Μετά απ’ αυτόν ακολούθησαν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι όλοι

προσανατολίστηκαν στη μελέτη των κανονιστικών πλευρών της θεωρίας και των σχετικών διαδικασιών. Σύμφωνα με όλους αυτούς, ο δεσμός προσδιορίστηκε με βάση τη σχέση του με την απώλεια και συνεπώς, όλες οι ενέργειες έγιναν προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός δεσμού ή απώλειας (Καφέτσιος, 2005).

Με βάση τις μελέτες του Bowlby, η μαθήτριά του, **Mary Salter Ainsworth** προχώρησε σε έρευνες, προσφέροντας εμπειρική τεκμηρίωση στο θεωρητικό υπόβαθρο.

Η **Ainsworth**, το 1978, διεξήγαγε έρευνα χρησιμοποιώντας τη **μέθοδο του ξένου** (strange situation), που στηρίχτηκε στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού απέναντι στο γονέα, ελέγχοντας τις διαφορές στην ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού. Η **Ainsworth** εισήγαγε την έννοια της “Ασφαλούς Βάσης” όπου το βρέφος χρησιμοποιεί τη διαθεσιμότητα της μητέρα ως ασφαλή συναισθηματική βάση για να πειραματιστεί με νέες δεξιότητες και να εξερευνήσει το περιβάλλον του. Περιέγραψε τη μητρική ευαισθησία στα σήματα του βρέφους και το ρόλο τους στην ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού μητέρας-βρέφους. Συμπερασματικά η Ainsworth παρουσίασε τρεις τύπους δεσμού:

- α) τον **ασφαλή δεσμό**, όπου το βρέφος, ενώ κλαίει λίγο εξερευνά το περιβάλλον παρουσία της μητέρας του,
- β) τον **ανασφαλή δεσμό**, όπου το βρέφος εξερευνά ελάχιστα και κλαίει ακόμα και στη μητρική αγκαλιά, και
- γ) τον **αδιαφοροποίητο**, όπου το βρέφος δεν διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του απέναντι στη μητέρα του.

Η μέθοδος του ξένου επέτρεψε για πρώτη φορά τη μέτρηση των ατομικών διαφορών στον τύπο δεσμού. Η Ainsworth και οι συνεργάτες παρατήρησαν τη συμπεριφορά του νηπίου απέναντι στη μητέρα, και κατέληξαν να ποσοτικοποιήσουν τους τύπους οργάνωσης δεσμού που συνδέονται με την ποιότητα της σχέσης γονέα-βρέφους. Κατά τη δοκιμασία του ξένου πραγματοποιούνται επτά επεισόδια, όπου η μητέρα εγκαταλείπει το παιδί (γύρω στους 18 μήνες) σε ένα δωμάτιο με παιχνίδια. Κατά το έκτο επεισόδιο η μητέρα εγκαταλείπει το βρέφος για ακόμα μια φορά, και ένα άγνωστο άτομο εισέρχεται στο δωμάτιο. Η είσοδος ενός ξένου και η εγκατάλειψη από μέρους της μητέρας, ενεργοποιούν το σύστημα και προκαλούν στο βρέφος

συναισθήματα άγχους. Κατά το τελευταίο επεισόδιο, και μετά από επαναλαμβανόμενους αποχωρισμούς, η μητέρα μπαίνει και πάλι στο δωμάτιο. Σ' αυτή τη φάση παρατηρούνται τρεις διαφορετικοί τύποι συμπεριφοράς του βρέφους απέναντι στο γονέα, που αντιστοιχούν σε τρεις τύπους δεσμού (attachment patterns): 1) Ασφαλής 2) Άγχους/αποφυγής 3) Άγχους/αμφιθυμικού-εμμονής.

Η πειραματική μελέτη της ποιότητας δεσμού βρέφους-γονέα και της συμπεριφοράς του νηπίου σε καταστάσεις άγχους, οδηγεί σε συμπεράσματα ως προς τις γνωστικές και συναισθηματικές αναπαραστάσεις του νηπίου. Παρατηρήθηκε ότι ο τρόπος που ανταποκρινόταν ο γονέας στις επιθυμίες του βρέφους, επηρέαζε τις προσδοκίες και την εμπιστοσύνη του τελευταίου στον εαυτό του και τους άλλους, και γενικότερα καθόριζε τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Με βάση τις παρατηρήσεις της, η Ainsworth, τεκμηρίωσε πειραματικά τους ακόλουθους τύπους δεσμού:

α) Τον **ασφαλή τύπο δεσμού**, όπου ο γονέας ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες και το κάλεσμα του βρέφους, το οποίο εξερευνά το περιβάλλον του παρουσία της μητέρας, εκδηλώνει την εμπιστοσύνη του και δείχνει να επιθυμεί την επαφή μαζί της. Αισθάνεται άγχος και στενοχώρια, όταν φεύγει η μητέρα, τη χαιρετά ενεργητικά, ενώ φαίνεται και πάλι χαρούμενο όταν εκείνη επιστρέφει και ανταποκρίνεται στην επανένωσή τους.

β) Τον **ανασφαλή τύπο δεσμού**, ο οποίος χαρακτηρίζεται από αρνητικά συναισθήματα προς το γονέα όπως: άγχος, φόβο, θυμό, ή αδιαφορία, και διακρίνεται στις κατωτέρω υποκατηγορίες:

1) τον *Άγχώδη / Αποφευκτικό τύπο δεσμού*, όπου ο γονέας δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του βρέφους και συχνά αντιδρά με θυμό ή τιμωρία όταν το παιδί εκφράζει έντονα τα συναισθήματά του. Το βρέφος αγωνιά και θυμώνει όταν φεύγει ο φροντιστής δεν εξερευνά το περιβάλλον και στενοχωριέται, ενώ η επιστροφή του γονέα δεν είναι ικανή να το παρηγορήσει. Αποφεύγει το γονέα, δεν ανταποκρίνεται στο κάλεσμά του, αγνοεί γενικά την παρουσία του και αντιδρά ψυχρά απέναντί του. Συχνά αναστατώνεται, παρουσιάζει ισχυρές συναισθηματικές εκρήξεις και απογοητεύεται από τις ανταποκρίσεις των γονέων.

2) τον *Αμφίσημο - Με Αντίσταση δεσμό* όπου το βρέφος αρχικά επιζητά την παρουσία του γονέα και προσκολλάται σ' αυτόν, και στη συνέχεια απομακρύνεται και επιθυμεί να ξεφύγει.

3) τον *Αποδιοργανωμένο τύπο δεσμού* όπου η συμπεριφορά του βρέφους είναι απρόβλεπτη, και μπορεί να προκληθεί μεγάλη αναστάτωση, φόβος και σύγχυση προς το γονέα, ο οποίος δε μπορεί εύκολα να το παρηγορήσει.

4) τον *αγχώδη αμφιθυμικό* κατά τον οποίο οι γονείς χαρακτηρίζονται από ασταθή απαιτητικότητα, αγνοούν τα σήματα των παιδιών για προσοχή, και δεν είναι προβλέψιμοι στην ανταπόκρισή τους.

Ο ασφαλής ή ανασφαλής δεσμός αντιπροσωπεύει διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης του άγχους που του προκαλεί η εμπειρία με το πρόσωπο φροντίδας του, με στόχο τη διατήρηση της εγγύτητας μ' αυτό. Ο τύπος δεσμού έχει καθοριστική επίδραση στην αυτοεικόνα του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Feeney, 1995).

4.3 Ενεργά μοντέλα δεσμού

Την έννοια των **ενεργών μοντέλων δεσμού (ΕΜΔ)** τη δανείστηκε ο Bowlby από τις γνωστικές επιστήμες. Κατά τη διάρκεια της βρεφικής και της πρώιμης παιδικής ηλικίας η διαπροσωπική αλληλεπίδραση των νηπίων με τους γονείς, διαμορφώνουν κάποια ενεργά μοντέλα δεσμού ή κάποιες προσδοκίες για τον εαυτό τους και τους άλλους, αλλά και για τις διαπροσωπικές σχέσεις γενικότερα (Καφέτσιος, 2005).

Τα ενεργά μοντέλα δεσμού (ΕΜΔ) αποτελούν μοντέλα που αναφέρονται σε γενικευμένες αναπαραστάσεις σε γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα για το ίδιο το άτομο και τους άλλους γύρω του. Με βάση αυτά προσδιορίζεται το κατά πόσο προσιτός είναι ο γονέας και αν το σύστημα δίνει την αίσθηση της ασφάλειας. Κάθε γονέας όμως, δεν είναι το ίδιο συνεπής και διαθέσιμος στις ανάγκες του νηπίου. Η συναισθηματική διαθεσιμότητά του και η ανταπόκρισή του στις ανάγκες του παιδιού διαμορφώνουν την ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού και επηρεάζουν μ' αυτό τον τρόπο τα ενεργά μοντέλα δεσμού. Στα ενεργά μοντέλα δεσμού εντοπίζουμε δύο σημαντικά στοιχεία. Το πρώτο αναφέρεται στη φιγούρα δεσμού και περιγράφει πόσο διαθέσιμος είναι ο φροντιστής και κατά πόσο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού, και το δεύτερο αναφέρεται στον εαυτό, κατά πόσο αξίζει το ίδιο την αγάπη και τη φροντίδα (Rholes & Simpson, 2004).

Οι παραπάνω αναπαραστάσεις είναι βασισμένες στις σχέσεις αλληλεπίδρασης του συστήματος δεσμού του βρέφους με τις συμπεριφορές του γονέα, οι οποίες πηγάζουν από προσωπικές αναπαραστάσεις δεσμού του τελευταίου, και όπως αποδείχτηκε από πληθώρα ερευνών (Bartholomew, 1993· Collins & Read, 1994· Shaver, Collins & Clark 1996), επηρεάζουν τις περαιτέρω σχέσεις σε όλη την πορεία ζωής του ατόμου (Καφέτσιος, 2008). Σύμφωνα με τον John Bowlby (1907-1990) και τη Mary's Ainsworth (1913 -1999), το είδος και η ποιότητα του Δεσμού προσκόλλησης αποτελεί κεντρικό στοιχείο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και σημαντικότερο παράγοντα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του ατόμου. Τα ΕΜΔ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε διαφορετικούς τύπους σχέσεων τόσο στην εφηβεία όσο και στην ενηλικίωση. Βέβαια, στην εφηβεία και στην ενηλικίωση, η αλλαγή των ενεργών μοντέλων από ασφαλή σε ανασφαλή είναι πολύ περιορισμένη (Καφέτσιος, 2005). Ο Bowlby υποστηρίζει ότι η αλλαγή αυτή θα μπορούσε να συμβεί με την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών και την και τη βίωση νέων συναισθηματικών σχέσεων.

Σύμφωνα με τον Bowlby (1973) "Τα ΕΜΔ στηρίζονται σε δύο μεταβλητές: α) κατά πόσο, το άτομο πιστεύει ότι η μορφή δεσμού/αντικείμενο δεσμού/ το πρόσωπο φροντίδας είναι ο τύπος του ατόμου που ανταποκρίνεται στα καλέσματα για υποστήριξη και βοήθεια και β) και κατά πόσο, θεωρεί ότι ο ίδιος μπορεί να ανταποκριθεί στις εκκλήσεις για βοήθεια και υποστήριξη " (Καφέτσιος, 2005). Οι σχετικές με τις εμπειρίες δεσμού, πληροφορίες που λαμβάνει το άτομο, επεξεργάζονται και αναπαριστούνται στη μνήμη (Καφέτσιος, 2005), και αυτές επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την ποιότητα των μοντέλων δεσμού. Το είδος του δεσμού προσκόλλησης φαίνεται πως επηρεάζει, την αυτοεικόνα του ατόμου ως βρέφος, αλλά και αργότερα ως ενήλικα. Δημιουργείται δηλαδή, ένα επαναλαμβανόμενο μοντέλο, το οποίο, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι εύπλαστο και μπορεί να αλλάξει, αργότερα όμως, κατά την ενηλικίωση, γίνεται όλο και πιο σταθερό.

Σχετικές μελέτες των Hazan και Shaver (1987) έδειξαν ότι οι τύποι "Δεσμού Προσκόλλησης" κατά τη βρεφική ηλικία επιδρούν στη διαμόρφωση αντίστοιχων τύπων δεσμού στην ενήλικη ζωή:

- Ο **ασφαλής τύπος** αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις, είναι ανοιχτός σε νέες επαφές χωρίς να φοβάται την απόρριψη ή τη στενή σχέση. Η εγκατάλειψη και οι στενές επαφές δεν τον ανησυχούν. Υιοθετεί μια θετική εικόνα του εαυτού του και των άλλων, είναι αισιόδοξος και αντιμετωπίζει με αυτοπεποίθηση τα προβλήματα.
- Ο **ανασφαλής τύπος**, ο οποίος διακρίνεται σε δύο επιμέρους τύπους:
 - α) Τον **τύπο αποφυγής** (Attachment – Related Avoidance), ο οποίος αποφεύγει τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις κοινωνικές επαφές. αποστασιοποιείται χωρίς να δέχεται ή να προσφέρει στήριξη, αγχώνεται και δεν εμπιστεύεται τους άλλους, διότι και ως βρέφος έμαθε να καταπιέζει τα αρνητικά συναισθήματα. Διακατέχεται περισσότερο από αρνητικά παρά από θετικά συναισθήματα λόγω της δυσκολίας του να έρθει σε στενή επαφή με τους άλλους. Τα άτομα που σκοράρουν υψηλά στη συγκεκριμένη μεταβλητή δεν ανοίγονται εύκολα στους άλλους, ενώ εκείνοι που καταφέρνουν χαμηλό σκορ είναι πιο κοινωνικοί και νιώθουν ασφαλείς όταν στηρίζονται ή στηρίζουν άλλους (Brennan, Clark & Shaver, 1998).
 - β) Τον **τύπο εμμονής** (preoccupied), ο οποίος έχει διαμορφώσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και θετική για τους άλλους. Παρουσιάζει μια έντονη ανάγκη δέσμευσης και ελέγχου της σχέσης του, φοβάται την εγκατάλειψη και αμφιβάλει για την ειλικρίνεια των άλλων καθώς πιστεύει ότι οι άλλοι δεν επιθυμούν να τον πλησιάσουν (Hazan and Shaver, 1987). Αμφισβητεί το σύντροφό του και εκδηλώνει έντονη ζήλια, σε μια προσπάθεια απόκτησης του αισθήματος ασφάλειας. Βιώνει περισσότερο αρνητικά παρά θετικά συναισθήματα και χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επιθυμεί στενή σχέση και δέσμευση με τον ερωτικό σύντροφο με αποτέλεσμα να γίνεται κυριαρχικός (Rholes, Simpson and Stevens, 1998). Δεν ικανοποιείται από τις σχέσεις του καθώς εκφράζει δύσκολα τα συναισθήματά του λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης προς τους άλλους. Από βρέφος έχει μάθει να καταβάλλει έντονη προσπάθεια για να καταφέρει την ανταπόκριση του φροντιστή. Και ως ενήλικας συνηθίζει τις υπερβολές στις σχέσεις του, ώστε να εξασφαλίσει την προσοχή και τη φροντίδα του συντρόφου.

Το πλέον αποδεκτό μοντέλο τύπων δεσμού του ενήλικα έως σήμερα παρουσιάστηκε από τον **Bartholomew** το 1990, ο οποίος διέκρινε τέσσερις τύπους δεσμού.

Πρόκειται για τον **ασφαλή τύπο**, ο οποίος συνδέεται με θετική εικόνα και συναισθήματα για τον εαυτό του και ακολουθεί μια λειτουργική ρύθμιση των συναισθημάτων. Ακολουθεί ο **ανασφαλής τύπος**, ο οποίος διακρίνεται:

α) στον **έμμονο τύπο**, ο οποίος έχει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και θετική για τους άλλους, και

β) στον **τύπο αποφυγής**(avoidant), που με τη σειρά του, διακρίνεται σε άλλους δύο τύπους. Ο πρώτος είναι ο *φοβικός τύπος (avoidant – fearful)*, ο οποίος χαρακτηρίζεται από αρνητικά τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά σχήματα για τον εαυτό του και τους άλλους, και χρησιμοποιεί μη λειτουργικές στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων, με μια τάση καταφυγής στα αρνητικά συναισθήματα. Οι φοβικοί τύποι συνήθως είχαν γονείς επιθετικούς απέναντί του ή έπασχαν από κατάθλιψη. Ακολουθεί ο *απορριπτικός τύπος (avoidant – dismissing)*, ο οποίος έχει μια ιδανική εικόνα για τον εαυτό του και αρνητική για τους άλλους. Συγχρόνως, έχει μια πάγια τακτική να απωθεί τα αρνητικά συναισθήματα. Οι απορριπτικοί τύποι είχαν γονείς που γενικά φρόντιζαν για τις ανάγκες του, αλλά ήταν απόμακροι απέναντί του.

Οι Brennan Clark και Shaver το 1998, μελέτησαν τους συγκεκριμένους τύπους δεσμού και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δομή τους βασίζεται στις διαστάσεις *άγχος – μη άγχος και αποφυγή – ασφάλεια*. Η Κλίμακα Βιωμάτων στις Διαπροσωπικές Σχέσεις των Brennan, Clark & Shaver (1998), δημιουργήθηκε βασισμένη σ' αυτά τα δεδομένα και χαρακτηρίζεται από υψηλή αξιοπιστία και ιδιαίτερα η αναθεωρημένη έκδοση (Fraley, Waller & Brennan, 2000).

Συμπερασματικά, οι συμπεριφορές που αναπτύσσει ένα άτομο με στόχο τη διατήρηση συναισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, έχει τις ρίζες του στις διαπροσωπικές σχέσεις ως βρέφος με το φροντιστή του. Γι' αυτό και τις τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική κοινότητα παρουσιάζει μια στροφή προς τη συστηματική μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων και το γονεϊκό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.

4.4 Τύποι δεσμού, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις-σχετικές έρευνες

Κατά τη δεκαετία του 1970, εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον στην επιστημονική κοινότητα προς στις πιο κοινωνικές μορφές έρευνας. Ο Robert Hinde, εισάγει ένα νέο τομέα στην ψυχολογία, το τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Hinde ορίζει ως επίκεντρο της θεωρίας του για τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Η σχέση είναι για αυτόν ένας δεσμός μεταξύ δύο ατόμων που γνωρίζονται μεταξύ τους και σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή είχαν αναπτύξει μια σειρά αλληλεπιδράσεων. Ο άνθρωπος δε λειτουργεί αποκομμένος από του άλλους, αλλά χρησιμοποιεί διαπροσωπικούς όρους στις καθημερινές του τακτικές, και οι κύριοι πρωταγωνιστές της ζωής του είναι ο εαυτός του και οι άλλοι. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εφάπτονται ακριβώς στο σημείο που συναντώνται το «ατομικό» με το «συλλογικό». Αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα ενδοατομικά-ψυχολογικά και κοινωνικά φαινόμενα. Η θεωρία του για το βασικότατο ρόλο της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης επηρεάστηκε σε μεγάλο ποσοστό από τη θεωρία δεσμού του Bowlby (Καφέτσιος, 2005).

Τα ΕΜΔ επηρεάζουν όλα τα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου, μέσω των συναισθηματικών και γνωστικών βάσεων τους, που βρίσκουν το νόημά τους στις διαπροσωπικές σχέσεις (Καφέτσιος, 2005). Οι τύποι δεσμού συνδέουν δομές συναισθημάτων και προσδοκιών με την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Θετικά χαρακτηριστικά στις διαπροσωπικές σχέσεις ενηλίκων χαρακτηρίζουν άτομα με ασφαλή τύπο δεσμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η υψηλή ικανοποίηση, τα χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και η καλή επικοινωνία. Αντίθετα, οι σχέσεις των ενηλίκων με τύπο αποφυγής ή εμμονής έχουν μονίμως αρνητικά χαρακτηριστικά (Καφέτσιος, 2005). Έρευνες, έχουν δείξει ότι ο ασφαλής τύπος ενήλικα διαθέτει αυτοπεποίθηση, αισιόδοξη στάση για τη ζωή, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, και πλησιάζει ευκολότερα τους άλλους ανθρώπους. Επιπλέον, δεν φοβάται την απόρριψη και τη στενή σχέση και έχει δημιουργήσει ένα θετικό μοντέλο για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους (Bartholomew and Horowitz, 1991· Collins and Read, 1990· Simpson, 1990· Hazan and Shaver, 1987).

Ο Bowlby (1988) είχε την πεποίθηση ότι ο τύπος δεσμού διαμορφώνει την εξέλιξη της προσωπικότητας ατόμου και προτείνει τη μελέτη των τύπων δεσμού σε σχέση με τις ψυχολογικές διαδικασίες που προκαλεί σε κάθε φάση της εξέλιξης του ατόμου (Bowlby, 1973· 1988).

Σχετική έρευνα στο ελληνικό χώρο (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2004), έδειξε ότι θετικά και αρνητικά συναισθήματα συνδέονται με το τύπο δεσμού του ατόμου και έχουν επιπτώσεις στην ψυχική του υγεία. Ο ανασφαλής τύπος αποφυγής ή εμμονής σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα, σημειώνοντας μια σχετική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων. Άνδρες με ανασφαλή τύπο δεσμού παρουσιάζουν μικρότερη συχνότητα αρνητικών συναισθημάτων από ότι οι γυναίκες, γιατί αντιλαμβάνονται διαφορετικά την εγγύτητα των σχέσεών τους (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2005).

Άλλες έρευνες που ασχολήθηκαν με το συσχετισμό των ενεργών μοντέλων με το συναίσθημα, έδειξαν ότι τα ασφαλή άτομα, σε αντίθεση με τα ανασφαλή χαρακτηρίζονται από μια λειτουργική ρύθμιση των συναισθημάτων τους στην ενήλικη ζωή (Cassidy & Kodak , 1998· Kodak et al. 1992· Kodak & Sceery, 1998). Άνθρωποι με ασφαλή δεσμό χαρακτηρίζονται από την ικανότητα πρόσβασης και στα θετικά και στα αρνητικά συναισθήματα. Αντίθετα, τα άτομα με ανασφαλή τύπο δεσμού έχουν πολύ περιορισμένες στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Η διαφορετικότητα αυτή στη ρύθμιση των συναισθημάτων δικαιολογεί τη διαφοροποίηση του τρόπου που τα άτομα με διαφορετικούς τύπους δεσμού αντιλαμβάνονται και βιώνουν τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα. Αυτό ισχύει τόσο για τον εαυτό τους όσο για τις συναισθηματικές σχέσεις με τους άλλους (Mikulincer & Shaver, 2001). Τα ανασφαλή άτομα διακατέχονται από περισσότερο άγχος και επιθετικότητα. Τα άτομα με έμμονο τύπο εκφράζουν περισσότερο αρνητικά συναισθήματα (Dozier & Kodak, 1992), και τα άτομα με τύπο αποφυγής καταφεύγουν στην καταπίεση των συναισθημάτων ως στρατηγική ρύθμισής τους, η οποία συνδέεται με την εμφάνιση καρκινωμάτων (Kotler et al., 1994). Αντίθετα τα ασφαλή άτομα βιώνουν περισσότερο θετικά συναισθήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Kafetsios, 1996· Simpson, 1990), επενδύουν συναισθηματικά στους συντρόφους τους, οικοδομούν ισχυρούς δεσμούς μαζί τους και τείνουν να μοιράζονται, να αγαπούν και να δέχονται αγάπη, να παρέχουν, αλλά και να δέχονται φροντίδα. (Mikulincer & Shaver, 2001).

Οι ατομικές διαφορές που εντοπίζονται στην οργάνωση των συναισθημάτων στους τύπους δεσμού συνδέονται, στους ενήλικες, με την ψυχική τους υγεία (Καφέτσιος, 2005). Είναι χαρακτηριστικό πως τα άτομα με ανασφαλείς τύπους δεσμού έχουν υψηλά επίπεδα άγχους και ψυχολογικής καταπόνησης, συγκριτικά με τα άτομα με ασφαλή τύπους δεσμού (Feeney, 1995).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα αποτελέσματα των ερευνών για τη σχέση των τύπων δεσμού και των συναισθημάτων διαφοροποιούνται ανάλογα με το τρόπο μέτρησης των τύπων δεσμού. Έρευνες που χρησιμοποίησαν τη μέθοδο δειγματοληψίας περιστατικών είχαν αντιφατικά αποτελέσματα συγκριτικά με τις έρευνες που στηρίχτηκαν στο κλασικό ερωτηματολόγιο. Η μέθοδος δειγματοληψίας περιστατικών έδειξε μια θετική συσχέτιση του ανασφαλούς φοβικού τύπου με θετικά συναισθήματα σε καθημερινά (Kafetsios & Nezlek, 2002) και συγκρουσιακά πλαίσια (Pietromonaco & Feldman-Barrett, 1997). Αντιθέτως, τα αποτελέσματα των ερευνών που χρησιμοποίησαν τα ερωτηματολόγια, παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Ανεξάρτητα από τη μέθοδο και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι κοινωνικές έρευνες, θεωρία του δεσμού έχει εξελιχθεί σε κεντρικό σημείο αναφοράς και βασικό επιστημονικό πλαίσιο για την αιτιολόγηση και την επεξήγηση του αλληλοεπηρεασμού μεταξύ διαπροσωπικών σχέσεων και ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Parkes, Hinde, & Marris, 1991).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Οι ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες εξετάζονται, βάσει των παραπάνω, είναι οι ακόλουθες:

Υπόθεση 1: Η επαγγελματική ικανοποίηση αναμένεται να σχετίζεται θετικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα.

Υπόθεση 2: Το θετικό συναίσθημα αναμένεται να σχετίζεται θετικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα.

Υπόθεση 3: Το αρνητικό συναίσθημα αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα.

Υπόθεση 4: Αναμένεται η ικανοποίηση από την εργασία να σχετίζεται θετικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα διαμέσου των μεταβλητών αποφυγής και εμμονής οι οποίες καθορίζουν τους τύπους δεσμών.

Υπόθεση 5: Αναμένεται το θετικό συναίσθημα να σχετίζεται θετικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα διαμέσου των μεταβλητών αποφυγής και εμμονής οι οποίες καθορίζουν τους τύπους δεσμών.

Υπόθεση 6: Αναμένεται το αρνητικό συναίσθημα να σχετίζεται αρνητικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα διαμέσου των μεταβλητών αποφυγής και εμμονής οι οποίες καθορίζουν τους τύπους δεσμών.

Υπόθεση 7: Αναμένεται οι δημογραφικοί παράγοντες: ηλικία και προϋπηρεσία των δασκάλων να σχετίζονται αρνητικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα, ενώ το φύλο των δασκάλων αναμένεται να σχετίζεται θετικά.

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Πληθυσμός και Δείγμα

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας απαρτίζουν: α) εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και β) μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού. Εκπαιδευτικοί και μαθητές προέρχονται από σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νομού Λάρισας. Διανεμήθηκαν 55 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών και 150 ερωτηματολόγια μαθητών. Από τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν προέκυψε ένα δείγμα 50 δασκάλων και 136 μαθητών (2-3 μαθητές ανά δάσκαλο). Το δείγμα κρίθηκε ικανοποιητικό για τις ανάγκες της έρευνας.

Αποφασίστηκε η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε Δημοτικά Σχολεία διότι ο χρόνος επαφής των δασκάλων με τους μαθητές τους είναι επαρκέστερος για να εδραιωθεί μια ουσιαστική επικοινωνιακή σχέση μεταξύ τους, από τον αντίστοιχο χρόνο που περνούν οι καθηγητές Γυμνασίων και Λυκείων με τους δικούς τους μαθητές. Για πρακτικούς λόγους επιλέχθηκαν μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού, οι οποίοι κατανοούν τις ερωτήσεις και μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ερωτηματολογίου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου του 2016. Ο χρόνος που προηγήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους έδωσε την ευκαιρία σε δασκάλους και μαθητές να γνωριστούν, να δεθούν συναισθηματικά και να αναπτύξουν μια σχέση αλληλεπίδρασης.

Για την επιλογή των σχολείων ακολουθήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας (snowball sample), η οποία στηρίζεται στη δικτύωση και χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις πληθυσμών που η τυχαία δειγματοληψία δεν είναι εύκολο να εντοπίσει το δείγμα.

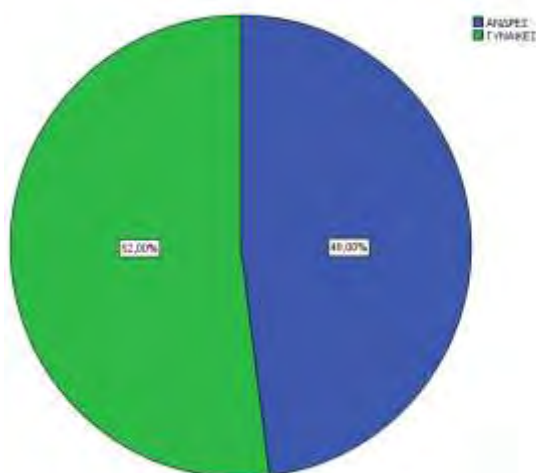
Η παράδοση και παραλαβή των ερωτηματολογίων έγινε με επιτόπια επίσκεψη στις σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι το ερωτηματολόγιο που καλούνται να απαντήσουν διαμορφώθηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Διαβεβαιώθηκαν για την αυστηρή τήρηση της ανωνυμίας, την εμπιστευτικότητα, την εξασφάλιση της προστασίας των

απόψεών τους, και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Ενημερώθηκαν για τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε διδακτικό κενό, ενώ οι μαθητές κατά τη διάρκεια διδακτικής ώρας. Τέλος, δόθηκε η υπόσχεση κοινοποίησης και διάχυσης προς αυτούς των αποτελεσμάτων μετά το πέρας της έρευνας.

Σε ότι αφορά τους δασκάλους του δείγματος, το 48% ή 24 στους 50 ήταν άνδρες, ενώ το 52% ή 26 στους 50 ήταν γυναίκες (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Φύλο Δασκάλων

	Συχνότητα	%	Επικυρωμένο %	Αθροιστική Συχνότητα
Άνδρες	24	48,0	48,0	48,0
Γυναίκες	26	52,0	52,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	100,0	

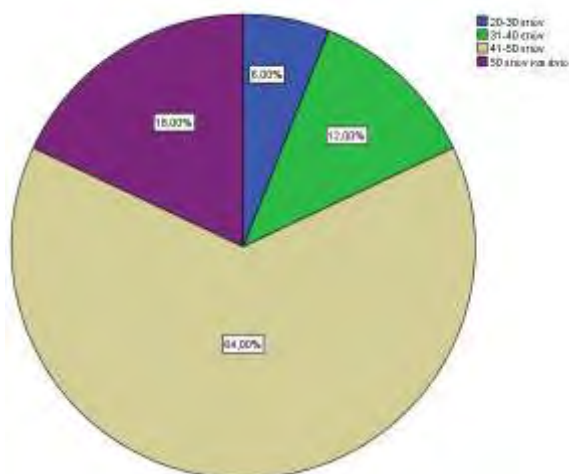


Ηλικιακά, το 6% ή 3 στους 50 από τους συμμετέχοντες δασκάλους ήταν μεταξύ 20 και 30 ετών, το 12% ή 6 στους 50 ήταν μεταξύ 31 και 40 ετών, το 64% ή 32 στους 50 ήταν μεταξύ 41 και 50 ετών και τέλος το 18% ή 9 στους 50 ήταν από 51 ετών και άνω (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2: Ηλικία Δασκάλων

	Συχνότητα	%	Επικυρωμένο %	Αθροιστική Συχνότητα
20-30 ετών	3	6,0	6,0	6,0
31-40 ετών	6	12,0	12,0	18,0
41-50 ετών	32	64,0	64,0	82,0

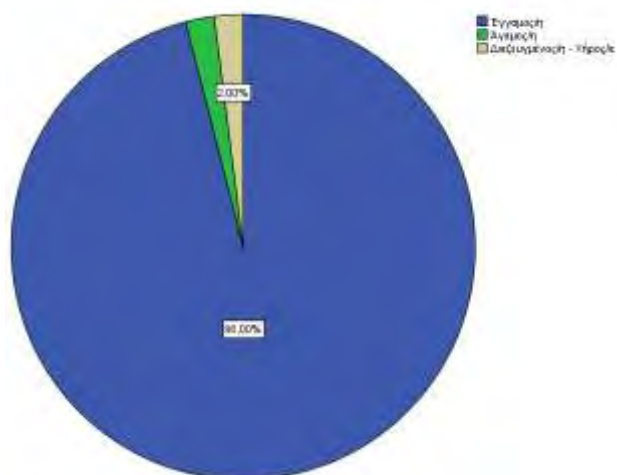
51 ετών και άνω	9	18,0	18,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	100,0	



Σε ότι αφορά την οικογενειακή κατάσταση των δασκάλων, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, το 96% ή 48 στους 50 ήταν έγγαμοι, μόλις το 2% ή 1 στους 50 ήταν άγαμος και 2% ή 1 στους 50 διαζευγμένος/χήρος (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3: Οικογενειακή Κατάσταση Δασκάλων

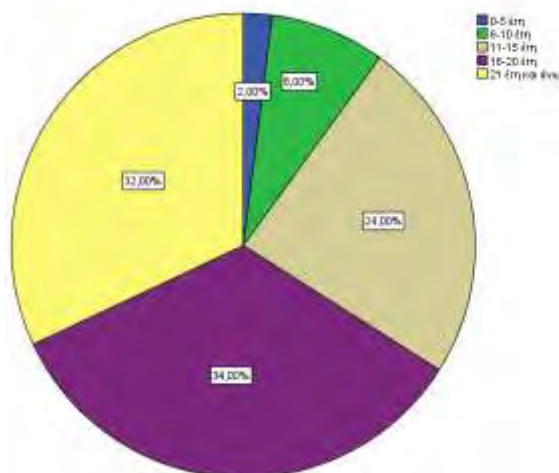
	Συχνότητα	%	Επικυρωμένο %	Αθροιστική Συχνότητα
Έγγαμος/η	48	96,0	96,0	96,0
Άγαμος/η	1	2,0	2,0	98,0
Διαζευγμένος/η – Χήρος/α	1	2,0	2,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	100,0	



Σε ότι αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των δασκάλων, το 2% ή 1 στους 50 από τους συμμετέχοντες δασκάλους είχε 0 έως 5 έτη προϋπηρεσίας, το 8% ή 4 στους 50 είχε 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας, το 24% ή 12 στους 50 είχε 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας, το 34% ή 17 στους 50 είχε 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας και τέλος το 32% ή 16 στους 50 είχε προϋπηρεσία από 21 έτη και άνω(βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4: Έτη προϋπηρεσίας δασκάλων

	Συχνότητα	%	Επικυρωμένο %	Αθροιστική Συχνότητα
0-5 έτη	1	2,0	2,0	2,0
6-10 έτη	4	8,0	8,0	10,0
11-15 έτη	12	24,0	24,0	34,0
16-20 έτη	17	34,0	34,0	68,0
21 έτη και άνω	16	32,0	32,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	100,0	

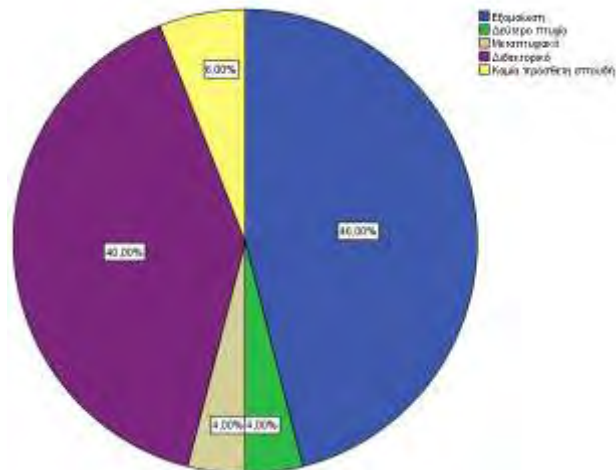


Σε ότι αφορά τις πρόσθετες σπουδές των δασκάλων, το 46% ή 23 στους 50 από τους συμμετέχοντες δασκάλους είχε τίτλο εξομοίωσης, το 4% ή 2 στους 50 είχε δεύτερο πτυχίο, το 4% ή 2 στους 50 είχε μεταπτυχιακό, το 40% ή 20 στους 50 δεν είχε καμία πρόσθετη σπουδή και τέλος το 6% ή 3 στους 50 είχε παρακολουθήσει άλλο τύπο σπουδής (βλ. πίνακα 5). Κανένας από τους δασκάλους δεν ήταν κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Πίνακας 5: Πρόσθετες σπουδές δασκάλων

	Συχνότητα	%	Επικυρωμένο %	Αθροιστική Συχνότητα
Εξομοίωση	23	46,0	46,0	46,0
Δεύτερο πτυχίο	2	4,0	4,0	50,0
Μεταπτυχιακό	2	4,0	4,0	54,0

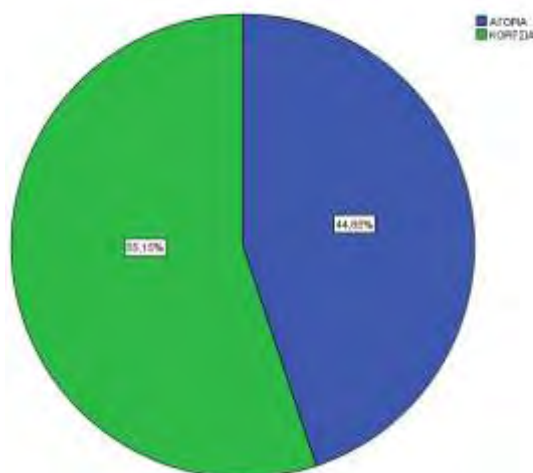
Καμία πρόσθετη σπουδή	20	40,0	40,0	94,0
Άλλος τύπος σπουδής	3	6,0	6,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	100,0	



Σε ότι αφορά τους μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού, το 44,9% ή 61 στους 136 ήταν αγόρια, ενώ το υπόλοιπο 55,1% ή 75 στους 136 ήταν κορίτσια.

Πίνακας 6: Φύλο Μαθητών

	Συχνότητα	%	Επικυρωμένο %	Αθροιστική Συχνότητα
Αγόρια	61	44,9	44,9	44,9
Κορίτσια	75	55,1	55,1	100,0
Σύνολο	136	100,0	100,0	



6.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων και Σύνθεση Μεταβλητών

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ανώνυμα ερωτηματολόγια, ένα για κάθε δείγμα, τα οποία κωδικοποιήθηκαν και εισάχθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS20 για την περαιτέρω επεξεργασία τους.

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αξιολογεί την ποιότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μαθητών και παρουσιάζεται στο παράρτημα.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αξιολογεί παραμέτρους όπως η επικοινωνία, το συναίσθημα, οι τύποι δεσμού και η επαγγελματική ικανοποίηση και παρουσιάζεται στο παράρτημα.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές που συμμετέχουν στις υποθέσεις της παρούσας έρευνας και αφορούν τους δασκάλους είναι:

- Η «**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ**», το σκορ της οποίας προκύπτει για κάθε δάσκαλο από το μέσο όρο των απαντήσεων της κλίμακας «Job Satisfaction Scale των Brayfield και Rothe» (1951) το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Kafetsios & Loumakou (2007), 12 ερωτήσεων τύπου likert 5 βαθμίδων από το 1 έως το 5 (οι ερωτήσεις επισυνάπτονται στο παράρτημα). Αντιστροφή κωδικοποίησης πραγματοποιήθηκε στις ερωτήσεις 3, 5, 7, 11 προκειμένου όλες οι ερωτήσεις να φορτίζουν προς την ίδια κατεύθυνση. Υψηλότερη (χαμηλότερη) τιμή της μεταβλητής υποδεικνύει υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.
- Το «**ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ**», το σκορ της οποίας προήλθε για κάθε δάσκαλο από τη μία εκ των δύο διαστάσεων της κλίμακας «Job Affect Scale» (Brief et al., 1988), ως μέσος όρος 9 ερωτήσεων τύπου likert 5 βαθμίδων από το 1 έως το 5 (οι ερωτήσεις επισυνάπτονται στο παράρτημα). Οι 9 ερωτήσεις αφορούν στη θετική συναισθηματικότητα και απαρτίζονται από ισάριθμα επίθετα: δραστήριος, συνεπαρμένος, ενθουσιασμένος, χαλαρός, χαρούμενος, γεμάτος ενέργεια, ήρεμος, γαλήνιος, δυνατός. Η συνολική κλίμακα απαρτίζεται από είκοσι επίθετα, τα οποία περιγράφουν τη γενική συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στην εργασία του κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. 17 επίθετα από αυτά μεταφράστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Καμία αντιστροφή κωδικοποίησης δε χρειάστηκε να γίνει. Υψηλότερη (χαμηλότερη)

τιμή της μεταβλητής υποδεικνύει υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα θετικού συναισθήματος.

- Το «**ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ**» το σκορ της οποίας προήλθε για κάθε δάσκαλο από τη δεύτερη διαστάσεων της κλίμακας «Job Affect Scale» (Brief et al.,1988), ως μέσος όρος 8 ερωτήσεων τύπου likert 5 βαθμίδων από το 1 έως το 5 (οι ερωτήσεις επισυνάπτονται στο παράρτημα). Οι 8 ερωτήσεις αφορούν στην αρνητική συναισθηματικότητα και απαρτίζονται από ισάριθμα επίθετα: νευρικός, φοβισμένος, λυπημένος, εχθρικός, εκνευρισμένος, νυσταγμένος, αδρανής. Καμία αντιστροφή κωδικοποίησης δε χρειάστηκε να γίνει. Υψηλότερη (χαμηλότερη) τιμή της μεταβλητής υποδεικνύει υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα αρνητικού συναισθήματος.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που συμμετέχουν στις υποθέσεις της παρούσας έρευνας και αφορούν τους δασκάλους είναι:

- Η «**ΑΠΟΦΥΓΗ**» η οποίας προήλθε από τη μία εκ των δύο διαστάσεων της κλίμακας βιωμάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις (Experiences in Close Relationships Inventory Revised (G-ECR_R) (Fraley, Waller, & Brennan, 2000) η μεταφορά της οποίας στα Ελληνικά έγινε από του Τσαγκαράκη, Καφέτσιο και Σταλίκα το 2005 (Tsagarakis, Kafetsios, & Stalikas, 2005). Το σκορ της συγκεκριμένης μεταβλητής προκύπτει για κάθε δάσκαλο ως μέσος όρος 18 ερωτήσεων (από τις 35 συνολικά της κλίμακας, παίρνοντας τις μονές) τύπου likert7 βαθμίδων από το 1 έως το 7 (οι ερωτήσεις επισυνάπτονται στο παράρτημα). Στη συνολική κλίμακα χρειάστηκε να γίνει αντιστροφή κωδικοποίησης σε 14 ερωτήσεις και πιο συγκεκριμένα στις ερωτήσεις: 3, 7, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 29, 31, 33 και 35). Υψηλότερη (χαμηλότερη) τιμή της μεταβλητής υποδεικνύει υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα αποφυγής.
- Η «**ΕΜΜΟΝΗ**» η οποία προήλθε από τη δεύτερη διάσταση της κλίμακας βιωμάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις που περιγράφηκε παραπάνω. Το σκορ της συγκεκριμένης μεταβλητής προκύπτει για κάθε δάσκαλο ως μέσος όρος 17 ερωτήσεων (από τις 35 συνολικά της κλίμακας, παίρνοντας τις ζυγές) τύπου likert7 βαθμίδων από το 1 έως το 7 (οι ερωτήσεις επισυνάπτονται στο παράρτημα). Υψηλότερη (χαμηλότερη) τιμή της μεταβλητής υποδεικνύει υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα εμμονής.

- Η «**ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**» τόσο από την άποψη των μαθητών (**ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (Μ)**) όσο και από την άποψη των δασκάλων (**ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (Δ)**). Για τον υπολογισμό του σκορ της συγκεκριμένης μεταβλητής κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο 5-βάθμιας κλίμακας από το 1 έως το 5, αποτελούμενο από 11 ερωτήσεις (βλ. παράρτημα) λαμβάνοντας υπόψη το ερωτηματολόγιο «What Is Happening In this Classroom» (WIHIC) το οποίο μετρά την αίσθηση των μαθητών για το κλίμα που επικρατεί στην τάξη (Fraser, Fisher & McRobbie, 1996) καθώς και το «Questionnaire on Teacher Interaction» (QTI), το οποίο ερευνά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του δασκάλου ελέγχοντας στοιχεία όπως η ηγετική του ικανότητα, η υποστηρικτική και φιλική του διάθεση, η κατανόηση, η ελευθερία των μαθητών κ.τ.λ (Wubbels & Levy, 1991). Καμία αντιστροφή κωδικοποίησης δεν πραγματοποιήθηκε καθώς όλες οι ερωτήσεις φόρτιζαν προς την ίδια κατεύθυνση. Το σκορ της επικοινωνίας από την άποψη των μαθητών υπολογίστηκε σε 2 στάδια: πρώτα υπολογίστηκε για κάθε μαθητή ο μέσος όρος των απαντήσεων στις 11 ερωτήσεις ώστε να προκύψει το σκορ της ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ του αντίστοιχου δασκάλου από την άποψη του μαθητή. Αυτή η μεταβλητή (1^{ου} επιπέδου) χρησιμοποιήθηκε για την πολυεπίπεδη ανάλυση στις υποθέσεις 1 έως 3. Κατόπιν έγινε συσσωμάτωση (aggregation) των σκορ της παραπάνω μεταβλητής για τους μαθητές που αντιστοιχίζονταν σε κάθε δάσκαλο (μέσος όρος των σκορ της ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ των μαθητών για τον δάσκαλο στο οποίο αντιστοιχίστηκαν), ώστε να προκύψει το σκορ της μεταβλητής ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (Μ) (από την άποψη του μαθητή) για κάθε δάσκαλο. Αυτή η μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε στις υποθέσεις 4, 5, 6 και 7 όπου έγινε μονοεπίπεδη ανάλυση. Το σκορ της ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Δ) για κάθε δάσκαλο προέκυψε από τον μέσο όρο των απαντήσεων στις 11 ερωτήσεις. Υψηλότερη (χαμηλότερη) τιμή κάθε μεταβλητής υποδεικνύει υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα επικοινωνίας (τόσο από την άποψη των μαθητών όσο και από αυτή των δασκάλων).
- Η «**ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ**» τόσο από την άποψη των μαθητών (**ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (Μ)**) όσο και από την άποψη των δασκάλων (**ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (Δ)**). Για τον υπολογισμό του σκορ τη συγκεκριμένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Generalized Immediacy Scale» (Andersen, 1978, 1979) η οποία αποτελείται από 4 επίθετα (άμεσος, κρύος, όχι φιλικός και κοντινός) τα οποία

αξιολογούν την αμεσότητα του δασκάλου τόσο από την άποψη των μαθητών (Μ) όσο και από την άποψη των εκπαιδευτικών (Δ). Κάθε επίθετο αντιστοιχίζεται σε 1 ερώτηση τύπου likert 7 βαθμίδων με αρίθμηση από το 1 έως 7. Αντιστροφή κωδικοποίησης πραγματοποιήθηκε στα επίθετα κρύος και όχι φιλικός προκειμένου όλες οι ερωτήσεις να φορτίζουν προς την ίδια κατεύθυνση. Το σκορ της αμεσότητας από την άποψη των μαθητών υπολογίστηκε σε 2 στάδια: πρώτα υπολογίστηκε για κάθε μαθητή ο μέσος όρος των απαντήσεων στα 4 επίθετα ώστε να προκύψει το σκορ της ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ του αντίστοιχου δασκάλου από την άποψη του μαθητή. Αυτή η μεταβλητή (1^ο επιπέδου) χρησιμοποιήθηκε για την πολυεπίπεδη ανάλυση στις υποθέσεις 1 έως 3. Κατόπιν έγινε συσσωμάτωση (aggregation) των σκορ της παραπάνω μεταβλητής για τους μαθητές που αντιστοιχίζονταν σε κάθε δάσκαλο (μέσος όρος των σκορ της ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ των μαθητών για τον δάσκαλο στο οποίο αντιστοιχίστηκαν), ώστε να προκύψει το σκορ της μεταβλητής ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (Μ) (από την άποψη του μαθητή) για κάθε δάσκαλο. Αυτή η μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε στις υποθέσεις 4, 5, 6 και 7 όπου έγινε μονοεπίπεδη ανάλυση. Το σκορ της ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ (Δ) για κάθε δάσκαλο προέκυψε από τον μέσο όρο των απαντήσεων στα 4 επίθετα. Υψηλότερη (χαμηλότερη) τιμή κάθε μεταβλητής υποδεικνύει υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα αμεσότητας (τόσο από την άποψη των μαθητών όσο και από αυτή των δασκάλων).

6.3 Στατιστική Ανάλυση

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν σε ότι αφορά τη μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης έχουν ως εξής:

- Καταρχήν πραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των σύνθετων ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών που προέκυψαν από τις κλίμακες των ερωτηματολογίων όπως περιεγράφηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Για τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha οποίος παίρνει τιμές από το 0 έως το 1. Βάσει της βιβλιογραφίας (Γαλάνης, 2013), οι ερωτήσεις που απαρτίζουν μία κλίμακα οι

οποίες εμφανίζουν τιμές Cronbach's Alpha άνω του 0,7 κρίνονται αποδεκτές ως προς τη συνέπεια των απαντήσεων. Αναλυτικότερα:

- τιμές μικρότερες του 0,7 προτρέπουν σε μη αποδεκτή εσωτερική συνέπεια,
 - τιμές 0,70 – 0,79 προτρέπουν σε αποδεκτή εσωτερική συνέπεια,
 - τιμές 0,80 – 0,89 προτρέπουν σε καλή εσωτερική συνέπεια,
 - τιμές 0,90 και άνω προτρέπουν σε άριστη εσωτερική συνέπεια.
- Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κυριότερα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για τις εμπλεκόμενες μεταβλητές, ανεξάρτητες και εξαρτημένες, της έρευνας.
- Κατόπιν πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των κατανομών των συνεχών μεταβλητών, ανεξάρτητων και εξαρτημένων. Η κανονικότητα των κατανομών των μεταβλητών αποτελεί προϋπόθεση για τις στατιστικές μεθόδους που επιλέχθηκαν για τον έλεγχο των περισσότερων ερευνητικών υποθέσεων, οι οποίες αφορούν κυρίως μοντέλα γραμμικών πολλαπλών παλινδρομήσεων. Για τον έλεγχο κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Shapiro-Wilk. Η μηδενική υπόθεση (H_0) είναι πως η εξεταζόμενη μεταβλητή ακολουθεί την κανονική κατανομή, ενώ η εναλλακτική υπόθεση (H_1) είναι πως η εξεταζόμενη μεταβλητή ακολουθεί τη μη κανονική κατανομή. Τιμές p-value (p-φρεξής) μικρότερες του 0,05 υποδεικνύουν απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης. Αντιθέτως τιμές p-value (p-φρεξής) μεγαλύτερες ή ίσες του 0,05 υποδεικνύουν αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης.
- Για τις υποθέσεις 1 έως και 3, πραγματοποιήθηκε πολυεπίπεδη ανάλυση χρησιμοποιώντας μοντέλα απλής γραμμικής παλινδρόμησης τα οποία εξετάζουν την ύπαρξη γραμμικής σχέσης μεταξύ μίας εξαρτημένης μεταβλητής και μίας ανεξάρτητη μεταβλητής. Αρχικά πραγματοποιήθηκε μονοεπίπεδη ανάλυση όπου παρουσιάστηκαν: (i) ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 ο οποίος εκφράζει το ποσοστό μεταβολής της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγείται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές που συμμετέχουν στο μοντέλο και κυμαίνεται από 0 έως 1, (ii) έλεγχος ANOVA προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητα του μοντέλου. Η μηδενική υπόθεση (H_0) είναι πως όλοι οι συντελεστές των ανεξάρτητων μεταβλητών είναι ίσοι με το 0 (δηλαδή ότι το μοντέλο κρίνεται ακατάλληλο), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (H_1) ότι έστω και 1 (ή περισσότεροι) συντελεστές είναι

διαφορετικοί από το 0 (δηλαδή ότι το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο). Τιμές p μικρότερες του 0,05 υποδεικνύουν απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης. Αντιθέτως τιμές p μεγαλύτερες ή ίσες του 0,05 υποδεικνύουν αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης και (iii) έλεγχος t -test προκειμένου να διαπιστωθεί η στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής πάνω στην εξαρτημένη. Η μηδενική υπόθεση (H_0) είναι πως ο συντελεστής της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι ίσος με το 0 (δηλαδή ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση πάνω στην εξαρτημένη), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (H_1) ότι ο συντελεστής είναι διαφορετικός από το 0 (δηλαδή ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή έχει στατιστικά σημαντική επίδραση πάνω στην εξαρτημένη). Τιμές p μικρότερες του 0,05 υποδεικνύουν απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ο υπολογισμός του μηδενικού μοντέλου:

$$Y_{ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{ij}$$

προκειμένου να υπολογιστεί ο συντελεστής ICC (IntraClassCorrelation) ο οποίος εκφράζει την αναλογία της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής (μεταβλητή 1^{ου} επιπέδου αφού αφορά τους μαθητές) που εξηγείται από τη μεταβλητότητα ανάμεσα στα γκρουπ των δασκάλων (2^ο επίπεδο). Τιμές του συντελεστή ICC άνω του 5% υποδεικνύουν την αναγκαιότητα χρήσης πολυεπίπεδης ανάλυσης. Τέλος πραγματοποιήθηκε η ανάπτυξη πολυεπίπεδου μοντέλου 1^{ου} επιπέδου:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 * X_{0j} + u_{0j} + e_{ij}$$

Στο παραπάνω μοντέλο πολυεπίπεδης ανάλυσης, η εξαρτημένη μεταβλητή 1^{ου} επιπέδου Y_{ij} που αφορά τους μαθητές επηρεάζεται από μία ανεξάρτητη μεταβλητή 2^{ου} επιπέδου X_{0j} που αφορά τους δασκάλους, ενώ παράλληλα επιτρέπουμε στη σταθερά του μοντέλου να μεταβάλλεται ανάλογα με τον δάσκαλο στο οποίο ανήκει κάποιο γκρουπ μαθητών. Εξετάζεται δηλαδή αν η λογική της παράλληλης μετατόπισης κάθε γραμμής παλινδρόμησης που μοντελοποιεί την εξαρτημένη μεταβλητή όταν αλλάζει ο δάσκαλος, περιγράφει καλύτερα το φαινόμενο σε σχέση με την μονοεπίπεδη προσέγγιση όπου δεν γίνεται διαφοροποίηση μεταξύ μεταβλητών 1^{ου} και 2^{ου} επιπέδου.

- Για τις υποθέσεις 4, 5 και 6 χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο απλής γραμμικής παλινδρόμησης με διαμεσολαβητικές μεταβλητές μονοεπίπεδης ανάλυσης.

Ενώ το μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης εξετάζει το πώς μία εξαρτημένη μεταβλητή μεταβάλλεται όταν κάποια ανεξάρτητη μεταβλητή από την οποία επηρεάζεται μεταβάλλεται αρχικά (θεωρώντας πως οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές, αν υπάρχουν, παραμένουν σταθερές), η διαμεσολαβητική ανάλυση (mediation analysis) εξετάζει το μηχανισμό μέσω του οποίου η επίδραση μίας ανεξάρτητης μεταβλητής φτάνει στην εξαρτημένη μεταβλητή την οποία θέλουμε να εξηγήσουμε. Αυτή η επίδραση είναι δυνατόν να περνάει μερικώς ή ολικώς διαμέσου μίας άλλης ανεξάρτητης μεταβλητής (ή και περισσοτέρων) η οποία ονομάζεται διαμεσολαβούσα (βλ. σχήμα 1). Εφόσον θεωρήσουμε (Baron & Kenny, 1986) πως η ανεξάρτητη μεταβλητή συσχετίζεται με τη διαμεσολαβούσα και η διαμεσολαβούσα συσχετίζεται με την εξαρτημένη, τότε πρέπει να διερευνηθεί αν υπάρχει έμμεση επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη διαμέσου της διαμεσολαβούσας το οποίο εκφράζεται από τους συντελεστές α και β και πιο συγκεκριμένα το γινόμενο τους $\alpha \times \beta$. Εφόσον η έμμεση αυτή σχέση επιβεβαιωθεί, τότε εξετάζεται αν η άμεση επίδραση της ανεξάρτητης πάνω στην εξαρτημένη η οποία εκφράζεται από το συντελεστή γ παραμένει στατιστικά σημαντική (δηλαδή ότι ο συντελεστής γ είναι διαφορετικός από το 0). Στην περίπτωση που $\gamma = 0$ τότε η επίδραση της ανεξάρτητης στην εξαρτημένη διαμέσου της διαμεσολαβούσας θεωρείται ολική. Αν όμως $\gamma \neq 0$ τότε η επίδραση της ανεξάρτητης στην εξαρτημένη διαμέσου της διαμεσολαβούσας θεωρείται μερική. Οι συντελεστές α , β , γ προκύπτουν από μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης. Για τον έλεγχο της ύπαρξης έμμεσης επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη μέσω διαμεσολαβητικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Bootstrapping (Bollen & Stine, 1990; Shrout & Bolger, 2002). Παρουσιάζονται λοιπόν οι έμμεσοι ($\alpha \times \beta$) και άμεσοι (γ) συντελεστές της επίδρασης κάθε εξεταζόμενης ανεξάρτητης μεταβλητής σε κάθε εξαρτημένη ανάλογα με την υπόθεση διαμέσου των δύο μεταβλητών αποφυγή και εμμονής ως διαμεσολαβητικές. Τιμές p μικρότερες του 0,05 υποδεικνύουν πως η αντίστοιχη επίδραση έμμεση ή άμεση είναι στατιστικά σημαντική. Τιμές p μεγαλύτερες ή ίσες του 0,05 υποδεικνύουν πως η επίδραση έμμεση ή άμεση δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Σχήμα 1: Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης με διαμεσολαβητική μεταβλητή



- Για την υπόθεση 7 γίνεται σύγκριση μεταξύ μίας εξαρτημένης συνεχούς μεταβλητής (ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) και ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M)) και ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής (ΦΥΛΟ, ΗΛΙΚΙΑ και ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ), χρησιμοποιήθηκαν:
 - (i) Ο έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων στην περίπτωση όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι δίτιμη, με τη μηδενική υπόθεση (H0) να υποδεικνύει ότι ο μέσος όρος της εξαρτημένης μεταβλητής είναι ίσος ανάμεσα στα δύο γκρουπ όπως αυτά διαμορφώνει η ανεξάρτητη μεταβλητή, και την εναλλακτική υπόθεση (H1) να υποδεικνύει ότι ο μέσος όρος ανάμεσα στα δύο γκρουπ διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Τιμές p μικρότερες του 0,05 υποδεικνύουν απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης.
 - (ii) Ο έλεγχος ANOVA στην περίπτωση όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι κατηγορική με παραπάνω από 2 κατηγορίες. Η μηδενική υπόθεση (H0) υποδεικνύει ότι ο μέσος όρος της εξαρτημένης μεταβλητής είναι ίσος ανάμεσα στα 3 ή περισσότερα γκρουπ όπως αυτά διαμορφώνονται από την ανεξάρτητη μεταβλητή και η εναλλακτική υπόθεση (H1) υποδεικνύει έστω και ένας μέσος όρος διαφέρει στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στα γκρουπ. Τιμές p μικρότερες του 0,05 υποδεικνύουν απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης. Κατόπιν διενεργείται ο έλεγχος Scheffer όπου ελέγχονται οι μέσοι όροι της εξαρτημένης μεταβλητής στα γκρουπ ανά δύο, προκειμένου να διαπιστωθούν οι διαφορές για όλα τα γκρουπ.

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha και κυριότερα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των μεταβλητών της έρευνας παρουσιάζονται στον πίνακα 7 και έχουν ως εξής:

- Η μεταβλητή ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (Μ) εμφανίζει μία μέση τιμή $M = 3,61$ και τυπική απόκλιση $SD = 0,54$. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha = 0,76 κρίνεται αποδεκτός.
- Η μεταβλητή ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (Μ) εμφανίζει μία μέση τιμή $M = 3,37$ και τυπική απόκλιση $SD = 0,52$. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha = 0,90 κρίνεται άριστος.
- Η μεταβλητή ΑΠΟΦΥΓΗ εμφανίζει μία μέση τιμή $M = 2,20$ και τυπική απόκλιση $SD = 0,74$. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha = 0,86 κρίνεται ικανοποιητικό.
- Η μεταβλητή ΕΜΜΟΝΗ εμφανίζει μία μέση τιμή $M = 2,33$ και τυπική απόκλιση $SD = 0,88$. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha = 0,86 κρίνεται ικανοποιητικός.
- Η μεταβλητή ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ εμφανίζει μία μέση τιμή $M = 4,14$ και τυπική απόκλιση $SD = 0,47$. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha = 0,82 κρίνεται ικανοποιητικός.
- Η μεταβλητή ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ εμφανίζει μία μέση τιμή $M = 3,16$ και τυπική απόκλιση $SD = 0,60$. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha = 0,77 κρίνεται αποδεκτός.
- Η μεταβλητή ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ εμφανίζει μία μέση τιμή $M = 2,07$ και τυπική απόκλιση $SD = 0,54$. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha = 0,71 κρίνεται αποδεκτός.
- Η μεταβλητή ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (Δ) εμφανίζει μία μέση τιμή $M = 3,96$ και τυπική απόκλιση $SD = 0,50$. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha = 0,80 κρίνεται ικανοποιητικός.
- Η μεταβλητή ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (Δ) εμφανίζει μία μέση τιμή $M = 5,59$ και τυπική απόκλιση $SD = 0,97$. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha = 0,85 κρίνεται ικανοποιητικός.

Πίνακας 7: Cronbach's Alpha και κυριότερα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς σύνθετων μεταβλητών

Μεταβλητή	Cronbach's Alpha	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (Μ)	0,76	3,61	0,54	2,39	4,61
ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (Μ)	0,90	3,37	0,52	2,50	5,25
ΑΠΟΦΥΓΗ	0,86	2,20	0,74	1,00	3,82
ΕΜΜΟΝΗ	0,86	2,33	0,88	1,00	5,25
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	0,82	4,14	0,47	2,83	5,00
ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	0,77	3,16	0,60	2,00	4,44
ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	0,71	2,07	0,54	1,00	3,25
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (Δ)	0,80	3,96	0,50	2,82	4,82
ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (Δ)	0,85	5,59	0,97	3,25	7,00

(Μ): από την άποψη των μαθητών

(Δ): από την άποψη των δασκάλων

Με βάση τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro-Wilk όπως εμφανίζεται στον πίνακα 8, διαπιστώνεται πως όλες σχεδόν οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή εκτός της ΕΜΜΟΝΗΣ (SW = 0,952, $p < 0,05$) και της ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ (Δ) (SW = 0,940, $p < 0,05$).

Πίνακας 8: Έλεγχοι κανονικότητας κατανομών σύνθετων μεταβλητών

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (Μ)	0,979	50	0,506
ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (Μ)	0,970	50	0,234
ΑΠΟΦΥΓΗ	0,955	50	0,055
ΕΜΜΟΝΗ	0,952	50	0,040
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	0,956	50	0,061
ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	0,977	50	0,434
ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	0,964	50	0,135
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (Δ)	0,971	50	0,260
ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (Δ)	0,940	50	0,013

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τ' αποτελέσματα των ερευνητικών υποθέσεων.

Υπόθεση 1: Η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων αναμένεται να συσχετίζεται θετικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα

Σε ότι αφορά την μονοεπίπεδη ανάλυση (βλ. πίνακα 9):

Ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού του μοντέλου (βλ. πίνακα 9) όπου η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) και ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ είναι 21%. Αυτό σημαίνει πως 21% της μεταβλητότητας της ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (M) των μαθητών εξηγείται από το μοντέλο, δηλαδή από τη μεταβλητότητα της ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ των δασκάλων. Το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο, καθώς $F = 36,787$, $p < 0,001$. Αντίστοιχα ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού του μοντέλου όπου η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) και ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ είναι 24,8%. Αυτό σημαίνει πως 24,8% της μεταβλητότητας της ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ (M) των μαθητών εξηγείται από το μοντέλο, δηλαδή από τη μεταβλητότητα της ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ των δασκάλων. Το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο, όπως φαίνεται στον πίνακα 10, καθώς $F = 45,434$, $p < 0,001$.

Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ έχει θετική επίδραση στην ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) των μαθητών ($t = 6,06$, $p < 0,001$). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή τη μείωση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της επικοινωνίας από την άποψη του μαθητή κατά 0,648 μονάδες.

Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ έχει θετική επίδραση στην ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) των μαθητών ($t = 6,74$, $p < 0,001$). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή τη μείωση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της αμεσότητας από την άποψη του μαθητή κατά 1,300 μονάδες.

Πίνακας 9: Σύγκριση Μονοεπίπεδης – Πολυεπίπεδης Ανάλυσης Υπόθεσης 1

ΜΟΝΤΕΛΟ	ΜΟΝΟΕΠΙΠΕΔΗ	ICC	ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΗ
	ΑΝΑΛΥΣΗ		ΑΝΑΛΥΣΗ
Εξαρτημένη: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M)	$R^2_{adj} = 21,0\%$ ANOVA $F=36,787$, $p = 0,00$	Residual = 0,22 Intercept [subject = id] Variance = 0,20	Residual = 0,22 Intercept [subject = id] Variance = 0,10

Ανεξάρτητη:		ICC = 0,20 /	
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	$B_{\text{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ}} =$	(0,22+0,20) =	
ΑΠΟ ΤΗΝ	0,648,	47,61% > 5%	$B_{\text{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ}} =$
ΕΡΓΑΣΙΑ	t = 6,06, p = 0,00		0,627,
			t = 4,71, p = 0,00
Εξαρτημένη:	$R^2_{\text{adj}} = 24,8\%$	Residual =	Residual =
ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ	ANOVA	0,176	0,176
(M)	F=45,434, p = 0,00	Intercept [subject =	Intercept [subject =
		id] Variance =	id] Variance = 0,903
		1,276	
Ανεξάρτητη:		ICC = 1,276 /	
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	$B_{\text{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ}} =$	(0,176+1,276) =	
ΑΠΟ ΤΗΝ	1,300,	87,87% > 5%	$B_{\text{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ}} =$
ΕΡΓΑΣΙΑ	t = 6,74, p = 0,00		1,308,
			t = 4,39, p = 0,00

Ο συντελεστής ICC (IntraCorrelationCoefficient) είναι 47,61% και 87,87% για τα μοντέλα των δύο εξαρτημένων ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) και ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) από την άποψη των μαθητών, όποτε η χρήση της πολυεπίπεδης ανάλυσης αιτιολογείται. Παρόλα αυτά όπως φαίνεται στον πίνακα 9 στην ανάπτυξη πολυεπίπεδου μοντέλου 1^{ου} επιπέδου, όπως η σταθερά μεταβάλλεται ανάλογα το δάσκαλο, τα αποτελέσματα είναι παρόμοια με αυτά της μονοεπίπεδης ανάλυσης.

Με βάση την πολυεπίπεδη ανάλυση, η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ έχει θετική επίδραση στην ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) των μαθητών (t = 4,71, p < 0,001). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή τη μείωση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της επικοινωνίας από την άποψη του μαθητή κατά 0,627 μονάδες.

Παράλληλα, η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ έχει θετική επίδραση στην ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) των μαθητών (t = 4,39, p < 0,001). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή τη μείωση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της αμεσότητας από την άποψη του μαθητή κατά 1,308 μονάδες.

Υπόθεση 2: Το θετικό συναίσθημα των δασκάλων αναμένεται να συσχετίζεται θετικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα

Σε ότι αφορά την μονοεπίπεδη ανάλυση (βλ. πίνακα 10):

Ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού του μοντέλου όπου η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) και ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ είναι 14,6%. Αυτό σημαίνει πως 14,6% της μεταβλητότητας της ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (M) των μαθητών εξηγείται από το μοντέλο, δηλαδή από τη μεταβλητότητα του ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ των δασκάλων. Το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο, καθώς $F = 24,139$, $p < 0,001$. Αντίστοιχα ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού του μοντέλου όπου η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) και ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ είναι 22,9%. Αυτό σημαίνει πως 22,9% της μεταβλητότητας της ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ (M) των μαθητών εξηγείται από το μοντέλο, δηλαδή από τη μεταβλητότητα του ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ των δασκάλων. Το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο, καθώς $F = 41,104$, $p < 0,001$.

Το ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ έχει θετική επίδραση στην ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) των μαθητών ($t = 4,91$, $p < 0,001$). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής του θετικού συναισθήματος των δασκάλων έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή τη μείωση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της επικοινωνίας από την άποψη του μαθητή κατά 0,423 μονάδες.

Το ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ έχει θετική επίδραση στην ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) των μαθητών ($t = 6,41$, $p < 0,001$). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής του θετικού συναισθήματος των δασκάλων έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή τη μείωση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της αμεσότητας από την άποψη του μαθητή κατά 0,971 μονάδες.

Πίνακας 10: Σύγκριση Μονοεπίπεδης – Πολυεπίπεδης Ανάλυσης Υπόθεσης 2

ΜΟΝΤΕΛΟ	ΜΟΝΟΕΠΙΠΕΔΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	ICC	ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Εξαρτημένη: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M)	$R^2_{adj} = 14,6\%$ ANOVA $F=24,139$, $p = 0,00$	Residual = 0,22 Intercept [subject = id] Variance = 0,20	Residual = 0,22 Intercept [subject = id] Variance = 0,13

Ανεξάρτητη: ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	$B_{\text{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ}} = 0,423,$ $t = 4,91, p = 0,00$	ICC = 0,20 / (0,22+0,20) = 47,61% > 5%	$B_{\text{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ}} = 0,430,$ $t = 3,89, p = 0,00$
Εξαρτημένη: ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M)	$R^2_{\text{adj}} = 22,9\%$ ANOVA $F=41,104, p = 0,00$	Residual = 0,176 Intercept [subject = id] Variance = 1,276	Residual = 0,176 Intercept [subject = id] Variance = 0,956
Ανεξάρτητη: ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	$B_{\text{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ}} = 0,971,$ $t = 6,41, p = 0,00$	ICC = 1,276 / (0,176+1,276) = 87,87% > 5%	$B_{\text{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ}} = 0,956,$ $t = 4,65, p = 0,00$

Ο συντελεστής ICC (IntraCorrelationCoefficient) είναι 47,61% και 87,87% για τα μοντέλα των δύο εξαρτημένων ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) και ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) από την άποψη των μαθητών, όπου η χρήση της πολυεπίπεδης ανάλυσης αιτιολογείται. Παρόλα αυτά όπως φαίνεται στον πίνακα 10 στην ανάπτυξη πολυεπίπεδου μοντέλου 1^{ου} επιπέδου, όπως η σταθερά μεταβάλλεται ανάλογα το δάσκαλο, τα αποτελέσματα είναι παρόμοια με αυτά της μονοεπίπεδης ανάλυσης.

Με βάση την πολυεπίπεδη ανάλυση, το ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ των δασκάλων έχει θετική επίδραση στην ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) των μαθητών ($t = 3,89, p < 0,001$). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής του θετικού συναισθήματος έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή τη μείωση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της επικοινωνίας από την άποψη του μαθητή κατά 0,430 μονάδες.

Παράλληλα, το ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ των δασκάλων έχει θετική επίδραση στην ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) των μαθητών ($t = 4,65, p < 0,001$). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής του θετικού συναισθήματος έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή τη μείωση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της αμεσότητας από την άποψη του μαθητή κατά 0,956 μονάδες.

Υπόθεση 3: Το αρνητικό συναίσθημα των δασκάλων αναμένεται να συσχετίζεται αρνητικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα

Σε ότι αφορά την μονοεπίπεδη ανάλυση (βλ. πίνακα 11):

Ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού του μοντέλου όπου η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) και ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ είναι 15,4%. Αυτό σημαίνει πως 15,4% της μεταβλητότητας της ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (M) των μαθητών εξηγείται από το μοντέλο, δηλαδή από τη μεταβλητότητα του ΑΡΝΗΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ των δασκάλων. Το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο, καθώς $F = 24,139, p < 0,001$. Αντίστοιχα ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού του μοντέλου όπου η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) και ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ είναι 22,4%. Αυτό σημαίνει πως 22,4% της μεταβλητότητας της ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ (M) των μαθητών εξηγείται από το μοντέλο, δηλαδή από τη μεταβλητότητα του ΑΡΝΗΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ των δασκάλων. Το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο, καθώς $F = 39,907, p < 0,001$.

Το ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ έχει αρνητική επίδραση στην ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) των μαθητών ($t = -5,06, p < 0,001$). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής του αρνητικού συναισθήματος των δασκάλων έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση ή την αύξηση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της επικοινωνίας από την άποψη του μαθητή κατά 0,485 μονάδες.

Το ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ έχει αρνητική επίδραση στην ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) των μαθητών ($t = -6,31, p < 0,001$). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής του αρνητικού συναισθήματος των δασκάλων έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση ή την αύξηση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της αμεσότητας από την άποψη του μαθητή κατά 1,072 μονάδες.

Πίνακας 11: Σύγκριση Μονοεπίπεδης – Πολυεπίπεδης Ανάλυσης Υπόθεσης 3

ΜΟΝΤΕΛΟ	ΜΟΝΟΕΠΙΠΕΔΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	ICC	ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Εξαρτημένη: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M)	$R^2_{adj} = 15,4\%$ ANOVA $F=24,139, p = 0,00$	Residual = 0,22 Intercept [subject = id] Variance = 0,20	Residual = 0,22 Intercept [subject = id] Variance = 0,13
Ανεξάρτητη: ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	$B_{\text{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ}} = -0,485,$ $t = -5,06, p = 0,00$	ICC = 0,20 / (0,22+0,20) = 47,61% > 5%	$B_{\text{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ}} = -0,482,$ $t = -3,94, p = 0,00$

Εξαρτημένη:	$R^2_{adj} = 22,4\%$	Residual =	Residual =
ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ	ANOVA	0,176	0,176
(M)	$F=39,907, p = 0,00$	Intercept [subject =	Intercept [subject =
		id] Variance =	id] Variance = 0,957
		1,276	
Ανεξάρτητη:		ICC = 1,276 /	
ΑΡΝΗΤΙΚΟ	$B_{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ} = -$	$(0,176+1,276) =$	$B_{ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ} = -$
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	1,072,	87,87% > 5%	1,051,
	$t = -6,31, p = 0,00$		$t = -3,94, p = 0,00$

Ο συντελεστής ICC (IntraCorrelationCoefficient) είναι 47,61% και 87,87% για τα μοντέλα των δύο εξαρτημένων ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) και ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) από την άποψη των μαθητών, όποτε η χρήση της πολυεπίπεδης ανάλυσης αιτιολογείται. Παρόλα αυτά όπως φαίνεται στον πίνακα 11 στην ανάπτυξη πολυεπίπεδου μοντέλου 1^{ου} επιπέδου, όπως η σταθερά μεταβάλλεται ανάλογα το δάσκαλο, τα αποτελέσματα είναι παρόμοια με αυτά της μονοεπίπεδης ανάλυσης.

Με βάση την πολυεπίπεδη ανάλυση, το ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ των δασκάλων έχει αρνητική επίδραση στην ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) των μαθητών ($t = -3,94, p < 0,001$). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής του αρνητικού συναισθήματος έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση ή την αύξηση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της επικοινωνίας από την άποψη του μαθητή κατά 0,482 μονάδες.

Παράλληλα, το ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ των δασκάλων έχει αρνητική επίδραση στην ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) των μαθητών ($t = -3,94, p < 0,001$). Αύξηση ή μείωση μίας μονάδας της τιμής του αρνητικού συναισθήματος έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση ή την αύξηση (αντίστοιχα) της αναμενόμενης τιμής της αμεσότητας από την άποψη του μαθητή κατά 1,051 μονάδες.

Υπόθεση 4: Αναμένεται η ικανοποίηση από την εργασία να συσχετίζεται θετικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα διαμέσου των μεταβλητών αποφυγής και εμμονής οι οποίες καθορίζουν τους τύπους δεσμών

Πίνακας 12		
Σχέση	Άμεση κανονικοποιημένη επίδραση (στατιστική	Έμμεση κανονικοποιημένη επίδραση

	σημαντικότητα)	(στατιστική σημαντικότητα)
Επίδραση ικανοποίησης από την εργασία στην επικοινωνία από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και του εμμονής	0,418 (0,002)	0,118 (0,050)
Επίδραση ικανοποίησης από την εργασία στην αμεσότητα από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και του εμμονής	0,421 (0,004)	0,108 (0,040)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 12 η έμμεση επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων στην επικοινωνία από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και του εμμονής, ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές, δεν είναι οριακά στατιστικά σημαντική ($\beta_{\text{standardized}} = 0,118$, $p > 0,05$). Παρόλο που υπάρχει (άμεση και θετική) επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων στην επικοινωνία από την άποψη των μαθητών ($\beta_{\text{standardized}} = 0,418$, $p < 0,01$), η επίδραση αυτή δεν περνάει διαμέσου της αποφυγής και του εμμονής.

Η έμμεση επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων στην αμεσότητα από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και του εμμονής, ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές, είναι στατιστικά σημαντική ($\beta_{\text{standardized}} = 0,108$, $p < 0,05$). Η διαμεσολάβηση κρίνεται μερική καθώς υπάρχει (άμεση και θετική) επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων στην αμεσότητα από την άποψη των μαθητών ($\beta_{\text{standardized}} = 0,421$, $p < 0,01$).

Υπόθεση 5: Αναμένεται το θετικό συναίσθημα των δασκάλων να συσχετίζεται θετικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα διαμέσου των μεταβλητών αποφυγής και εμμονής οι οποίες καθορίζουν τους τύπους δεσμών

Πίνακας 13

Σχέση	Άμεση κανονικοποιημένη επίδραση (στατιστική σημαντικότητα)	Έμμεση κανονικοποιημένη επίδραση (στατιστική σημαντικότητα)
Επίδραση θετικού συναισθήματος στην επικοινωνία από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής	0,371 (0,006)	0,119 (0,080)
Επίδραση θετικού συναισθήματος στην αμεσότητα από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής	0,369 (0,008)	0,116 (0,045)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 13 η έμμεση επίδραση του θετικού συναισθήματος των δασκάλων στην επικοινωνία από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής, ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\beta_{\text{standardized}} = 0,119, p > 0,05$). Παρόλο που υπάρχει (άμεση και θετική) επίδραση του θετικού συναισθήματος των δασκάλων στην επικοινωνία από την άποψη των μαθητών ($\beta_{\text{standardized}} = 0,3718, p < 0,05$), η επίδραση αυτή δεν περνάει διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής.

Η έμμεση επίδραση του θετικού συναισθήματος των δασκάλων στην αμεσότητα από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής, ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές, είναι στατιστικά σημαντική ($\beta_{\text{standardized}} = 0,116, p < 0,05$). Η διαμεσολάβηση κρίνεται μερική καθώς υπάρχει (άμεση και θετική) επίδραση του θετικού συναισθήματος των δασκάλων στην αμεσότητα από την άποψη των μαθητών ($\beta_{\text{standardized}} = 0,369, p < 0,05$).

Υπόθεση 6: Αναμένεται το αρνητικό συναίσθημα των δασκάλων να συσχετίζεται αρνητικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα διαμέσου των μεταβλητών αποφυγής και εμμονής οι οποίες καθορίζουν τους τύπους δεσμών

Πίνακας 14

Σχέση	Άμεση κανονικοποιημένη επίδραση (στατιστική σημαντικότητα)	Έμμεση κανονικοποιημένη επίδραση (στατιστική σημαντικότητα)
Επίδραση αρνητικού συναισθήματος στην επικοινωνία από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής	-0,388 (0,003)	-0,098 (0,089)
Επίδραση αρνητικού συναισθήματος στην αμεσότητα από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής	-0,429 (0,001)	-0,056 (0,324)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 14 η έμμεση επίδραση του αρνητικού συναισθήματος των δασκάλων στην επικοινωνία από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής, ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\beta_{\text{standardized}} = -0,098$, $p > 0,05$). Παρόλο που υπάρχει (άμεση και αρνητική) επίδραση του αρνητικού συναισθήματος των δασκάλων στην επικοινωνία από την άποψη των μαθητών ($\beta_{\text{standardized}} = -0,388$, $p < 0,05$), η επίδραση αυτή δεν περνάει διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής.

Η έμμεση επίδραση του αρνητικού συναισθήματος των δασκάλων στην αμεσότητα από την άποψη των μαθητών διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής, ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\beta_{\text{standardized}} = -$

0,056, $p > 0,05$). Παρόλο που υπάρχει (άμεση και αρνητική) επίδραση του αρνητικού συναισθήματος των δασκάλων στην αμεσότητα από την άποψη των μαθητών ($\beta_{\text{standardized}} = -0,429$, $p < 0,05$), η επίδραση αυτή δεν περνάει διαμέσου της αποφυγής και της εμμονής.

Υπόθεση 7: Αναμένεται οι δημογραφικοί παράγοντες: ηλικία και προϋπηρεσία των δασκάλων να σχετίζονται αρνητικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα, ενώ το φύλο των δασκάλων αναμένεται να σχετίζεται θετικά.

Όπως φαίνεται στους ελέγχους t-test και ANOVA στους πίνακες 15^α, 15^β, 16 και 17 παρακάτω, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) και ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) από την άποψη των μαθητών για κανένα δημογραφικό παράγοντα όπως το ΦΥΛΟ, η ΗΛΙΚΙΑ ή τα ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ των δασκάλων.

Για την ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M) ως προς τις μεταβλητές ΦΥΛΟ, ΗΛΙΚΙΑ και ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ έχουμε $t = -0,61$, $F = 0,892$ και $F = 0,816$ αντίστοιχα με $p > 0,05$.

Για την ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M) ως προς τις μεταβλητές ΦΥΛΟ, ΗΛΙΚΙΑ και ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ έχουμε $t = -1,227$, $F = 0,249$ και $F = 0,031$ αντίστοιχα με $p > 0,05$.

Πίνακας 15α: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων μεταξύ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (M) – ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ (M) και ΦΥΛΟΥ

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M)	ΑΝΔΡΕΣ	24	3,5579	,50791	,10368
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	26	3,6512	,56848	,11149
ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M)	ΑΝΔΡΕΣ	24	4,6617	,96804	,19760
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	26	5,0665	1,32182	,25923

Πίνακας 15β: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων μεταξύ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (M) – ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ (M) και ΦΥΛΟΥ

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M)	Equal variances assumed	1,149	,289	-,610	48	,545	-,09324	,15294	-,40075	,21428
	Equal variances not assumed			-,612	47,954	,543	-,09324	,15225	-,39935	,21288
ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M)	Equal variances assumed	3,303	,075	1,227	48	,226	-,40487	,33000	1,06837	,25863
	Equal variances not assumed			1,242	45,716	,221	-,40487	,32595	1,06109	,25135

Πίνακας 16: ANOVA μεταξύ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (M) – ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ (M) και ΗΛΙΚΙΑΣ

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M)	Between Groups	,777	3	,259	,892	,452
	Within Groups	13,345	46	,290		
	Total	14,121	49			
ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M)	Between Groups	1,074	3	,358	,249	,862

WithinGroups	66,205	46	1,439
Total	67,279	49	

Πίνακας 17: ANOVA μεταξύ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (M) – ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ (M) και ΕΤΩΝ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (M)	BetweenGroups	,714	3	,238	,816	,492
	WithinGroups	13,408	46	,291		
	Total	14,121	49			
ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (M)	BetweenGroups	,137	3	,046	,031	,992
	WithinGroups	67,142	46	1,460		
	Total	67,279	49			

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα έχει πρωταρχικό στόχο να διερευνήσει την επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος στην επικοινωνία και την αμεσότητα μεταξύ δασκάλων και μαθητών, και να εξετάσει το ρόλο των τύπων δεσμού στη συγκεκριμένη σχέση. Για το λόγο αυτό διατυπώθηκαν 7 υποθέσεις, και ακολούθησε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από το δείγμα μας, και έλεγχος των αρχικών υποθέσεων. Μελετήθηκε αναλυτικά η διεθνής βιβλιογραφία προσεγγίζοντας τις έννοιες που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα, και αναλύοντας τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό και διεθνή χώρο. Η πρωτοτυπία της έρευνας περιόρισε τις βιβλιογραφικές πηγές ανάλογων ερευνών για σύγκριση των αποτελεσμάτων σε κάποιες από τις υποθέσεις μας.

Η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στην πρακτική εφαρμογή των δεδομένων που προκύπτουν απ' αυτή. Τα ευρήματα της έρευνας συμπληρώνουν τις

γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα και τη διαχείριση της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών, τον αντίκτυπο της επαγγελματικής ικανοποίησης, του συναισθήματος των εκπαιδευτικών, αλλά και της προγενέστερης σχέσης μητέρας-παιδιού στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των πρώτων.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα επιβεβαιώνουν γενικά τις αρχικές υποθέσεις, και είναι σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η ύπαρξη κάποιων που δεν είναι απόλυτα σύμφωνα, ίσως υποδηλώνει συγκεκριμένους περιορισμούς της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, επιβεβαιώνεται η **1η ερευνητική μας υπόθεση** η οποία προβλέπει θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με την επικοινωνία και την αμεσότητα. Είναι εύλογο πως όταν ένας εκπαιδευτικός είναι ικανοποιημένος από την εργασία του, έχει θετική διάθεση συνδιαλλαγής με τους μαθητές του κι έτσι δημιουργείται το κατάλληλο περιβάλλον, για αρτιότερη επικοινωνία μεταξύ τους. Όπως ανέφεραν οι Bindhu & Sudheeshkumar (2006) η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με το γενικό συναίσθημα του ατόμου για τη φύση της εργασίας του. Η επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ τους σχετίζεται με την ικανοποίηση των πρώτων από την εργασία όπως έδειξε η έρευνα της Παπαναούμ (2003) σε 710 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και του Μπρούζου (2002) σε 337 Ελλήνων δασκάλους που δίδασκαν στη Βορειοδυτική Ελλάδα και την Αττική. Η έρευνα των Spear, Gould & Lee (2000) ανέδειξε τη σχέση του χρόνου επαφής των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, με το αίσθημα των πρώτων ότι επιτελούν σωστά το λειτουργικό τους έργο.

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Dinham & Scott, το 1998, σε εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων της Αυστραλίας, και του Κάντα το 1992 σε 269 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φάνηκε η στενή σχέση της επικοινωνίας στο χώρο του σχολείου με τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και την ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν συμπερασματικά ο Boxx (1991) και Saenz (2003).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής επικοινωνίας. Σε έρευνα που 52 σχολείων στο New South Wales της Αυστραλίας, που αφορούσε 356 εκπαιδευτικούς,

οι De Nobile and McCormick (2008) επιβεβαίωσαν ότι μια ανοικτή και δημοκρατική επικοινωνία σχετίζεται με υψηλή εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα των Vries, Hooff & Ridder (2006), που αφορούσε μέλη εργασιακών ομάδων επιχειρήσεων στο Άμστερνταμ της Ολλανδίας, διαπιστώθηκε ότι οι εργαζόμενοι που είναι ανοιχτοί στην επικοινωνία σημειώνουν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει διότι η επικοινωνία οδηγεί στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την ανάπτυξη συναισθηματικής δέσμευσης με τους συνεργάτες και περαιτέρω ομαλή συνεργασία.

Η έρευνα των Kumar & Giri (2009) σε εργαζόμενους στον τραπεζικό και επικοινωνιακό τομέα έδειξαν ότι η οργανωσιακή επικοινωνία επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης των εργαζόμενων από την εργασία τους, ενδυναμώνοντας τους δεσμούς και την εμπιστοσύνη των μελών και προάγοντας έτσι την επιθυμία για περαιτέρω αλληλεπίδραση.

Οι διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις ενισχύονται ή αναστέλλονται από τα αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα στο εργασιακό περιβάλλον (Clore, 1994). Οι συνέπειες που απορρέουν από αυτά τα συναισθήματα των υπαλλήλων επηρεάζουν τις στάσεις, τη συμπεριφορά των ατόμων και των υποομάδων στον εργασιακό χώρο. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η οποία επιβεβαιώνει την **2^η και 3^η υπόθεση**, οι οποίες συσχετίζουν το συναίσθημα των δασκάλων με την επικοινωνιακή σχέση δασκάλων-μαθητών. Αντίστοιχες έρευνες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν θετικά συναισθήματα επηρεάζουν θετικά τους συναδέλφους τους, αλλά και γίνονται πιο αρεστοί στις κοινωνικές συναναστροφές τους (Weiss, 2002). Αντίθετα, όταν η σχέση του δασκάλου με το μαθητή φορτίζεται από αρνητικά συναισθήματα, δυσχεραίνεται η μεταξύ τους επικοινωνία και ακολουθεί, από μεριάς του μαθητή, ακόμα και απόρριψη του περιεχομένου της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2004). Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης της σχολικής τάξης καλείται να ενισχύσει το θετικό συναίσθημα και να διαχειριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το αρνητικό, με στόχο τη δημιουργία ομαλού και ευχάριστου εκπαιδευτικού κλίματος. Ο εκπαιδευτικός που ελέγχει τα συναισθήματα του και καθοδηγείται από αυτοέλεγχο, ηρεμία και υπομονή, αντιμετωπίζει πιο ψύχραιμα τις

προβληματικές καταστάσεις που δημιουργούνται μέσα στην τάξη και οδηγείται σε μια καλύτερη διεύθυνση της ομάδας (Fontana, 1996).

Στην 4^η, 5^η και 6^η υπόθεση, η ικανοποίηση από την εργασία και το συναίσθημα των δασκάλων (θετικό και αρνητικό) επιδρά στην επικοινωνία και την αμεσότητα διαμέσου των μεταβλητών αποφυγής και εμμονής οι οποίες καθορίζουν τους τύπους δεσμού των δασκάλων. Τα ερευνητικά μας αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μερικώς την αρχική μας υπόθεση. Το θετικό συναίσθημα και η επαγγελματική ικανοποίηση έχουν έμμεση, μερική επίδραση στην αμεσότητα, ενώ δεν επιδρούν στην επικοινωνία διαμέσου των μεταβλητών αποφυγής και εμμονής. Το αρνητικό συναίσθημα των δασκάλων αν και έχει άμεση επίδραση στις εξαρτημένες μεταβλητές της επικοινωνίας και της αμεσότητας, δεν περνά διαμέσου των μεταβλητών της αποφυγής και του εμμονής. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση και το θετικό συναίσθημα των δασκάλων καταφέρνουν να επηρεάσουν τους τύπους δεσμού των τελευταίων ώστε να μεταβληθεί η ήδη υπάρχουσα επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην αμεσότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και δασκάλων.

Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί εν μέρει με τα θεωρητικά δεδομένα που αναλύουν και ερμηνεύουν τους τύπους δεσμού. Ο τύπος δεσμού έχει καθοριστική επίδραση στην αυτοεικόνα του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Feeney, 1995). Προδιαγράφει την ψυχική και συναισθηματική πορεία της εξέλιξης του ανθρώπου, και από τη στιγμή της γέννησής του επηρεάζει τις περαιτέρω σχέσεις σε όλη την πορεία ζωής του ατόμου (Καφέτσιος, 2008). Δημιουργείται δηλαδή, ένα επαναλαμβανόμενο μοντέλο, το οποίο, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι εύπλαστο και μπορεί να αλλάξει, αργότερα όμως, κατά την ενηλικίωση, γίνεται όλο και πιο σταθερό. Στην εφηβεία και στην ενηλικίωση, η αλλαγή των ενεργών μοντέλων από ασφαλή σε ανασφαλή είναι πολύ περιορισμένη (Καφέτσιος, 2005). Ο Bowlby υποστηρίζει ότι η αλλαγή αυτή θα μπορούσε να συμβεί με την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών και τη βίωση νέων συναισθηματικών σχέσεων. Στην έρευνά μας φαίνεται ότι οι θετικές συναισθηματικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών και η ικανοποίηση από την εργασία των πρώτων, βιώθηκαν με τέτοια ένταση ώστε να μεταβάλλουν τους τύπους δεσμού και να επηρεάσουν την εγγύτητα των σχέσεών τους, την ανοιχτοσύνη και την εκδηλωτικότητα των συναισθημάτων τους. Οι τύποι δεσμού συνέδεσαν δομές συναισθημάτων και προσδοκιών με την

κοινωνική αλληλεπίδραση, αποτέλεσαν τον κρίκο ανάμεσα στα ενδοατομικά-ψυχολογικά και κοινωνικά φαινόμενα (Καφέτσιος, 2005), επηρέασαν τις διαπροσωπικές σχέσεις αναφορικά με το πόσο εύκολα οι άνθρωποι πλησιάζουν ο ένας τον άλλον (Bartholomew and Horowitz, 1991· Collins and Read, 1990· Simpson, 1990· Hazan and Shaver, 1987).

Το γεγονός ότι το αρνητικό συναίσθημα δεν επηρέασε τη διαφοροποίηση των τύπων δεσμού, και όλες οι εσωτερικές συναισθηματικές διεργασίες (θετικό-αρνητικό συναίσθημα και επαγγελματική ικανοποίηση) δεν πέτυχαν τη μεταβολή των τύπων δεσμού σε τέτοιο βαθμό ώστε να επηρεάσουν καθολικά τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών, ίσως να οφείλεται στη σύνθεση του δείγματος. Το 82% των δασκάλων του δείγματος ήταν ηλικίας άνω των 41 ετών, ηλικία κατά την οποία είναι πολύ δύσκολη η μεταβολή των τύπων δεσμού.

Στην **7^η ερευνητική υπόθεση** ελέγχεται εάν η ηλικία και προϋπηρεσία των δασκάλων σχετίζονται αρνητικά με την επικοινωνία και την αμεσότητα. Αναμένεται ότι όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά είναι οι δάσκαλοι, και όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχουν, τόσο λιγότερο επικοινωνιακοί και άμεσοι χαρακτηρίζονται από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας στη συγκεκριμένη υπόθεση δε συναινούν με παλαιότερες έρευνες οι οποίες κατέγραψαν ότι οι νεότεροι δάσκαλοι είναι πιο ενθουσιώδεις, νεωτεριστές, καινοτόμοι, αυθόρμητοι και εκδηλωτικοί στις σχέσεις με τους μαθητές τους σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά δασκάλους. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως πιο απόμακροι στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές χωρίς να κατανοούν εύκολα τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. (Huberman, 1993).

Στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα μας δε φανερώνουν καμιά σχέση ηλικίας και προϋπηρεσίας με την επικοινωνία και την αμεσότητα. Το γεγονός αυτό εξηγείται από την αλλαγή του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και κλίματος που φαίνεται να πραγματοποιείται στα σχολικά πλαίσια. Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση έχει στραφεί σε ένα διαφοροποιημένο τρόπο μάθησης από τη γνωστή αποστήθιση και την απόκτηση στείρας γνώσης που ακολουθούνταν επί σειρά ετών. Το σχολείο προσπαθεί και φιλοδοξεί να γίνει κέντρο βιωματικής μάθησης και προετοιμασίας του μαθητή για τη ζωή. Ενθαρρύνει την έκφραση απόψεων και καινοτόμων ιδεών από όλα τα μέλη της εκπαίδευσης. Οι στόχοι αυτοί του νέου ρεύματος στα σχολεία, οι οποίοι

ενισχύονται μέσω της Δια Βίου Εκπαίδευσης, περνούν μέσα από τη συζήτηση, τη στενότερη επαφή και την ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η θέληση των παλαιότερων δασκάλων να ακολουθήσουν τους νέους δρόμους της παιδείας και να αφήσουν πίσω τους τις συνήθειες του παλιού τρόπου διδασκαλίας, ενισχύονται από τη διαρκή ενημέρωση και παρακολούθηση σεμιναρίων, επιμορφώσεων, μεταπτυχιακών, και κάθε είδους εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Μ' αυτό τον τρόπο εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες γύρω από το αντικείμενό τους, αλλά και διεγείρουν ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον τους γι' αυτό. Από την άλλη, η ελευθερία απόψεων και ιδεών των μαθητών αναζητά περισσότερο χώρο έκφρασης, πιο στενή και συχνή επικοινωνία με τους δασκάλους τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές να κρίνουν ως ανεπαρκείς τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς. Υπενθυμίζουμε ότι το δείγμα μας απαρτίζεται από μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού, μια ηλικία όπου ξεκινούν οι ιδιαίτερες ανησυχίες και αναζητήσεις για τη ζωή. Στη διαρκή εκπαίδευση των δασκάλων και τις απαιτήσεις των μαθητών, έρχεται να προστεθεί η πίεση της κοινής γνώμης, η οποία αξιώνει έναν δάσκαλο άρτιο ως επιστήμονα αλλά και ως προσωπικότητα, αφού έχει αναλάβει ένα ιδιαίτερα υπεύθυνο έργο στον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης. Οι συνθήκες αυτές δεν αφήνουν περιθώρια και δικαιολογίες για διαχωρισμό μεταξύ νέων και παλιών- παραδοσιακών εκπαιδευτικών.

Στην 7^η υπόθεση διερευνάται επίσης η διαφοροποίηση των δύο φύλων ως προς την εκπαιδευτική επικοινωνία. Προηγούμενες έρευνες ανέδειξαν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ως πιο επικοινωνιακές, άμεσες, φιλικές και θερμές, στις κοινωνικές τους συναναστροφές μέσα στη σχολική τάξη. Ασχολούνται με τις σχέσεις, τη συνεργασία και την επικοινωνία ενώ οι άνδρες αναλώνονται σε μεγάλο ποσοστό με ζητήματα ανταγωνισμού (Sotiriou & Iordanidis, 2015).

Άλλες έρευνες που ασχολήθηκαν με το ρόλο των δύο φύλων, ανέδειξαν μια εμφανή διαφοροποίηση της συμπεριφοράς ανδρών και γυναικών στη σχολική τάξη. Οι γυναίκες ως πιο ευαίσθητες, και εκδηλωτικές στις κοινωνικές συναναστροφές, εκδηλώνουν μητρικά αισθήματα και φροντίδα στους μαθητές, γι' αυτό θεωρούνται πιο αποτελεσματικές στις σχέσεις τους με τα παιδιά μικρών τάξεων, ενώ οι άντρες που ταυτίζονται με μια πιο κυριαρχική συμπεριφορά επικοινωνούν καλύτερα με τους μεγαλύτερους μαθητές (Reay 2001; Αναγνωστοπούλου, Αρβανίτη & Κανταρτζή, 2004). Η συμπεριφορά, η επιβλητική φωνή και σωματική διάπλαση, βοηθά τους

άντρες να διατηρούν την πειθαρχία στην τάξη, ένα θέμα στο οποίο δυσκολεύονται περισσότερο οι γυναίκες (Merrett & Wheldall, 1992).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δε συμφωνούν με τις παραπάνω κατευθύνσεις. Δεν αποδεικνύουν καμιά σχέση φύλου και επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Ίσως η εξήγηση γι' αυτή την ασυμφωνία να κρύβεται στην ιδιαιτερότητα της ηλικίας των μαθητών του δείγματος. Οι μαθητές μας, Ε' και Στ' Δημοτικού, βρίσκονται στο μεταίχμιο παιδικότητας και εφηβείας και οι ανάγκες τους μπορεί να διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή ανάλογα με το πόσο παιδί ή έφηβος αισθάνεται. Έτσι άλλα παιδιά χρήζουν περισσότερης τρυφερότητας κι άλλα πειθαρχίας, πράγμα που σημαίνει ότι για άλλα είναι πιο κατάλληλες οι γυναίκες και για άλλα οι άντρες για τη μεταξύ τους επικοινωνία. Ίσως βέβαια να υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες, όπως ο ιδιαίτερος χαρακτήρας και η προσωπικότητα του κάθε δασκάλου ή το φύλο των μαθητών που διαδραματίζουν πολύ πιο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με τους δασκάλους τους, και εξασθενούν ή εκμηδενίζουν την επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στις σχέσεις αυτές.

9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πρώτος περιορισμός της έρευνας αφορά στο γεγονός ότι ο πληθυσμός που επιλέχθηκε ήταν αρκετά περιορισμένος γεωγραφικά, αφού δεν αφορούσε το σύνολο των δασκάλων και μαθητών στην Ελληνική επικράτεια. Επίσης ο πληθυσμός των μαθητών θα μπορούσε να διευρυνθεί από μαθητές άλλων τάξεων.

Ο δεύτερος περιορισμός αφορά τις μεταβλητές ΕΜΜΟΝΗ και ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ (Δ) για τις οποίες δεν επαληθεύτηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας της κατανομής τους.

Τέλος, λαμβάνουμε υπόψη ότι πρόκειται για ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που εμπεριέχουν προσωπική άποψη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά, Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alder, B. (2005). *Κίνητρα, Συναισθήματα και Στρες* (μτφ. Ε. Βασιλακάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. Αρβανίτη, Ι. Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας της Α΄ τάξης, από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση; Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου (επιμ.), Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σσ. 171 - 179.
- Andersen, P. A., & Andersen, J. F. (2005). Measurement of perceived nonverbal immediacy. In V. Manusov (Ed.), *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words*, 113-126, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Αντωνίου, Α.Σ. (2008). *Burnout: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. and Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- Ashton, P.T. & Webb, K.B. (1986). *Making a difference: Teachers sense of efficacy and student achievement*. New York: Longmann.
- Bach, K. & Harnish, R.M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge: MIT Press.
- Ballantine, J. (1997). *The Sociology of Education*. New Jersey: Prentice Hall.

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barsade, S. G. & Gibson, D. E. (2007). Why does affect matter in organizations? *Academy of management perspectives*. 21 (1) 36-59.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal Social and Personal Relationships*, 7, 147 – 178.
- Bartholomew, K. (1993). From childhood to adult relationships: Attachment theory and research. In S. Duck (Ed.), *Understanding Relationship Processes: Learning About Relationships* (vol.2, pp 30-62). Newbury Park: Sage.
- Bartholomew, K. and Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four – category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 2, 226-244.
- Bindhu, C.M. & Sudheeshkumar, P.K. (2006). *Job Satisfaction and Stress Coping Skills of Primary School Teachers*. Farook College & University of Calcut. India.
- Bollen, K. A., and Stine, R.1990.“Direct and Indirect Effects:Classical and Bootstrap Estimates of Variability,”*Sociological Methodology*(20), pp. 115-140
- Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and loss* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Separation: Anxiety and anger: Attachment and loss* (Vol. 2). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical applications of Attachment Theory*. N.Y.: Basic Books.
- Boxx, W. R. (1991). Organizational values and value congruency and their impact on satisfaction, commitment and cohesion. An empirical examination within the public sector. *Public Personnel Management*, 20(1), 195-205.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). *An index of job satisfaction*. *Journal of Applied Psychology*, 35, 307-311.
- Brekelmans, J.M.G. (1989). *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. Doctoral dissertation, Utrecht, WCC.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of

- adultromantic attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships*. New York: Guilford Press.
- Βρεττός, Γ. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με Μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S., & Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress? *Journal of Applied Psychology*, 73, 193–198.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M (2002). Organizational behavior: affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279- 307.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher – student relationships*. New York: Winston Inc.
- Brophy, J. (1986). *Teacher praise* (μτφρ. Σ. Ψαραδέλη), Επαινώντας αποτελεσματικά. Σχολείο και Σπίτι, 3.
- Carstensen, L. L., Gross, J. J., & Fung, H. (1998). The social context of emotional experience. In K. W. Schaie & M. P. Lawton (Eds.), *Annual Review of Gerontology and Geriatrics* (Vol. 17, pp. 325-352). New York: Springer.
- Cassidy, J., and Kobak, R. R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. In Belsky, J. and T. Nezworski (Eds.), *Clinical Implications of Attachment* (pp.15 300- 323). London: Erlbaum.
- Clore, G. C. (1994). *Why emotions are felt*. In P. Ekman & R., J. Danson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 103- 1110). New York: Oxford University Press.
- Collins, N.L., and Read, S.J. (1990). Adult Attachment, Working Models and Relationship Quality in Dating Couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58: 644-663.
- Collins, N. and Read, S. (1994). Representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew and D. Perlman (Eds.), *Advances in Personal Relationships: Attachment process in adulthood* (Vol 5 pp. 53-90). London: Jessica Kingsley.

- Cordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993). *A review and an integration of research on job burnout*. *Academy of Management Review*, 18.
- Cropanzano, R., James, K., & Konovsky, M. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 595- 606.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens*. New York: Harcourt Brace.
- DeNobile, J.J. & McCormick, J. (2008). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 101–22
- Dickman, M. H. & Stanford-Blair, N. (2002). *Connecting Leadership to the Brain*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-376.
- Dozier, M. and Kobak, R. R. (1992). Psychophysiology and adolescent attachment interviews: Converging evidence for repressing strategies. *Child Development*, 63, 1473-1480.
- Dreikurs, R. (1975). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*, μτφρ. Α. Κοντοσιάνος. Αθήνα: Γλάρος.
- Eliophotou – Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-85.
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. London: Cassell.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Feeney, J. A. (1995). Adult attachment and emotional control. *Personal Relationships*, 2 (4), 143 – 159.

- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη* (μτφρ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Fraley, R. C., Waller, N.G., & Brennan, K.A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology* 78 (2): 350-365.
- Fraser, B.J., Fisher, D.L., & McRobbie, C.J. (1996, April). Development, and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, USA.
- Freudenberger, H. (1974). *Burnout*. New York: Doubleday.
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300 – 319.
- Fredrickson, B. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, vol. 3, article 0001a.
- Frederickson, B. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotion. *American Psychology*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330–335.
- Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gold J, Rotter J, Holmes G, Motes P. (1999). *Middle School Climate: A study of Attitudes*. Indiana.Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*: Vol. 3. Speech acts. N.Y.: Academic press.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.

- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 970-986.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D.K. Snyder, J.A. Simpson, & J.N. Hughes (Eds.). *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 165-199). Washington DC: American Psychological Association.
- Haughey, M.L. & Murphy, P.J. (1984). Are rural teachers satisfied with the quality of their work life. *Education*, 104, 56-60.
- Hazan, C., and Shaver, P. (1987). Romantic Love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Heller, H.W., Clay, R. & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 75-76.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples press.
- Herzberg, F. (1976). *The managerial choice: To be efficient and to be human*. Illinois: Dow Jones – Irwin.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Teachers College Press.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334.
- Judge, T.A. & Klinger, R. (2008). Job satisfaction, Subjective Well – Being. In M. Eid & R. Larsen (Eds), *The science of subjective well – being*. New York: The Guilford Press.
- Kafetsios, K. (1996). *Attachment Working Models in Dyadic Interaction*. Abstracts of the Annual Conference of the International Family Therapy (IFTA). Athens, Greece, p.112.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2(1), 71-87.

- Kafetsios, K. & Nezlek, J.B. (2002). Attachment in everyday social interaction. *European Journal of Social Psychology*, 32, 5, 719-735.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 710-720.
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 30-43.
- Κάντας, Α. (1998), *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Μέρος 1^ο, 1^α έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, και Η. Μπαζεβέγκης (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καφέτσιος, Κ. & Λυδάκη, Π. (2005). Τύπος δεσμού και ψυχική υγεία στην καθημερινή αλληλεπίδραση: Ο ρόλος των συναισθημάτων στο διαπροσωπικό πλαίσιο. *Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης*.
- Καφέτσιος, Κ. (2008). Τύποι Δεσμού και Προβληματικές συμπεριφορές: Μια προσέγγιση από τη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών. Στο Η. Κουρκουτάς & J-P Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (Γ' έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Kobak, R. R. and Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kobak, R. R., Sudler, N. and Gamble, W. (1992). Attachment and depressive symptoms during adolescence: A developmental pathways analysis. *Development and Psychopathology*, 3, 461-474.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Kotler, T., Buzwell, S., Romeo, Y. & Bowland, J. (1994). Avoidant attachment as a risk factor for health. *British Journal of Medical Psychology*, 67, 237-245.
- Κούρτη, Ε. (2008). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο, Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Koustelios, A. (1991). *The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece*. University of Manchester, UK: Unpublished doctoral dissertation.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). *Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση*. *Ψυχολογία*, 8.
- Kumar, B.P. & Giri, V.N. (2009). Examining the Relationship of Organizational Communication and Job Satisfaction in Indian Organizations. *Journal of Creative Communications*, 4(3), 177–184
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία, Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- LeDoux, J. (1999). The power of emotions. In R. Conlan (Ed.), *States of mind: New discoveries about how our brains make us who we are*. New York: John Wiley.
- Λεοντάρη, Α. (2000). Η Θεωρία της προσκόλλησης και ο ρόλος της στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. *Ψυχολογία*, τόμος 7, Αθήνα, σ. 63-87.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.) *The Handbook of Industrial and Organization Psychology*. Chicago: Rand McNally Publishers: 1304 – 1328.
- Macmillan, R. & Ma, X. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Maher, E.L. (1983). Burnout and commitment: A Theoretical alternative, *Personnel and Guidance Journal*, 62.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2006). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 287.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach and Burnout Inventory Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (eds), *Professional Burnout: recent developments in research and theory*. Washington DC: Taylor & Francis.
- Μαστοροδήμου, Ε. (2008). *Διαστάσεις της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης στον ορισμό του «καλού δασκάλου», μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mayer, J. D. Chabot, H. F. & Carlsmith, K., M. (1997). Conation, affect and cognition in personality. In G. Mathews (Ed.) *Cognitive science perspectives on personality and emotion* (pp. 31-63). New York: Elsevier.
- McGee-Cooper, A. Trammell, D. & Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- Merrett, F. Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behavior? *Educational Review*, v. 19, n. 1, , σσ. 91 – 107.
- Mikulincer, M & Shaver, P.R. (2001). Attachment theory and intergroup bias: Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of Personality and social Psychology*, 68, 917-925.
- Μπακιρτζής, Κ.Ν. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαραλός, Γ., Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: [x.o.].

- Μπρούζος, Α. (1993). *Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τ. 40-41.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο Δ. Καψάλης & Ν. Κατσίκης, *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Noddings, N. (1991). Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning. In C. Witherell & N. Noddings (eds), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in Education*. New York: Teacher College Press.
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers, *Women in Management Review*, 15(7), 331-335.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes and performance: An organizational level analysis, *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-970.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(4).
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Parkes, C. M., Hinde, J. S., & Marris, P. (1991). *Attachment Across the Life Cycle*. London Routled.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. London: Routledge. *Psyclinuiry*, 13, 1-28.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Perie, M., Baker, P. & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Centre for Education Statistics.
- Pietromonaco, P. R., & Feldman Barrett, L. (1997). Working models of attachment and daily social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1409–1423.
- Plihal, J. (1982), *Types of intrinsic rewards of teaching and their relation to teacher characteristics and variables in the work setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York.

- Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Α. (επιμ.) (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Price, J. (1997). Handbook of organizational measurement, *International Journal of Manpower*, 18(4-6).
- Πυργιωτάκη, Ι. & Αλπέντζου, Ο. (2001). Ο σχολικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση. Στο Ι. Πυργιωτάκη (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ..
- Πυργιωτάκης, Ε. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Reay, D. (2001). The paradox of contemporary femininities in Education: Combining fluidity with fixity. In B. Francis & C. Skelton (eds), *Investigating gender*. Buckingham: Open University Press.
- Rhodes, C., Nevil, A. & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction. Dissatisfaction morale and retention within an English Local Educational Authority. *Research in Education*, 71, 74-87.
- Rholes, W. S., & Simpson, J. A. (2004). *Adult Attachment: Theory, Research, and Clinical Implications*. New York: Guilford Press.
- Rholes, W.S., Simpson, J.A., and Stevens, J.G. (1998). Attachment Orientations, Social Support, and Conflict Resolution in Close Relationships. In J.A. Simpson and W.S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships*. pp. 166-188. New York: Guilford Press.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*, (μτφρ. Α. Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική.
- Ruhl-Smith, C.D. (1991). *Teacher attitudes toward students: Implications for job satisfaction in a sample of elementary teachers from suburban schools*. Unpublished doctoral dissertation. Oxford OH: Miami University.
- Ryff, C. & Singer, B.H. (Eds.) (2001). *Emotion, social relationships and health*. Oxford: University Press.
- Saenz, H. R. D. (2003). How leaders influence cohesive and productive teams in organizations. *Dissertation: University of Texas at Austin*.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: χ.ε..

- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition, and personality*, 9 (3), 185-211.
- Saracaloglu, A.S. & Yenice, N. (2009). Investigating the self – efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables, *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260.
- Shaver, P. R., Collins, N., and Clark, C. L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. In G. J. O. Fletcher and J. Fitness (Eds.) *Knowledge Structures in Close Relationships: A Social Psychological Approach* (pp. 25-61). Hillsdale, 17 NJ: Erlbaum.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in Experimental and Nonexperimental Studies: New Procedures and Recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Simpson, J. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971–980.
- Smith, J. & Ross, C. (2001). *Brief to the Minister of Education's Task Force on effective schools*. Toronto: OECTA.
- Sorenson, R.D. (2007). Stress management in education: warning signs and coping mechanisms. *Management in Education*, 21(3), 10-13.
- Sotiriou, A. & Iordanidis, G. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Στο *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, Τόμος 3 (1).
- Spear, M., Gould, K. & Lee, B. (2000). *Who would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teachers*. Slough: NFER.
- Sroufe, L. A., and Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press.
- Thompson, M. (1997). *Professional ethics and the teacher*. Oakhill Staffordshire: Trentham Books.

- Tsagarakis, M., Kafetsios, K., & Stalikas, A. (2007). Factor structure, validity, and reliability of the Greek version of the Revised Experiences in Close Relationships (ECR-R) measure of adult attachment. *European Journal of Psychological Assessment, 23, 1*, 47-55.
- Τσιπλητάρης, Α. (2003). Προβλήματα στην επικοινωνία και τη διδασκαλία στη σχολική τάξη: Γνώσεις και αξίες. Στο Πρακτικά Συνεδρίου ΕΛΛΙΕΠΕΚ: *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα: Α. Παπός.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. *Τριήμερο επιστημονικό συμπόσιο με θέμα: Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: τάσεις και εμπειρίες*.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Verderber, R.F. & Verderber, K.S. (2006). *Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας*, επιμ. Α.Ν. Ζεργιώτης. Αθήνα: Έλλην.
- Vries, R.E. Hooff, B. & Ridder, J.A. (2006). Explaining Knowledge Sharing. The Role of Team Communication Styles, Job Satisfaction, and Performance Beliefs. *Communication Research, 33*(2), 115-35 Wanous, J.P.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson D.D. (1967). *Pragmatics of human communication A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: Norton.
- Watson, A.J., Hatton, N.G., Squires, D.S. & Soliman, I.K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 7*, 63-70.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063–1070.
- Watson, D. & Slack, K. (1993). *General factors of affective temperament and their relation to job satisfaction over time*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 54*.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior, 18*, 1–74.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review, 12*, 173-194.

-Wright, M. & Custer, R. (1998). Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers. *Journal of Technology Education*, 9(2), 134-16.

Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1–18.

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

-Zigarreli, M.A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research, *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητοί μαθητές,

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συνεργασία σας σε αυτή την έρευνα.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί η ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ο ρόλος των τύπων δεσμού, η επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους. Πρόκειται για ένα πεδίο που χρήζει επιστημονικής μελέτης, καθώς μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου της επικοινωνίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, πρέπει να τονίσω ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Ενδιαφέρει μόνο η προσωπική σας άποψη.

Οι **απαντήσεις** σας είναι **απολύτως εμπιστευτικές** και η **ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη**. Δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί τέτοιο στοιχείο αργότερα.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για την πολύτιμη βοήθειά σας και την απαραίτητη συμβολή σας στην υλοποίηση αυτής της έρευνας.

Με εκτίμηση,
Ευαγγελία Σφήκα, ΠΕ 60

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.ΦΥΛΟ:

Αγόρι	
Κορίτσι	

2.ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ:

Ε΄ Δημοτικού	
Στ΄ Δημοτικού	

3.ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ:

Αστική	
Ημιαστική	
Αγροτική	

4. ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ (αριθμός μαθητών):

Λιγότεροι από 10	
11-20	
21-και πάνω	

5.ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: (αριθμός μαθητών)

Λιγότεροι από 100	
100-150	
150-200	
200-250	
250 και πάνω	

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ακολουθεί ένας αριθμός προτάσεων σχετικά με την αλληλεπίδραση σας με το δάσκαλό σας. Για καθεμία από αυτές, χρησιμοποιείτε την κλίμακα από το 1 ως το 5 για να δηλώσετε αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτήν. Παρακαλούμε, κυκλώστε τα 1, 2, 3, 4, 5, ανάλογα με την άποψη σας.

(1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα.)

1. Έχω διάθεση να μιλώ μαζί του στα διαλείμματα.	1	2	3	4	5
2. Ξεφεύγει απ' την πορεία του μαθήματος όταν χρειάζεται να μιλήσει μαζί μου καθώς και με τους άλλους μαθητές.	1	2	3	4	5
3. Μπορεί να επηρεαστεί από τη γνώμη, μου καθώς και από την γνώμη των συμμαθητών μου.	1	2	3	4	5
4. Γνωρίζει τα ενδιαφέροντά μου, τα προβλήματά μου και έχει επαφή μαζί μου τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη.	1	2	3	4	5
5. Όταν διαφωνώ μαζί του μπορώ να το πω.	1	2	3	4	5
6. Έχει χιούμορ.	1	2	3	4	5
7. Μπορεί να δεχθεί κριτική.	1	2	3	4	5
8. Οργανώνει εκδρομές και δραστηριότητες εκτός σχολείου.	1	2	3	4	5
9. Μοιράζεται περιστατικά και ιστορίες από τη ζωή του όποτε το θεωρεί απαραίτητο.	1	2	3	4	5
10. Δίνει ευκαιρίες να μιλώ για τις προσωπικές μου εμπειρίες στην τάξη.	1	2	3	4	5
11. Είναι ικανός να αυτοσαρκάζεται.	1	2	3	4	5

Γ. Στις παρακάτω κλίμακες δηλώστε ποια περιγραφή ταιριάζει καλύτερα στο στυλ του δασκάλου σας:

1	Άμεσος	1	2	3	4	5	6	7	Όχι άμεσος
2	Κρύος	1	2	3	4	5	6	7	Θερμός
3	Όχι φιλικός	1	2	3	4	5	6	7	Φιλικός
4	Κοντινός	1	2	3	4	5	6	7	Απόμακρος



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συνεργασία σας σε αυτή την έρευνα.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί η ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ο ρόλος των τύπων δεσμού, η επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους. Πρόκειται για ένα πεδίο που χρήζει επιστημονικής μελέτης, καθώς μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου της επικοινωνίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, πρέπει να τονίσω ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Ενδιαφέρει μόνο η προσωπική σας άποψη.

Οι **απαντήσεις** σας είναι **απολύτως εμπιστευτικές** και η **ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη**. Δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί τέτοιο στοιχείο αργότερα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα ή επιθυμείτε να πληροφορηθείτε τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση litsasf@gmail.com

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για την πολύτιμη βοήθειά σας και την απαραίτητη συμβολή σας στην υλοποίηση αυτής της έρευνας.

Με εκτίμηση,
Ευαγγελία Σφήκα, ΠΕ 60

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ:

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. ΗΛΙΚΙΑ:

20-30	
31-40	
41-50	
50+	

3. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

ΕΓΓΑΜΟΣ/Η	
ΑΓΑΜΟΣ/Η	
ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η- ΧΗΡΟΣ/Α	

4. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

0-5	
6-10	
11-15	
16-20	
21+	

5. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Εξομοίωση	
Δεύτερο πτυχίο	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	
Καμία	
Άλλο	

6.ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:

Ε' Δημοτικού	
Στ' Δημοτικού	

7. ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ (αριθμός μαθητών):

Λιγότεροι από 10	
11-20	
21-και πάνω	

8.ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: (αριθμός μαθητών)

Λιγότεροι από 100	
100-150	
150-200	
200-250	
250 και πάνω	

9.ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

Αστική	
Ημιαστική	
Αγροτική	

10.ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος /η	
Αναπληρωτής /ρια	
Ωρομίσθιος/ια	

B. Ερωτηματολόγιο για τις Διαπροσωπικές Σχέσεις

Μας ενδιαφέρει το πώς βιώνεις γενικά τις σχέσεις σου και όχι μόνο τι συμβαίνει σε μια τωρινή σχέση. Σημείωσε δίπλα από την κάθε πρόταση το κατά πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με αυτήν, με βάση την ακόλουθη κλίμακα: **1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Κάπως διαφωνώ, 4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5- Κάπως συμφωνώ, 6- Συμφωνώ, 7- Συμφωνώ απόλυτα.**

1. Προτιμώ να μη δείχνω στο/στη σύντροφό μου τι αισθάνομαι κατά βάθος.

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

2. Φοβάμαι ότι θα χάσω την αγάπη του/της συντρόφου μου

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

3. Αισθάνομαι άνετα να μοιράζομαι προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα με το/τη σύντροφό μου.

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

4. Ανησυχώ συχνά με την ιδέα ότι ο/η σύντροφός μου δε με αγαπάει πραγματικά.

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

5. Αισθάνομαι πολύ άνετα να είμαι συναισθηματικά κοντά με το/τη σύντροφό μου.

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

6. Ανησυχώ ότι ο/η σύντροφός μου δε θα νοιάζεται για μένα όσο εγώ γι' αυτόν/αυτήν.

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

7. Δεν αισθάνομαι άνετα να «ανοίγομαι» στο/στη σύντροφό μου.

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

8. Συχνά εύχομαι τα αισθήματα του/της συντρόφου μου για μένα να ήταν τόσο δυνατά όσο τα δικά μου γι' αυτόν/αυτήν.

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

9. Προτιμώ να μην είμαι συναισθηματικά πολύ κοντά στο/στη σύντροφό μου.

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

10. Ανησυχώ πολύ για τις σχέσεις μου.

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

11. Αισθάνομαι άβολα όταν ο/η σύντροφός μου θέλει να είναι συναισθηματικά πολύ κοντά μου

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

12. Όταν ο σύντροφος μου είναι μακριά μου, ανησυχώ ότι μπορεί να ενδιαφερθεί για κάποιον/α άλλο/η.

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

13. Το βρίσκω σχετικά εύκολο να έρθω συναισθηματικά κοντά με το/τη σύντροφό μου.

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

14. Όταν δείχνω τα αισθήματά μου στο/στη σύντροφό μου, φοβάμαι ότι εκείνος/η δε θα αισθάνεται το ίδιο για εμένα.

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

15. Δε μου είναι δύσκολο να πλησιάσω συναισθηματικά το/τη σύντροφό μου.

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

16. Σπάνια ανησυχώ για το ότι ο/η σύντροφός μου μπορεί να με αφήσει.

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

17. Συνήθως συζητάω τα προβλήματα και τις ανησυχίες μου με το/τη σύντροφό μου.

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

18. Ο/Η σύντροφός μου με κάνει ν' αμφισβητώ τον εαυτό μου.

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

19. Με βοηθάει το να στραφώ στο/στη σύντροφό μου σε ώρες ανάγκης.

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

20. Σπάνια ανησυχώ με την ιδέα ότι μπορεί να με εγκαταλείψουν.

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

21. Λέω στο/στη σύντροφό μου σχεδόν τα πάντα.

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

22. Διαπιστώνω ότι οι σύντροφοί μου δε θέλουν να έρθουν συναισθηματικά τόσο κοντά μου όσο θα ήθελα.

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

23. Συζητάω τα πράγματα που με απασχολούν με το/τη σύντροφό μου.

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

24. Μερικές φορές οι σύντροφοί μου αλλάζουν τα αισθήματά τους για μένα χωρίς φανερό λόγο.

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

25. Αισθάνομαι νευρική/ότητα όταν ένας σύντροφος έρθει συναισθηματικά πολύ κοντά μου.

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

26. Η επιθυμία μου να είμαι συναισθηματικά πολύ κοντά με τους άλλους μερικές φορές τους φοβίζει και τους απομακρύνει

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

27. Αισθάνομαι άνετα να στηριχτώ στο/στη σύντρόφό μου.

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

28. Φοβάμαι ότι, μόλις ένας σύντροφος με γνωρίσει καλά, δε θα του αρέσει το ποιος/α πραγματικά είμαι.

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

29. Το βρίσκω σχετικά εύκολο να στηριχθώ σε συντρόφους.

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

30. Θυμώνω που δεν παίρνω τη στοργή και τη στήριξη που χρειάζομαι από το/τη σύντρόφό μου.

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

31. Ανησυχώ ότι υστερώ σε σύγκριση με άλλους ανθρώπους.

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

32. Ο/Η σύντροφός μου πραγματικά καταλαβαίνει εμένα και τις ανάγκες μου.

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

33. Μου φαίνεται ότι ο/η σύντροφός μου με προσέχει μόνο όταν είμαι θυμωμένος.

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

Γ. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι παρακάτω φράσεις αφορούν την ικανοποίησή σας από την εργασία σας.

(1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα.)

1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή δουλειά μου.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Είμαι δυσαρεστημένος από τη δουλειά μου.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9.Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10.Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11.Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12.Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με τη δουλειά μου.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Δ. ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παρατίθενται κάποιες προτάσεις σχετικά με το πως λειτουργείτε και επηρεάζετε από την εργασία σας. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα από τις άλλες, έστω και κατά προσέγγιση. Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει πως αισθανθήκατε στην εργασία σας την προηγούμενη εβδομάδα, 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

Ε. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ακολουθεί ένας αριθμός προτάσεων σχετικά με την αλληλεπίδραση σας με τους μαθητές σας. Για καθεμία από αυτές, χρησιμοποιείτε την κλίμακα από το 1 ως το 5 για να δηλώσετε αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτήν. Παρακαλούμε, κυκλώστε τα 1, 2, 3, 4, 5, ανάλογα με την άποψη σας.

(1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα.)

1. Οι μαθητές έχουν διάθεση να μιλούν μαζί μου στα διαλείματα.	1	2	3	4	5
2. Ξεφεύγω απ' την πορεία του μαθήματος όταν χρειάζεται να μιλήσω με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
3. Μπορώ να επηρεαστώ από τη γνώμη των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
4. Γνωρίζω τα ενδιαφέροντά τους, τα προβλήματά τους και έχω επαφή μαζί τους, τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη.	1	2	3	4	5
5. Όταν διαφωνούν οι μαθητές μαζί μου μπορούν να το πουν.	1	2	3	4	5
6. Έχω χιούμορ.	1	2	3	4	5
7. Μπορώ να δεχθώ κριτική.	1	2	3	4	5
8. Οργανώνω εκδρομές και δραστηριότητες εκτός σχολείου.	1	2	3	4	5

9. Μοιράζομαι περιστατικά και ιστορίες από τη ζωή μου όποτε το θεωρώ απαραίτητο.	1	2	3	4	5
10. Δίνω ευκαιρίες στους μαθητές να μιλούν για τις προσωπικές τους εμπειρίες στην τάξη.	1	2	3	4	5
11. Είμαι ικανός να αυτοσαρκάζομαι.	1	2	3	4	5

ΣΤ. Στις παρακάτω κλίμακες δηλώστε ποια περιγραφή ταιριάζει καλύτερα στο στυλ σας ως δασκάλος:

1	Άμεσος	1	2	3	4	5	6	7	Όχι άμεσος
2	Κρύος	1	2	3	4	5	6	7	Θερμός
3	Όχι φιλικός	1	2	3	4	5	6	7	Φιλικός
4	Κοντινός	1	2	3	4	5	6	7	Απόμακρος