

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Το ύφος δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η επίδρασή του στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών».**

**ΖΩΗ ΔΗΜ. ΤΣΙΟΥΤΣΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΦΕΤΣΙΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2016**

Η υπογράφουσα Τσιούτσου Ζωή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Το ύφος δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η επίδρασή του στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών» 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

ΖΩΗ ΔΗΜ.ΤΣΙΟΥΤΣΟΥ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

### **Τίτλος εργασίας:**

Το ύφος δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η επίδρασή του στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών.

### **Όνομα και Επίθετο:**

Ζωή Τσιούτσου

### **Επαγγελματική θέση και e-mail:**

Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ΠΕ 70 – tsipiskyr@hotmail.com

### **Επιβλέπων καθηγητής:**

Κωνσταντίνος Καφέτσιος

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον από περιοχές της ψυχολογίας για την μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων και της επίδρασης που ασκούν στην ψυχική υγεία. Μέσα σε αυτή την τάση, η θεωρία του δεσμού (Bowlby, 1969. 1973. 1988) έχει εξελιχθεί σε σημείο αναφοράς, καθώς επιχειρεί να διερευνήσει πώς οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του ανθρώπου (Parkes, Hinde, & Marris, 1991).

Η έρευνα για το ύφος δεσμού που ξεκίνησε την δεκαετία του '80, επικεντρώθηκε στην επίδραση που έχει η πρωταρχική σχέση γονέα-βρέφους στις ατομικές διαφορές τύπων δεσμού στην βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία (π.χ. Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Τα τελευταία χρόνια, ερευνητές (π.χ. Duck, 1999· Hendrick & Hendrick, 2000) εφάρμοσαν τη θεωρία δεσμού στις σχέσεις ενηλίκων. Μάλιστα, πολλές έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες έχουν αναδείξει τον κεντρικό ρόλο των συναισθηματικών και κοινωνικών πτυχών των τύπων δεσμού, διαμορφώνοντας ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο που συνδέει τα συναισθήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις με την εργασιακή εμπειρία του ατόμου. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης είναι η σταθερή σύνδεση ανάμεσα σε μοντέλα εαυτού και άλλου, κάτι που χαρακτηρίζει αυτά τα ενεργά μοντέλα. Παρόλο που η θεωρία δεσμού ενηλίκων έχει ωριμάσει (Cassidy & Shaver, 1999), η έρευνα για την σύνδεση των

τύπων δεσμού με την ψυχική υγεία στον εργασιακό χώρο παραμένει περιορισμένη. Επιπλέον, οι εξελίξεις στο χώρο αυτό στην Ελλάδα δεν είναι γνωστές πέρα από συγκεκριμένες περιοχές της ψυχολογίας, ενώ αφορούν και ειδικότητες στον χώρο της υγείας (π.χ. ψυχιάτρους).

Έχοντας αυτό ως βάση, στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε ο εκπαιδευτικός τομέας, ώστε να διερευνηθούν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται στα πλαίσια ενός σχολικού οργανισμού, αφού το σχολικό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν χώρος που αναπτύσσονται συναισθήματα και καλλιεργούνται διαπροσωπικές σχέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται κατά πόσο οι δύο διαστάσεις των τύπων δεσμού των διευθυντών-ηγετών, που προκύπτουν από τα διαπροσωπικά σχήματα δεσμού, συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα αυτών στην εργασία, την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, το στρες και το συναίσθημα της μοναξιάς που βιώνουν οι τελευταίοι. Παράλληλα, διερευνάται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι δημογραφικοί παράγοντες στο συναίσθημα και την εμπειρία στην εργασία των εκπαιδευτικών.

Πρόκειται για μια κοινωνική έρευνα που διεξήχθη το σχολικό έτος 2015-16. Το δείγμα της αποτέλεσαν 25 Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και 125 εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων σχολείων, από τους νομούς Βοιωτίας, Μαγνησίας και Αττικής συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Επιχειρήθηκε έτσι μία ποσοτική προσέγγιση και ανάλυση και για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κλίμακες: (α) Κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία (Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988), για τη μέτρηση της θετικής και αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου στην εργασία, (β) κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης (Brayfield & Rothe, 1951), για τη μέτρηση της ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία, (γ) κλίμακα αντίληψης της συνοχής (Perceived Cohesion Scale, Bollen & Hoyle, 1990· Chin, Salisbury, Pearson & Stollak, 1999), η οποία αναφέρεται στο πώς ένα άτομο αντιλαμβάνεται και εκτιμά τη συνοχή της ομάδας του, (δ) κλίμακα σχέσης συναλλαγής προϊσταμένου και υφισταμένου (Generalized Immediacy Scale, Andersen, 1978), η οποία αξιολογεί την ποιότητα συναλλαγής προϊσταμένου και υφισταμένου, (ε) κλίμακα για τις σχέσεις, (Experiences in Close Relationships Inventory Revised (G-ECR-R) (Fraley, Waller, & Brennan, 2000, μεταφορά στα ελληνικά Tsagarakis, Kafetsios, & Stalikas, 2005) για την αξιολόγηση βιωμάτων σε κοντινές σχέσεις, (στ) κλίμακα αντιλαμβανόμενου στρες (Perceived Stress Scale, Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983), για τη μέτρηση του στρες των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας, (ζ) κλίμακα Maslach Burnout Inventory (MBI)

(Maslach & Jackson, 1986· Αναγνωστόπουλος και Παπαδάτου, 1992), για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, και (η) κλίμακα Μοναξιάς του UCLA, για τη μέτρηση της ψυχολογικής μοναξιάς που αισθάνεται το άτομο (Μαλικιώση-Λοϊζου,2012).Κατασκευάστηκε από τους Russel, Peplau και Ferguson (Russel, Peplau & Ferguson,1978) και αναθεωρήθηκε από τους Russel, Peplau και Cutrona (Russel, Pepla & Cutrona,1980).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ασφαλής τύπος δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό συναίσθημα, τη συνοχή της ομάδας και την ποιότητα της σχέσης συναλλαγής μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών -υφισταμένων. Αναφορικά με τη διάσταση της αποφυγής των διευθυντών αναδεικνύεται η αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών-υφισταμένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η διάσταση άγχους-εμμονής των διευθυντών σχετίζεται θετικά με το αρνητικό συναίσθημα και την επαγγελματική εξουθένωση των υφισταμένων και αρνητικά με το θετικό συναίσθημα των υφισταμένων και τη σχέση συναλλαγής μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων. Τέλος, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας οι παράγοντες ηλικία και προϋπηρεσία σε γενικές γραμμές σχετίζονται σημαντικά με το συναίσθημα στην εργασία, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη συνοχή της ομάδας, τη σχέση συναλλαγής μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων, το στρες, τη μοναξιά και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ενώ ο παράγοντας φύλο σχετίζεται περισσότερο με τη σχέση συναλλαγής. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία από τις πρώτες διεθνώς έρευνες που εξετάζουν την επίδραση των διαπροσωπικών σχημάτων δεσμού των διευθυντών-ηγετών στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων και παράλληλα το ρόλο των δημογραφικών παραγόντων στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ύψος δεσμού, Ενεργά Μοντέλα Δεσμού, εργασιακή εμπειρία, θετικό-αρνητικό συναίσθημα, επαγγελματική ικανοποίηση.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές:**

**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.

**Bowlby, J.** (1988). *A Secure Base: Clinical applications of Attachment Theory*. N.Y.: Basic Books.

**Cassidy, J. & Shaver, P.R.** (Eds). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.

**Duck, S.** (1999). *Relating to others* (2nd edition). Buckingham: Open University Press.

**Hendrick, C. & Hendrick, S.S.** (Eds.), (2000). *Close Relationships: A sourcebook*. Sage:Thousand Oaks.

**Parkes, C. M., Hinde, J. S., & Marris, P.** (1991). *Attachment Across the Life Cycle*. London Routledge.

## **ABSTRACT**

**Title of thesis:** The attachment style of the primary school headmasters/directors and its effect on the working experience of the teachers.

**Name and Surname:**

Zoi Tsioutsou

**Professional position and email:**

Teacher – tsipiskyr@hotmail.com

**Supervising Professor:**

Konstantinos Kafetsios

During the recent decades, a strong interest, from areas of psychology, is evident regarding the study of interpersonal relations and their impact on the mental health. Within this trend, the attachment theory (Bowlby, 1969. 1973. 1988) has become a point of reference as it attempts to explore how interpersonal relationships affect the psycho-emotional development of human (Parkes, Hinde, & Marris, 1991).

The research on attachment style that began in the 80's, focused on the effect of the primary parent-infant relationship to the individual attachment types differences in infancy and early childhood (eg Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). The recent years, researchers (eg Duck, 1999. Hendrick & Hendrick, 2000) applied the attachment theory in adult relationships. In fact, a lot of studies in social sciences have depicted the central role that emotional and social aspects of attachment models have, forming a significant theoretical framework that

links emotions in interpersonal relationships with the individual's professional experience. The main characteristic of this approach is a stable link between models of self and other, which characterizes these active models. Although adult attachment theory has matured (Cassidy & Shaver, 1999), the research on the connection of attachment types to mental health in the workplace remains limited. Moreover, the progress in this area in Greece is not known beyond specific areas of psychology and related disciplines, while it concerns the health sector as well (e.g. psychiatrists).

Having this as a basis in the present study we chose the educational sector to examine the interrelations created within a school organization since school environment is the main place where emotions are developed and interpersonal relationships are cultivated.

More specifically, we examine the degree to which the two orientations of attachment models occurring from attachment working models are correlated with job satisfaction and exhaustion of the subordinate teachers, their positive and negative emotion while working and quality of relationships developed between directors/headmasters and teachers, the stress and the feeling of loneliness experienced by the latter. At the same time, it seeks to explore the role of demographic factors on the work experience of the subordinate teachers.

It is a social survey that was conducted during the 2015-2016 school/academic year. The sample was consisted of 25 headmasters of primary schools and 125 teachers of the respective schools of Viotia, Magnesia and Attica, completing self-report questionnaires. It was thus attempted a quantitative approach and analysis and for this reason, the following scales were used: (a) Job affect Scale (Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988), for measuring individual's positive and negative emotional situation. (b) Job Satisfaction Scale (Brayfield & Rothe, 1951). (c) Perceived Cohesion Scale (Bollen & Hoyle, 1990; Chin, Salisbury, Pearson & Stollak, 1999). (d) Leader-Member Exchange Scale (LMX7, Graen & Uhl - Bien, 1995), e) scale for the relationships (Experiences in Close Relationships Inventory Revised (G-ECR\_R) (Fraley, Waller, & Brennan, 2000) transfer/translated into/ to Greek Tsagarakis, Kafetsios, & Stalikas, 2005), for the evaluation of the experiences in close relationships (f) the perceived stress scale (perceived stress Scale' Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983) to measure the stress of teachers in the workplace, (g) Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1986' Anagnostopoulos and Papadatou, 1992) for measuring burnout, h) Solitude scale of UCLA, to measure the psychological loneliness felt by the person (Malikiosi-Loizos, 2012). Developed by Russel, Peplau and Ferguson (Russel, Peplau & Ferguson, 1978) and revised by Russel, Peplau and Cutrona (Russel, Pepla & Cutrona, 1980).

The results showed that the secure link type of school principals/headmasters is positively correlated with job satisfaction, positive emotion, the cohesion of the team and the quality of the transaction the relationship between superiors and subordinates, and negatively correlated with the negative emotion and burnout of the subordinate teachers. Regarding the dimension of the avoidance of the directors, it is highlighted the negative correlation with job satisfaction of the subordinate teachers. The survey results showed that the stress-compulsive dimension of directors is positively associated with the negative emotion and burnout of the subordinates and negatively associated with the positive feeling and the interaction relationship between a boss and the subordinates. Finally, according to the findings of the investigation, the factors of age and experience in general, are significantly associated with emotion at work, job satisfaction, the group cohesion, the interaction relationship between a boss and the subordinates, stress, loneliness and exhaustion of teachers, while the factor of gender is more related to the transaction relationship. This study is one of the first international studies examining the effect of interpersonal relationship patterns of managers-leaders in the work experience of the subordinate teachers, and at the same time the role of demographic factors on the work experience of the latter.

**Keywords:** Attachment Style, Active Bond models, work experience, positive-negative sentiment, job satisfaction.

### **Bibliographic References:**

- 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.
- Bowlby, J.** (1988). *A Secure Base: Clinical applications of Attachment Theory*. N.Y.: Basic Books.
- Cassidy, J. & Shaver, P.R.** (Eds). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Duck, S.** (1999). *Relating to others* (2nd edition). Buckingham: Open University Press.
- Hendrick, C. & Hendrick, S.S.** (Eds.), (2000). *Close Relationships: A sourcebook*. Sage: Thousand Oaks.
- Parkes, C. M., Hinde, J. S., & Marris, P.** (1991). *Attachment Across the Life Cycle*. London Routledge.



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή μιας διπλωματικής εργασίας σημαίνει την ολοκλήρωση μίας δύσκολης αλλά ταυτόχρονα εποικοδομητικής περιόδου μέσα στην οποία πραγματοποιήθηκε με επιτυχία η παρακολούθηση των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Πρόκειται για μία επίπονη διανοητική εργασία, η οποία για να φτάσει στο πέρας της είναι απαραίτητη η συνδρομή κάποιων ανθρώπων που παρέχουν είτε ψυχολογική υποκίνηση, είτε συνδράμουν με τις γνώσεις και το ερευνητικό τους έργο.

Οι αρχικές μου ευχαριστίες απευθύνονται στους καθηγητές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, που με την πολυετή πείρα τους κατόρθωσαν με επιτυχία να θωρακίσουν με αστείρευτες γνώσεις την περαιτέρω επαγγελματική μου σταδιοδρομία. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Καφέτσιο Κωνσταντίνο, που πυροδότησε το ενδιαφέρον για την έρευνα του θέματος της διπλωματικής μου εργασίας και για τις πολύτιμες συμβουλές, τις συστάσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές που μου έδινε.

Συνάμα θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στη μητέρα μου, τα αδέρφια μου και την καλή φίλη και συμφοιτήτρια Ματαυτσή Παρασκευή για την αμέριστη συμπαράστασή τους καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στο σύζυγό μου Κυριάκο και τους δυο μικρούς μου γιους για την υπομονή, την αστείρευτη αγάπη και ηθική υποστήριξή τους και κυρίως για το ότι υπήρξαν οι βασικές πηγές έμπνευσής μου.

Στο Γιάννη και το Δημήτρη,

ως ελάχιστο αντιστάθμισμα

για τις αμέτρητες ώρες απουσίας μου

και σε έναν μεγάλο απόντα αυτής της στιγμής μου...

Τσιούτσου Ζωή

Βόλος, Οκτώβριος 2016

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	ix
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b> .....	x
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	1

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΙΑ ΔΕΣΜΟΥ**

2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	7
2.2 ΤΥΠΟΙ ΔΕΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ .....	10
2.3 ΤΑ ΕΝΕΡΓΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΕΣΜΟΥ .....	14
2.4 ΥΦΟΣ ΔΕΣΜΟΥ ΚΑΙ ΡΥΘΜΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ .....	18
2.5 ΤΥΠΟΙ ΔΕΣΜΟΥ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ .....	21
2.6 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΔΕΣΜΟΥ ΣΤΙΣ ΜΕΤΕΠΕΙΤΑ ΣΧΕΣΕΙΣ .....	23

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ**

3.1 ΘΕΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ .....	26
3.2 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ .....	29
3.3 ΣΥΝΟΧΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ .....	33
3.4 ΣΥΝΑΛΛΑΓΗ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥ-ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟΥ .....	36
3.5 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ .....	39
3.6 ΣΤΡΕΣ .....	42
3.7 ΜΟΝΑΞΙΑ .....	46

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	51
4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ .....	52
4.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	52
4.3.1 Πληθυσμός και δείγμα .....	53
4.3.2 Ερευνητικό εργαλείο .....	54

4.4 ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	
4.4.1 Κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία .....	56
4.4.2 Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης .....	57
4.4.3 Κλίμακα αντίληψης της συνοχής της ομάδας .....	57
4.4.4 Κλίμακα συναλλαγής προϊσταμένου-υφισταμένου .....	57
4.4.5 Κλίμακα για τις σχέσεις .....	58
4.4.6 Κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης .....	58
4.4.7 Κλίμακα για το στρες .....	59
4.4.8 Κλίμακα για τη μοναξιά .....	60
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	<b>61</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ</b>	
6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	102
6.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	114
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b> .....	<b>116</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ)</b> .....	<b>145</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β (ΠΙΝΑΚΕΣ)</b> .....	<b>155</b>

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό ον που ζει σε έναν κόσμο πολλών. Η αριστοτελική αυτή φράση σηματοδοτεί την αρχή της μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο στο δυτικό πολιτισμό. Αυτό που κληρονομεί η δυτική σκέψη από τον Αριστοτέλη είναι μια λειτουργική εξήγηση για τις εμπειρίες, τα ερεθίσματα και το ψυχολογικό υπόβαθρο του ατόμου σε συνάρτηση με την κοινωνική πραγματικότητα. Παρόλο, όμως, που παλαιότερα φιλόσοφοι και πιο πρόσφατα κοινωνικοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με το θέμα, μόλις στον 20<sup>ο</sup> αιώνα συνειδητοποιούν οι κοινωνικοί επιστήμονες τη σημασία της βασικής αυτής ψυχολογικής διαλεκτικής ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Αν κοιτάξουμε πιο προσεκτικά τα μέρη αυτής της σχέσης ατόμου και κοινωνίας θα διαπιστώσουμε ότι αποτελούν θεμέλιο λίθο της μοντέρνας κοινωνικής ψυχολογίας (Καφέτσιος, 2005).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν σημαντική θέση ως κύριος συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε ενδοατομικά-ψυχολογικά και σε κοινωνικά φαινόμενα. Αποτελούν ταυτόχρονα κύριο χαρακτηριστικό τόσο της κοινωνικής πραγματικότητας όσο και της εμπειρίας του κάθε ατόμου. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, λοιπόν, βρίσκονται στο σημείο «διασταύρωσης» του «ατομικού» με το «συλλογικό» (Καφέτσιος, 2005).

Κύριοι πρωταγωνιστές σε αυτόν τον κόσμο των διαπροσωπικών σχημάτων είναι ο «εαυτός» και οι «άλλοι». Ο εαυτός ποτέ δεν είναι αποκομμένος από τους άλλους. Ακόμη και όταν σκεφτόμαστε «εγωιστικά», στις σκέψεις και τα συναισθήματά μας φιγουράρουν οι άλλοι, συνειδητά ή ασυνείδητα. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Heider (1958), τα διαπροσωπικά σχήματα είναι από τα πλέον βασικά «εργαλεία» που χρησιμοποιούμε για να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας.

Όταν στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ο John Mostyn Bowlby άρχισε να συνθέτει τα κομμάτια της θεωρίας Δεσμού, μάλλον θα αδυνατούσε να φανταστεί την επίπτωση που θα είχαν οι ιδέες του για την ανατροφή των παιδιών, τις πρώιμες εμπειρίες στις σχέσεις και την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη σε όλο το φάσμα της ζωής, σε ένα μεγάλο φάσμα περιοχών της ψυχολογίας και σε σχετικές εφαρμογές (Καφέτσιος, 2005). Η ποιότητα του δεσμού, λοιπόν, στη βρεφική ηλικία έχει αναγνωριστεί ως ένα βασικό χαρακτηριστικό στην ανάπτυξη της προσωπικότητας χάρη στο έργο του John Bowlby, ο οποίος μας έδωσε μια θεωρία της ανθρώπινης προσαρμογής, αλλά και στην Mary Ainsworth, της οποίας η θεωρία για τις βασικές μορφές προσκόλλησης μάς έχει οδηγήσει στη μελέτη των στρατηγικών

αυτοπροστασίας. Η θεωρία του Δεσμού έγινε βασικά γνωστή περίπου 30 χρόνια πριν (Bowlby, 1980, Ainsworth et al., 1978) και εφαρμόζεται ολοένα και περισσότερο σε δείγματα που δεν περιορίζονται στη βρεφική ηλικία, αλλά και σε κλινικά ακραία δείγματα και σε δείγματα που προέρχονται από μια ποικιλία πολιτισμών.

Ο Bowlby προσεγγίζει τον άνθρωπο ως βιολογικό οργανισμό σε ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων. Η θεωρία Δεσμού συνιστά μια ψυχολογική θεώρηση που επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις ως αναπόσπαστο κομμάτι της ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης του ατόμου και της δυνατότητας για δημιουργία υγιών, συναισθηματικά πλούσιων σχέσεων σε όλο το ηλιακό φάσμα. Εξετάζει το ρόλο που παίζουν οι στενοί και μακράς διάρκειας συναισθηματικοί δεσμοί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Αποτελεί μια σημαντική κοινωνική θεωρία για τον εαυτό. Φαίνεται σήμερα να υπόσχεται πολλά σε ένα πλήθος ερευνητών και ειδικών ψυχικής υγείας, καθώς συνδέεται όλο και περισσότερο με την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας και την ικανότητά μας να αναπτύσσουμε συναισθηματικούς δεσμούς οικειότητας με άλλα άτομα (Λεονταρή, 2000). Η σχέση των τύπων δεσμού και του θετικού συναισθήματος καταδείχτηκε και σε έρευνα στην Ελλάδα (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2004), όπου βρέθηκε ότι τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα στις κοινωνικές επαφές ενεργοποιούνται ως αποτέλεσμα των τύπων δεσμού και φαίνεται να έχουν θετική ή αρνητική επίδραση (αντίστοιχα) στην ψυχική υγεία του ατόμου.

Επιπλέον, στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι, ο άνθρωπος αλληλεπιδρά συνεχώς και αναπόφευκτα με άλλους ανθρώπους, οι οποίοι - σύμφωνα με τον Parkinson (1995) - είναι το πιο συχνό αίτιο πρόκλησης συναισθήματος. «Το συναίσθημα αποτελεί εξίσου προϊόν κοινωνικών διαδικασιών, όπως αποτελεί και προϊόν ενδο-ατομικών διαδικασιών και ο εργασιακός χώρος συνιστά το πεδίο, όπου η αλήθεια της παραπάνω πρότασης αναδεικνύεται με τη μεγαλύτερη ευκρίνεια» (Garcia-Prieto, Mackie & Smith, 2007, σελ. 175). Με αυτή τη λογική, οι επαγγελματικοί χώροι μπορούν να χαρακτηριστούν σε μεγάλο βαθμό ως συναισθηματικοί χώροι, επιδρώντας στις σκέψεις, στα συναισθήματά και στις πράξεις των ανθρώπων που κινούνται μέσα σ' αυτούς, μέσα από μια αμφίδρομη σχέση. Το άτομο δε λειτουργεί συναισθηματικά απομονωμένο στον εργασιακό του χώρο, αλλά μεταφέρει προσωπικά χαρακτηριστικά ιδιοσυγκρασίας, διαθέσεις και συναισθήματα. Οι συναισθηματικές εμπειρίες και εκφράσεις του επηρεάζουν τους άλλους, με τους οποίους έρχεται σε επαφή, και με την αλληλεπίδραση διαμορφώνονται στάσεις και συμπεριφορές, που με τη σειρά τους επηρεάζουν την επίδοση, τη λήψη αποφάσεων, τη δημιουργικότητα, την

ικανότητα διαπραγμάτευσης και την επαγγελματική ικανοποίηση (Barsade & Gibson, 2007). Το περιβάλλον εργασίας τελικά διεκδικεί ένα μεγάλο κομμάτι επιρροής στη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά των ατόμων, εντός και εκτός αυτού (Brief & Weiss, 2002), ενώ το είδος και η ένταση των συναισθημάτων που βιώνουν οι εργαζόμενοι σχετίζονται και με διάφορους παράγοντες, όπως είναι οι οικογενειακές υποθέσεις (Hersey, 1932), οι συνθήκες εργασίας (George et al., 1993), η συμπεριφορά των προϊσταμένων (George, 2000), τα φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας (Spector & Jex, 1991), καθώς και τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων (Schneider, 1987).

Η διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίον το κάθε άτομο διαχειρίζεται το συναίσθημα κατά την επαφή και αλληλεπίδρασή του με τους άλλους στον εργασιακό χώρο, είναι σχετικά πρόσφατη και θα συνεχίσει να έλκει το ερευνητικό ενδιαφέρον τις προσεχείς δεκαετίες (Ashkanasy, Härtel & Zerbe, 2000).

Πολλές έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες έχουν αναδείξει τον κεντρικό ρόλο των συναισθηματικών και κοινωνικών πτυχών των τύπων δεσμού, διαμορφώνοντας ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο που συνδέει τα συναισθήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις με την εργασιακή εμπειρία του ατόμου.

Το επαγγελματικό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου αναπτύσσονται συναισθήματα και καλλιεργούνται διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα τόσο των ίδιων των εργαζομένων σε κάθε επίπεδο και έκφραση της εργασίας τους, όσο και του σχολείου κατ' επέκταση. Έχοντας αυτό ως βάση, στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε ο εκπαιδευτικός τομέας, ώστε να διερευνηθούν οι σχέσεις των διευθυντών-ηγέτων με τους εκπαιδευτικούς –υφισταμένους και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσά τους.

Η ανθρώπινη συμπεριφορά στο χώρο των σχολικών οργανισμών έχει μεγάλη σημασία, διότι αυτό που κρατάει ζωντανό το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η καθημερινή δραστηριότητα των δασκάλων, των μαθητών, του διοικητικού προσωπικού, των διευθυντών. Ο Maslow (1965) υποστηρίζει ότι οι οργανώσεις των σχολείων πρέπει να παρέχουν όσο γίνεται μεγαλύτερη ικανοποίηση αναγκών, καθόσον οι εκπαιδευτικοί που θα φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση θα είναι οι καλύτεροι διδάσκοντες. Λαμβάνοντας αυτό υπ' όψιν, οι υπεύθυνοι της διοίκησης της εκπαίδευσης, για να προβλέψουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οφείλουν να γνωρίζουν τις ανάγκες και τα κίνητρα που προκαλούν στα άτομα αυτά μία συγκεκριμένη ενέργεια σε κάποιο συγκεκριμένο χρόνο (Hersey & Blanchard, 1988, σελ.18) και να ευαισθητοποιούνται

σ' αυτές τις ανάγκες, εάν θέλουν να έχουν ένα προσωπικό υψηλά υποκινημένο στην εργασία του (Mitchell, Dowling, Kabanoff, Larson, 1992, σελ.156). Άλλωστε, το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τα διάφορα συστήματα της κοινωνίας, προβάλλεται ως αντανάκλαση του κοινωνικού, που συνήθως επικρατεί. Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα ανοικτό, γιατί υπάρχει, λειτουργεί και αλληλεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον (Θεοφιλίδης, 1994· Σαΐτης, 1992, 2005).

Θα θέλαμε, λοιπόν, μεταφέροντας το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ερευνήσουμε αν και κατά πόσο το ύφος δεσμού των διευθυντών-ηγετών σχετίζεται θετικά ή αρνητικά με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών- υφισταμένων. Κάτω από τους τύπους δεσμού δε βρίσκεται κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή ψυχαναλυτικό κατάλοιπο των πρώιμων χρόνων της παιδικής ηλικίας που διατηρείται στο χρόνο, αλλά ένας τύπος αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Wachtel, 1977). Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο οι δύο διαστάσεις των τύπων δεσμού των διευθυντών που προκύπτουν από τα διαπροσωπικά σχήματα δεσμού και θεωρούνται από τα πλέον βασικά «εργαλεία» που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του (Heider, 1958), επιδρούν στις εργασιακές εκφάνσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ τους.

Δεδομένου ότι το συναίσθημα στο χώρο της εργασίας συνιστά βασικό παράγοντα διαμόρφωσης οργανωσιακής συμπεριφοράς (Wright & Staw, 1999), η αναγνώριση και επισήμανση εκείνων των στοιχείων της προσωπικότητας που καθιστούν τον εκπαιδευτικό μπορεί να συνδράμει στη θεραπεία ατόμων με δυσκολίες δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης και οικειότητας, καθώς και στον πιο αποτελεσματικό -προς αυτήν την κατεύθυνση- εμπλουτισμό των προγραμμάτων των σχολικών συμβούλων.

Λειτουργώντας θεραπευτικά, και ίσως επανορθωτικά, μπορούμε να συμβάλλουμε καθοριστικά στο σπάσιμο των διαγενεαλογικών μοτίβων μεταβίβασης μη ασφαλών μορφών συναισθηματικού δεσμού και στην ανάπτυξη συναισθηματικής ασφάλειας, αυτοεκτίμησης και θετικών συναισθημάτων προς τους άλλους. Μπορούμε ακόμη, να βοηθήσουμε στη δημιουργία ενός εσωτερικού εκπαιδευτικού που χτίζει ασφάλεια στη σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους έστω και εκ των υστέρων, στην ενήλικη πια ζωή.

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας θα αποτελέσει μία από τις πρώτες διεθνώς έρευνες που θα εξετάσουν την επίδραση του ύφους δεσμού των διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς-υφισταμένους. Θεωρούμε τον παραπάνω ερευνητικό προσανατολισμό



ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, το σχολικό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου αναπτύσσονται συναισθήματα και καλλιεργούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία ποσοτική έρευνα και η δομή της αναπτύσσεται κατά τον ακόλουθο τρόπο: Αρχικά, παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο όπου προσδιορίζονται εννοιολογικά οι βασικές μεταβλητές της έρευνας: συνθέτεται δημιουργικά η θεωρία και η έρευνα για το Δεσμό και προσδιορίζονται διεξοδικά οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Στη συνέχεια, ορίζονται οι ερευνητικοί στόχοι και οι υποθέσεις, περιγράφεται το σχέδιο της έρευνας, το δείγμα των ατόμων που μελετήθηκε, οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο και αναλύονται τα ευρήματα. Κατόπιν, αναφέρονται τα συμπεράσματα, τα οποία συγκρίνονται με αυτά άλλων ερευνητών και οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές από τις οποίες αντλήθηκαν το θεωρητικό μέρος και η επισκόπηση της συζήτησης, καθώς και το ερωτηματολόγιο της έρευνας και σχετικοί με την έρευνα πίνακες.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΙΑ ΔΕΣΜΟΥ

### 2.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Το ότι οι εμπειρίες και οι σχέσεις στην παιδική ηλικία επηρεάζουν την εξέλιξη του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του είναι γνωστό σε ψυχολόγους και ειδικούς εδώ και πολύ καιρό. Η θεωρία δεσμού (Bowlby, 1969·1988) αποτελεί ένα από τους πιο σημαντικούς εκφραστές αυτής της οπτικής, καθώς προωθεί μια συστημική-αναπτυξιακή προσέγγιση για τη σημασία των σχέσεων στα αρχικά στάδια της ζωής και της επίδρασης που ασκούν στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου (Parkes, Hinde, & Marris,1991).

Η ποιότητα του δεσμού στη βρεφική ηλικία έχει αναγνωριστεί ως ένα βασικό χαρακτηριστικό στην ανάπτυξη της προσωπικότητας λόγω του έργου του John Bowlby και της Mary's Ainsworth. Η θεωρία της ανθρώπινης προσαρμογής που μας έδωσε ο John Bowlby σε συνδυασμό με τη θεωρία της Mary's Ainsworth. για τις βασικές μορφές δεσμού μάς έχουν οδηγήσει στη μελέτη των στρατηγικών αυτοπροστασίας.

Ο Βρετανός John Bowlby, παιδοψυχίατρος, ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης, είναι ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο «attachment» (δεσμός, πρόσδεση, προσκόλληση) και περιέγραψε το δεσμό αυτό ως μια «*ψυχολογική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων*». Ως «Δεσμό Προσκόλλησης» ο Bowlby ορίζει το συναισθηματικό δεσμό ανάμεσα σε ένα βρέφος και μια ή δύο βασικές μορφές στη ζωή του, που ασχολούνται με την πρωταρχική φροντίδα και την προστασία του. Αποτελεί μια διαρκή συναισθηματική σύνδεση που παράγει την επιθυμία για συνεχή επικοινωνία των εμπλεκόμενων προσώπων, αλλά και τη δυσφορία κατά τη διάρκεια του αποχωρισμού. Τα βρέφη τείνουν να δημιουργούν στενούς συναισθηματικούς δεσμούς με το πρόσωπο που τα φροντίζει (συνήθως η μητέρα), καθώς έτσι, αφενός εξασφαλίζεται η συναισθηματική σχέση με το κύριο πρόσωπο παροχής φροντίδας και αφετέρου δημιουργείται μια ασφαλής βάση, για να μπορέσει το βρέφος να εξερευνήσει το περιβάλλον γύρω του. Ο Bowlby ασχολήθηκε με τις συνέπειες του πρόωρου αποχωρισμού του παιδιού από τη μητέρα του, διαμόρφωσε τη θεωρία της «προσκόλλησης» ή του «δεσμού» (attachment theory) και έθεσε τις βάσεις για τη μελέτη του άγχους αποχωρισμού. Αντλώντας έννοιες από την ηθολογία, τη συμπεριφορά των ζώων, την κυβερνητική, την πληροφορική, την αναπτυξιακή ψυχολογία και την ψυχανάλυση, διαμόρφωσε τις βασικές αρχές της θεωρίας του, αλλάζοντας ριζικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται κάποιος τη σχέση παιδιού-μητέρας.

Η κεντρική ιδέα της θεωρίας του Bowlby για τον ρόλο των πρωταρχικών σχέσεων στην εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου προέρχεται από το χώρο της ψυχανάλυσης. Η διαφορά της θεωρίας δεσμού από την ψυχανάλυση αφορά στην θέση που κατέχει η εμπειρία στο νου του Bowlby. Αυτός ήταν άλλωστε και ένας από τους λόγους που ακόμα και η Anna Freud κράτησε τις αποστάσεις της από τον Bowlby. Η αναφορά της ψυχανάλυσης σε προβλήματα στη ζωή των ενηλίκων με όρους της παιδικής ηλικίας σταματάει στο επίπεδο των συμβόλων και δεν προχωράει να εξηγήσει την εμπειρική βάση αυτών των συμβόλων. Για παράδειγμα, ψυχοπαθολογικές συμπεριφορές προς το άλλο φύλο εξηγούνται με αναφορά σε γενικευμένα συμπεράσματα για την σχέση του γονέα του ενός ή του άλλου φύλου. Από την άλλη, η θεωρία του δεσμού προχωράει και δίνει σε αυτές τις γενικεύσεις μία εμπειρική οντότητα. Έτσι, λοιπόν, διαφοροποιείται από τις ψυχαναλυτικές της ρίζες στο ότι θεωρεί τις πράξεις ως κάτι το πραγματικό, ότι δηλαδή οι πράξεις είναι και έχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Οι μέθοδοι που χρησιμοποίησαν ο Bowlby και οι συνεργάτες του βασίζονται κυρίως στην παρατήρηση αυτού του πραγματικού στην διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Έτσι, σύμφωνα και με τον Stern (1985, 1995) η διαπροσωπική αλληλεπίδραση αποτελεί το σημείο όπου το φαντασιακό συναντά το πραγματικό, η ψυχανάλυση συναντά την επιστημονική ψυχολογία. Οι μετέπειτα μαθητές προχώρησαν στην σύνδεση της συμπεριφοράς με τις αναπαραστατικές (Main et al. 1985) και συναισθηματικές (Sroufe & Waters, 1977· Motti, Cicchetti, & Sroufe, 1983) δομές που οδηγούν σε αυτές τις συμπεριφορές στο σύστημα δεσμού.

Η θεωρία δεσμού σχετίζεται άμεσα με νεο-φροϋδικές προσεγγίσεις για τις αντικειμενότροπες σχέσεις (object relations) με την μητέρα. Οι θεωρίες για τις αντικειμενότροπες σχέσεις ασχολούνται με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις εσωτερικές αναπαραστάσεις των σχέσεων. Όμως, η οπτική για τον δεσμό ανανεώνει ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις καθώς εισάγει στοιχεία από την ηθολογία, τις βιολογικές επιστήμες, την αναπτυξιακή ψυχολογία και τις γνωσιακές επιστήμες. Επίσης, με την εισαγωγή μεθόδων έρευνας από τον χώρο της ψυχολογίας γίνεται δυνατή η διατύπωση υποθέσεων για την πιθανή σχέση ανάμεσα στις πρωταρχικές διαπροσωπικές σχέσεις και την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του ανθρώπου.

Από τις βιολογικές επιστήμες ο Bowlby δανείστηκε την κεντρική έννοια του δεσμού ή της προσκόλλησης (attachment). Ότι δηλαδή ο άνθρωπος, όπως και όλα τα θηλαστικά, διακρίνεται από το σύστημα δεσμού (attachment system), ένα συμπεριφορικό, επανατροφοδοτούμενο σύστημα για την διασφάλιση της επιβίωσής του. Με λίγα λόγια, επειδή κατά την γέννησή του και για αρκετό χρονικό διάστημα μετά απ' αυτήν είναι ανίκανος

να επιβιώσει από μόνος του (ως άτομο), καθοδηγεί τις συμπεριφορές του με την τάση να «προσδεθεί» σε άτομα που έχουν την δυνατότητα να τον φροντίζουν και να τον προστατεύουν. Ο τελικός στόχος του αναπτυσσόμενου αυτού συμπεριφορικού συστήματος βρέφους-κύριου φροντιστή, δηλαδή του *Συστήματος Σύναψης Δεσμού*, είναι η προστασία από τα *αρπακτικά ζώα*.

Ο Bowlby υποστήριξε ότι υπάρχει ένα ένστικτο της «προσκόλλησης», που ορίζει την αντίστοιχη συμπεριφορά από τον 7<sup>ο</sup> μήνα μέχρι τον δεύτερο χρόνο της ζωής. Η συμπεριφορά της «προσκόλλησης» έχει διπλή λειτουργία, καθώς αφενός προσφέρει το αναγκαίο αίσθημα προστασίας και ασφάλειας και αφετέρου συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, διότι μετατίθεται με την πάροδο του χρόνου από τη μητέρα στους κοντινούς ανθρώπους και στο ευρύτερο περιβάλλον. Αυτή η συμπεριφορά περιγράφεται με 5 διαδοχικές καταστάσεις: το πιπίλισμα, τον εναγκαλισμό, το κλάμα, το χαμόγελο και τη βλεμματική παρακολούθηση. Μεγαλύτερη είναι η σημασία που αποδίδεται στον εναγκαλισμό και τη βλεμματική παρακολούθηση σε σύγκριση με το πιπίλισμα και το κλάμα.

Το Σύστημα Σύναψης Δεσμού δεν είναι λοιπόν, παρά ένα από τα διάφορα συμπεριφορικά πρότυπα, τα οποία παράγει η εξέλιξη, με στόχο την επιβίωση αλλά και την αναπαραγωγή του είδους. Ένα συμπεριφορικό πρότυπο αποτελείται από μια σειρά συμπεριφορών (σύστημα), που μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους αν και έχουν την ίδια λειτουργία (π.χ. χαμόγελο, κλάμα, προσέγγιση, προσκόλληση). Όταν υπάρχει κάποια απόκλιση από τον στόχο του συστήματος, που είναι η διατήρηση εγγύτητας με το πρόσωπο δεσμού, παρατηρείται άγχος και οργάνωση συμπεριφορών με σκοπό την αποκατάσταση της εγγύτητας. Στόχος του παιδιού είναι πέρα από την διατήρηση εγγύτητας με το πρόσωπο δεσμού και η επίτευξη «της συναίσθησης ασφάλειας», μια ορισμένης επιθυμητής συναισθηματικής κατάστασης (Bowlby, 1979). Το Σύστημα Σύναψης Δεσμού δε βρίσκεται ποτέ σε πλήρη αδράνεια καθώς το παιδί ελέγχει ανά διαστήματα κατά πόσο είναι διαθέσιμο το πρόσωπο δεσμού. Βέβαια, σημασία δεν έχει η απλή παρουσία του προσώπου-φροντιστή αλλά η πεποίθηση του παιδιού ότι, όποτε προκύψει ανάγκη, θα είναι διαθέσιμο (Cassidy, 1999).

Η συμπεριφορά της προσκόλλησης είναι καθοριστική για τη δόμηση της προσωπικότητας και θεωρείται ως μια βιολογική λειτουργία ισάξια με τη συμπεριφορά του ζευγαρώματος ή τη γονεϊκή συμπεριφορά.

Τέλος, από τις γνωστικές επιστήμες (cognitive science Craik, 1943) η θεωρία δανείστηκε την έννοια των ενεργών μοντέλων. Τα ενεργά μοντέλα δεσμού (EMΔ) αναφέρονται σε

γενικευμένες αναπαραστάσεις και συναισθήματα που προσδιορίζουν πόσο προσιτός είναι ο γονέας και αν το σύστημα βρίσκεται σε κατάσταση «αίσθησης ασφάλειας» (felt security). Για παράδειγμα, αν ο γονέας/τροφός είναι ο ίδιος ασφαλής και έχει καλή πρόσβαση σε μνήμες και συναισθήματα δεσμού, αντιλαμβάνεται σωστά τις συμπεριφορές που εκπορεύονται από το σύστημα δεσμού του βρέφους και απαντά σε αυτές με ανάλογη φροντίδα. Τότε και το παιδί αναπτύσσει αντίστοιχα ένα ασφαλές ΕΜΔ για τον εαυτό και τους άλλους. (Παρακάτω θα αναπτυχθεί η θεωρία για τα ΕΜΔ). Η κλασική τριλογία του Bowlby (1979, 1982), η οποία αναφέρεται στο δεσμό προσκόλλησης, τον αποχωρισμό και την απώλεια, διαμόρφωσε τις βασικές πτυχές της θεωρίας, ενώ οι έρευνες της Ainsworth (1978) προσέφεραν την εμπειρική της τεκμηρίωση.

## 2.2 ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΔΕΣΜΟ

Ακολουθώντας πολύ κοντά την σκέψη του Bowlby, η μαθήτριά του Mary Salter Ainsworth μελέτησε συστηματικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αυτό το βασικό σύστημα παίρνει μορφή από την ποιότητα της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης με τον γονέα και διαμορφώνεται στη βάση ατομικών διαφορών. Η έρευνά της εστίασε στις συμπεριφορές τόσο της μητέρας όσο και του βρέφους.

Η μέθοδος του ξένου (strange situation) εισήγαγε τη θεωρία σε μια νέα εποχή επιτρέποντας την μέτρηση των ατομικών διαφορών στο δεσμό. Με βάση την παρατήρηση του νηπίου και τις συμπεριφορές δεσμού που αναπτύσσει, η Ainsworth και οι συνεργάτες της κατάφεραν να ποσοτικοποιήσουν τους τύπους οργάνωσης δεσμού που απορρέουν από διαφορές στην ποιότητα της σχέσης του γονέα με το παιδί. Η ημι-πειραματική αυτή μέθοδος στηρίζεται στην παρατήρηση των συμπεριφορών του παιδιού (γύρω στους 18 μήνες) απέναντι στην μητέρα του, όταν διεγείρεται το σύστημα δεσμού. Η δοκιμασία του ξένου αποτελείται από επτά επεισόδια. Σε καθένα από αυτά η μητέρα εγκαταλείπει επανειλημμένα το παιδί σε ένα δωμάτιο με παιχνίδια. Στο έκτο επεισόδιο, ένα άγνωστο άτομο εισέρχεται στο δωμάτιο και ο γονέας εγκαταλείπει για άλλη μια φορά μόνο του το παιδί.

Οι επαναλαμβανόμενοι αποχωρισμοί από τη μητέρα αλλά και η παρουσία του ξένου διεγείρουν το σύστημα δεσμού και προκαλούν συναισθήματα άγχους στο παιδί. Το πιο σημαντικό επεισόδιο της όλης δοκιμασίας είναι το έβδομο, όταν ο γονέας μπαίνει ξανά στο δωμάτιο. Εκεί παρατηρούνται τρεις ευδιάκριτοι τύποι συμπεριφοράς του νηπίου απέναντι στον γονέα που αντιστοιχούν στις τρεις μορφές δεσμού (attachment patterns): Α/άγχους-

αποφυγής, Β/Ασφαλής, και Γ/Άγχους-εμμονής. Περιληπτικά, το λεπτομερές σύστημα παρατήρησης των συμπεριφορών του μικρού παιδιού που ανέπτυξε η Ainsworth έχει ως εξής: Παιδιά που κατηγοριοποιούνται ως Β/ασφαλή εκδηλώνουν το άγχος τους με κλάμα και η επιστροφή του γονέα χρησιμοποιείται από τα ίδια ως ασφαλής βάση (secure base) για να ανακουφιστούν. Αυτός ο τύπος δεσμού σχετίζεται με καλή επικοινωνία μεταξύ παιδιού και γονέα, όπου το παιδί εκφράζει τα αρνητικά συναισθήματα. Παιδιά που κατηγοριοποιούνται ως Α/άγχους –αποφυγής παρουσιάζουν συμπεριφορές συναισθηματικής αλλά και φυσικής απομάκρυνσης από τους γονείς τους. Στη μέθοδο του ξένου τα παιδιά αδιαφορούν κατά την επιστροφή του γονέα στο δωμάτιο και εστιάζονται αποκλειστικά στο παιχνίδι. Συναισθηματικά δείχνουν να μην αισθάνονται άγχος, γεγονός που ερμηνεύεται ως αποκοπή των συναισθηματικών πλευρών του δεσμού. Τέλος, ο τύπος Γ/άγχους –εμμονής συσχετίζεται με αμφιθυμικές συμπεριφορές που συνοδεύονται με θυμό και παρατεταμένη διαμαρτυρία. Στην μέθοδο του ξένου το νήπιο, ενώ δείχνει να επιθυμεί την προσέγγιση με τον γονέα, ταυτόχρονα τον αποφεύγει.

Αυτό που είναι ενδιαφέρον στην μέθοδο του ξένου είναι ότι η επακριβής παρατήρηση της συμπεριφοράς του νηπίου σε κατάσταση άγχους οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με τις γνωστικές και συναισθηματικές αναπαραστάσεις του νηπίου ως αποτέλεσμα του ιστορικού αλληλεπίδρασης και ποιότητας δεσμού με τους γονείς/τροφούς.

Οι παρατηρήσεις έδειξαν ότι ο τρόπος που οι γονείς ανταποκρίνονταν στις συμπεριφορές του βρέφους, δημιουργούσε σε αυτό προσδοκίες τόσο για τον εαυτό του και τους άλλους όσο και για τις διαπροσωπικές του σχέσεις γενικότερα. Η ασφάλεια ή μη που αντλούσε το βρέφος από τις πρώιμες προσκολλήσεις επηρέαζε καθοριστικά την εμπιστοσύνη προς το εαυτό του και τους άλλους. Έτσι, με βάση τις πιο πάνω συνθήκες, η Ainsworth τεκμηρίωσε πειραματικά τους ακόλουθους τύπους ασφαλούς και ανασφαλούς δεσμού:

*Τον ασφαλή δεσμό:* Οι γονείς ανταποκρίνονται άμεσα καθώς είναι εναρμονισμένοι με τις ανάγκες των παιδιών.

*Τον αγχώδη αποφευκτικό:* Οι γονείς συνήθως είναι επικριτικοί, αντιδρούν με θυμό ή με τιμωρία, όταν τα παιδιά εκφράζουν έντονα συναισθήματα και δεν ανταποκρίνονται άμεσα.

*Τον αγχώδη αμφιθυμικό:* Οι γονείς χαρακτηρίζονται από ασταθή απαιτητικότητα. Μάλιστα, οι μητέρες έχουν την τάση να αγνοούν τα σήματα του βρέφους για προσοχή και γενικά είναι απρόβλεπτες στην ανταπόκρισή τους.

Στον τύπο του ασφαλούς δεσμού, όταν η μητέρα είναι παρούσα, το βρέφος αισθάνεται άνετα και εξερευνά το χώρο, ενώ όταν η μητέρα απουσιάζει είναι στενοχωρημένο και δείχνει δυσφορία. Όταν, όμως η μητέρα επιστρέφει και πάλι, δείχνει χαρά και ευχαρίστηση. Αυτά τα βρέφη, λοιπόν, ανταποκρίνονται με χαρά στην αλληλεπίδραση ή επανένωση με τους γονείς, χαιρετούν ενεργητικά τους γονείς και εξερευνούν το περιβάλλον γύρω τους γνωρίζοντας πού βρίσκονται. Παράλληλα, αναζητούν την επαφή με τους γονείς τους και όταν είναι λυπημένα, εμπιστεύονται τις εκδηλώσεις των γονιών τους απέναντί τους.

Ο ανασφαλής τύπος δεσμού χαρακτηρίζεται από άγχος, φόβο, θυμό, ή και αδιαφορία προς το βασικό φροντιστή. Οι Τύποι Ανασφαλούς Δεσμού μπορούν να διακριθούν στους ακόλουθους:

*Αγχώδης / Αποφευκτικός δεσμός* - Χαρακτηρίζει τα βρέφη που εκφράζουν αγωνία και θυμό όταν ο φροντιστής απουσιάζει και δεν είναι εύκολο να παρηγορηθούν ακόμα και όταν επιστρέφει. Δεν δείχνουν προθυμία να εξερευνήσουν το περιβάλλον, αναστατώνονται εύκολα, απογοητεύονται με τις ανταποκρίσεις των γονιών τους και παραμένουν στενοχωρημένα ακόμα και αν η μητέρα προσπαθεί να τα παρηγορήσει. Αποφεύγουν ή αγνοούν εντελώς την παρουσία των γονιών τους και μπορεί να αποφύγουν ή να αγνοήσουν την ανταπόκριση του γονέα προς αυτά. Σε αυτή τη μορφή προσκόλλησης, το βρέφος αποφεύγει το πρόσωπο που το φροντίζει και ενεργεί ψυχρά απέναντί του.

*Αμφίσημος - Με Αντίσταση δεσμός* - Χαρακτηρίζει τα βρέφη που ενώ στην αρχή προσκολλώνται στο φροντιστή, αργότερα αντιστέκονται απέναντί του. Με λίγα λόγια μπορεί να αναζητούν τους γονείς, στη συνέχεια, όμως, επιζητούν να ξεφύγουν.

*Αποδιοργανωμένος δεσμός* - Χαρακτηρίζει τα βρέφη που δεν είναι προβλέψιμα στη συμπεριφορά τους. Φαίνεται πως όταν είναι αναστατωμένα αδυνατούν να αντεπεξέλθουν εύκολα ή να παρηγορηθούν και εκδηλώνουν φόβο ή σύγχυση απέναντι στο πρόσωπο που τα φροντίζει.

Οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις των διαφόρων τύπων Δεσμού φαίνεται να διαμορφώνονται ως εξής:

Τα βρέφη με Ασφαλή Δεσμό εκδηλώνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη από εκείνα με Ανασφαλή Δεσμό. Επίσης, είναι περισσότερο ανθεκτικοί ως χαρακτήρες στην πρώιμη και μέση παιδική ηλικία, αντιμετωπίζουν καλύτερα τις δυσκολίες, έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στην επεξεργασία τρεχουσών πληροφοριών και ανταποκρίνονται καλύτερα στις νέες σχέσεις και καταστάσεις. Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά με Ασφαλή Δεσμό εκδηλώνουν περισσότερα



θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Πρώιμες και Ενήλικες Σχέσεις, 2010). Άλλες έρευνες (Bartholomew & Horowitz, 1991· Collins & Read, 1990· Feeney and Noller, 1990· Simpson, 1990· Hazan & Shaver, 1987) δείχνουν ότι ο ασφαλής τύπος ενήλικα έχει αυτοπεποίθηση, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, αισιόδοξη στάση, προσεγγίζει εύκολα τους ανθρώπους, δε φοβάται την απόρριψη ή τη στενή σχέση και έχει ένα θετικό μοντέλο του εαυτού του και των άλλων.

Τα βρέφη με Αγχώδη / Αποφευκτικό Δεσμό κουβαλούν ασυνείδητα θυμό και άγχος και αμύνονται ενάντια στην συνειδητοποίηση ή την έκφραση ορισμένων συναισθηματικών πληροφοριών. Παράλληλα, δείχνουν μετατοπισμένη επιθετικότητα και περισσότερη αντιδραστικότητα σε σχέση με άλλες ομάδες. Τα βρέφη με Ανασφαλή Αμφίθυμο / και με Αντίσταση Δεσμό δυσκολεύονται να ρυθμίζουν την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων τους. Έτσι, τα αποφευκτικά παιδιά είναι πιο απόμακρα ή εχθρικά με τους συνομηλίκους τους και τα αμφιθυμικά έχουν την τάση να είναι πιο «αδέξια», πιο εξαρτώμενα από τη δασκάλα τους και λιγότερο ικανά να παίζουν ελεύθερα μόνα τους ή με συνομηλίκους (Πρώιμες και Ενήλικες Σχέσεις, 2010).

Κατά συνέπεια, ο αγχώδης/αποφευκτικός τύπος επιφυλάσσεται να εμπιστευτεί και αποφεύγει τις στενές σχέσεις, γιατί τον αγχώνουν, αφού ως βρέφος έχει συνηθίσει να καταπιέζει τα δυσάρεστα συναισθήματά του. Επιπλέον, δεν ανοίγεται εύκολα, αποφεύγει την κοινωνική επαφή, παρουσιάζεται ανεξάρτητος και δεν προσφέρει, αλλά ούτε δέχεται υποστήριξη. Ο αμφιθυμικός τύπος ενήλικα ανησυχεί για την ειλικρίνεια των άλλων και θεωρεί ότι οι άλλοι διστάζουν να τον προσεγγίσουν. Δίνει έμφαση στα αρνητικά συναισθήματα, στις συναισθηματικές υπερβολές, τη ζήλια και επιζητά την αποδοχή για να αισθανθεί ασφάλεια. Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν εμπιστεύεται ούτε παρηγορείται εύκολα και ανησυχεί μήπως οι άλλοι δεν τον εκτιμούν ή τον παρεξηγήσουν. Επιθυμεί τη δέσμευση στη σχέση, αλλά γίνεται κυριαρχικός/ή (Rholes, Simpson & Stevens, 1998), γιατί φοβάται την εγκατάλειψη και αναρωτιέται για τη δέσμευση του συντρόφου του (Hazan & Shaver, 1987). Τέλος, επειδή έχει μάθει από βρέφος ότι μόνο αν προσπαθήσει πολύ θα ανταποκριθεί ο γονιός, ενεργεί υπερβολικά μέσα στη σχέση, για να εξασφαλίσει τη φροντίδα και την υποστήριξη του/ της συντρόφου του.

Πιο πρόσφατα, σε περαιτέρω αναλύσεις των αρχικών μαγνητοταινιών από την δοκιμασία του ξένου έχει εντοπιστεί και ένας τέταρτος τύπος (Main, & Hesse, 1990· Main & Solomon, 1990· Crittenden, 1988), που ονομάστηκε Τύπος Αποδιοργάνωσης. Ο τύπος αυτός συναντάται

σε παιδιά με γονείς συναισθηματικά μπερδεμένους και συνήθως έχουν προσωπική ιστορία τραύματος, εγκατάλειψης ή θάνατο του γονέα σε μικρή ηλικία. Σύμφωνα με την Crittenden (1988) ο τύπος Αποδιοργάνωσης συσχετίζεται με προσωπικό ιστορικό κακοποίησης, απόρριψης και έλλειψης φροντίδας από τους γονείς.

Η εγκυρότητα της δοκιμασίας του ξένου ως σταθμισμένης μεθόδου προέρχεται κυρίως από την σύγκρισή της με συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο σπίτι και αλλού σε μια μακροχρόνια έρευνα (14-16 παρατηρήσεις στο φυσικό περιβάλλον με τους γονείς) (Ainsworth et al. 1978). Πορίσματα ανάλογων ερευνών υποδεικνύουν ότι οι τύποι δεσμού συσχετίζονται με τη συναισθηματική ευαισθησία του γονέα, τη φροντίδα και την κατάλληλη ανταπόκριση, όταν το παιδί έχει ανάγκη από τη φροντίδα του (Belsky & Pensky, 1988· Grossman & Grossman, 1991). Μάλιστα, σχετικά πρόσφατες εξελικτικές έρευνες υποδεικνύουν πιο λεπτομερείς συμπεριφορές που σχετίζονται με τους τύπους δεσμού (Crowel & Feldman, 1988· Isabella & Belsky, 1991).

Μια επισκόπηση όλων των ερευνών στην Βόρεια Αμερική σε μη κλινικά δείγματα παιδιών (21 μελέτες, με σύνολο 1584 βρέφη, ανάμεσα στο 1977 και 1990) παρουσιάζουν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Το 67% των βρεφών κρίνονται ασφαλή, το 21% ανασφαλή-αποφυγής και το 12% κρίνονται ως ανασφαλή-εμμονής (van Ijzendoorn, Goldberg, Kroonenberg, & Frenkel, 1992). Σε μη κλινικά δείγματα το 15% κατηγοριοποιείται ως τύπου αποδιοργάνωσης.

Με λίγα λόγια, ένας ασφαλής ή ανασφαλής δεσμός ασκεί καθοριστική επίδραση στο πώς βλέπει το άτομο τον εαυτό του ως βρέφος αλλά και αργότερα ως ενήλικας. Κάθε τύπος δεσμού αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές στρατηγικές, τις οποίες έμαθε το παιδί προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστεί το άγχος που τυχόν του προκαλούσε η εμπειρία του με τα πρόσωπα δεσμού (Feeney, 1995). Οι στρατηγικές αυτές είναι προσαρμοστικές υπό την έννοια ότι έχουν ως τελικό στόχο τη διατήρηση της εγγύτητας με το γονέα ή το κύριο πρόσωπο φροντίδας (George & Solomon, 1999).

## **2.3 ΕΝΕΡΓΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΕΣΜΟΥ**

Τα *Ενεργά Μοντέλα Δεσμού* (Attachment Working Models) είναι μια υποθετική έννοια που αναφέρεται σε μνήμες, προσδοκίες και συναισθήματα άμεσα συνδεδεμένα με σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες είναι συνήθως σχέσεις δεσμού (Main, 1991). Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες χρησιμοποιούν παρόμοιες έννοιες και θεωρητικές κατασκευές, όπως:

αυτοπαρουσίαση (self-presentation), αναπαραστάσεις αντικειμένου (object representations), εσωτερικευμένο αντικείμενο (internal object), αναπαραστατικός κόσμος (representational world). Αυτό που είναι κοινό σε όλες αυτές τις έννοιες είναι ότι εισαγάγουν το στοιχείο της αναπαράστασης ή του σχήματος ως σημαντικού μέρους της ψυχικής απόκλισης (Καφέτσιος, 2005). Διέπονται από την κοινή παραδοχή ότι οι προσδοκίες και οι συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων καταγράφονται ασύνειδα στον εγκέφαλο κατά την βρεφική ηλικία και επηρεάζουν τον τρόπο που σχετιζόμαστε σε όλη τη ζωή μας (Gerhardt, 2004).

Ο Bowlby πρότεινε μια πιο πολύπλοκη αναπαραστατική δομή που εμπλέκει άμεσα τον εαυτό και τον άλλο. Με βάση τον αρχικό ορισμό (Bowlby, 1973) διαπιστώνει ότι: «*Τα ΕΜΔ βασίζονται σε δύο μεταβλητές: α) αν, και κατά πόσο, το άτομο πιστεύει ότι η μορφή δεσμού/αντικείμενο δεσμού/ το σημαίνον πρόσωπο είναι ο τύπος του ατόμου που γενικά ανταποκρίνεται σε εκκλήσεις για υποστήριξη και βοήθεια και β) αν, και κατά πόσο, πιστεύει ότι ο ίδιος είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε εκκλήσεις για υποστήριξη και βοήθεια*» (Καφέτσιος, 2005). Με βάση την παραδοχή αυτή, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η βασική ιδιότητα των ΕΜΔ εξυπηρετεί την ανάγκη του ίδιου του ατόμου να καταστήσει προβλέψιμες τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται με αυτόν τον τρόπο η ασφάλεια, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο για τη βιωσιμότητά του (Sroufe & Waters, 1977· Berman, Marcus & Berman, 1994).

Τα ΕΜΔ δύσκολα μεταβάλλονται, γενικεύονται στις σχέσεις πέρα από την παιδική ηλικία (Main et al.1985) και σε διαφορετικούς τύπους σχολείων στην εφηβεία και ενηλικίωση (Bretherton, 1991). Μάλιστα είναι σχετικά περιορισμένη η δυνατότητα μετάλλαξης των ενεργών μοντέλων από ασφαλή σε ανασφαλή ή το αντίστροφο στην εφηβεία ή την ενηλικίωση (West & Sheldon-Keller, 1994). Τα ΕΜΔ προϋποθέτουν δυναμικές διεργασίες όπου πληροφορίες από το περιβάλλον και τον οργανισμό, σχετικές με την εμπειρία δεσμού, επιλέγονται, επεξεργάζονται και αναπαριστούνται στη μνήμη.

Τα ΕΜΔ ενέχουν γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνιστώσες και στρατηγικές, οι οποίες περιγράφονται επαρκώς στο μοντέλο της Bartholomew (1990). Ο *ασφαλής τύπος δεσμού* ενέχει γνωστικά - συναισθηματικά σχήματα θετικά για τον εαυτό του και τους άλλους και έχει μια λειτουργική ρύθμιση των συναισθημάτων. Ο *τύπος αποφυγής* σχετίζεται με αρνητικά μοντέλα για τον εαυτό ή για τους άλλους και διακρίνεται σε δύο περαιτέρω τύπους: τον *απορριπτικό* (avoidant- dismissing) και τον *φοβικό* (avoidant- fearful). Ο *απορριπτικός τύπος* έχει γενικά μια εξιδανικευμένα θετική εικόνα για τον εαυτό (ιδεατό εγώ) και μια αρνητική εικόνα για τους άλλους και ακολουθεί στρατηγικές απόθησης όλων

των αρνητικών συναισθημάτων. Ο *φοβικός τύπος* έχει μια αρνητική εικόνα και για τον εαυτό και για τους άλλους και ακολουθεί στρατηγικές υπερ-δραστηριοποίησης των αρνητικών συναισθημάτων, όπως και ο *έμμονος τύπος* (preoccupied). Στο γνωστικό, όμως, επίπεδο ο έμμονος τύπος χαρακτηρίζεται από μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό και μια θετική εικόνα για τους άλλους (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2005).

Οι τέσσερις αυτοί τύποι μπορούν να εκφραστούν ως συνάρτηση δύο διαστάσεων (άγχος-μη άγχος και αποφυγή-ασφάλεια). Οι Brennan, Clark και Shaver (1998) μελετώντας τη σχέση ανάμεσα στα μοντέλα των τριών και τεσσάρων τύπων δεσμού υποστηρίζουν ότι και τα δύο μοντέλα τύπων ακολουθούν μια δομή που χαρακτηρίζεται από δύο διαστάσεις.

Τύπος δεσμού σχετιζόμενος με την αποφυγή (Attachment – Related Avoidance): Η πρώτη από τις δύο θεμελιώδεις διαστάσεις των τύπων του ενήλικου δεσμού (το μοντέλο του εαυτού). Οι άνθρωποι που παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία σ' αυτή τη μεταβλητή έχουν την τάση να μην βασίζονται και να μην ανοίγονται στους άλλους. Αντίθετα, αυτοί που σκοράρουν χαμηλά αισθάνονται πιο άνετα και οικεία με τους άλλους και νιώθουν περισσότερο ασφαλείς με την αίσθηση ότι "αυτοί εξαρτώνται από άλλους ή ότι οι άλλοι εξαρτώνται από αυτούς" (Brennan, Clark & Shaver, 1998).

Τύπος δεσμού σχετιζόμενος με το διαπροσωπικό άγχος (Attachment –Related Anxiety): Η δεύτερη από τις δύο θεμελιώδεις διαστάσεις των τύπων του ενήλικου δεσμού (το μοντέλο του άλλου ή του/της συντρόφου). Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία σ' αυτήν τη μεταβλητή έχουν την τάση να διακατέχονται από ακατάπαυστο άγχος σχετικά με το εάν ο σύντροφός τους είναι διαθέσιμος, εάν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, εάν είναι προσηλωμένος στη σχέση κ.ά. Αντίθετα, αυτοί που σκοράρουν χαμηλά είναι περισσότερο ασφαλείς στο πώς αντιλαμβάνονται την ανταπόκριση των συντρόφων τους. Ένας "υποδειγματικά" ασφαλής ενήλικας έχει χαμηλό σκορ και στις δύο παραπάνω διαστάσεις (Brennan, Clark & Shaver, 1998).

Με βάση αυτά τα δεδομένα, δημιουργήθηκε η Κλίμακα Βιωμάτων στις Διαπροσωπικές Σχέσεις (Brennan, Clark & Shaver, 1998) η οποία και χαρακτηρίζεται από υψηλή αξιοπιστία και ειδικά η αναθεωρημένη έκδοση (Fraley, Waller & Brennan, 2000). Πορίσματα μετέπειτα ερευνών τείνουν να συμφωνούν ότι οι δύο προαναφερθείσες προσεγγίσεις (τριών και τεσσάρων τύπων) μπορούν να εξηγηθούν από τις δύο διαστάσεις αποφυγής και διαπροσωπικού άγχους (Fraley & Waller, 1998; Crowell, Fraley & Shaver, 1999; Fraley &

Shaver, 2000). Αυτή η προσέγγιση ακολουθείται και στην παρούσα ερευνητική εργασία, καθώς έχει αποδειχθεί η πιο αποδεκτή στη βιβλιογραφία.

Σε μια κλασική πλέον εργασία οι Main, Kaplan & Cassidy (1985) παρουσίασαν τα στοιχεία που αναδεικνύουν τη σημασία των ενεργών σχημάτων δεσμού. Η μελέτη αυτή σηματοδότησε μια αλλαγή στο επίπεδο ανάλυσης: από την εξέταση της συμπεριφοράς, στο αναπαραστατικό επίπεδο εξήγησης, δηλαδή τη γνωστική προσέγγιση. Οι ερευνητές εξέτασαν τον αναπαραστατικό κόσμο παιδιών ηλικίας έξι ετών, ενώ είχαν επίσης πληροφορίες για τον τύπο δεσμού των παιδιών αυτών όταν ήταν μικρότερα των δύο ετών. Το δείγμα τους αποτελούνταν από 40 γονείς και το παιδί τους ηλικίας έξι ετών. Κατά την άφιξη στο εργαστήριο όλη η οικογένεια φωτογραφήθηκε με κάμερα και παρακολούθησαν μια ταινία μικρού μήκους για ένα παιδί δύο ετών που αποχωρίζεται τους γονείς του. Στη συνέχεια του πειράματος οι γονείς αποχώρησαν από το δωμάτιο για να πάρουν μέρος στη Συνέντευξη Δεσμού Ενηλίκων (ΣΔΜ-Adult Attachment Interview). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τους γονείς έδειξαν στο παιδί φωτογραφία της οικογένειας και του ζήτησαν να εκφράσει τα συναισθήματά του. Επίσης το ρώτησαν πώς νιώθει όταν αποχωρίζεται τους γονείς του και μελέτησαν τις αντιδράσεις του σε ένα τεστ άγχους αποχωρισμού (φωτογραφίες παιδιών που αποχωρίζονται τους γονείς).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα ενεργά μοντέλα δεσμού στην ηλικία των έξι ετών σχετίζονται με την ποιότητα δεσμού στη βρεφική ηλικία. Επίσης, βρέθηκε ότι τα *μοντέλα δεσμού* οργανώνουν συνειδητά ή ασυνείδητα γνωστικά και συναισθήματα σχήματα σχετικά με τις σχέσεις δεσμού. Για παράδειγμα, κατά την επάνοδο των γονιών στο εργαστήριο, όπου το παιδί είχε μείνει μόνο, παιδιά με *τύπο δεσμού αποφυγής* (όπως είχαν κατηγοριοποιηθεί τέσσερα χρόνια πριν) εμφάνισαν την τάση να μην δείχνουν ότι προσέχουν τους γονείς. Παιδιά με *τύπο δεσμού εμμονής* είχαν την τάση να ελέγχουν την συμπεριφορά του ενός ή του άλλου γονέα με την δημιουργία ενοχών στους γονείς ή με αγχώδη συμπεριφορά υπερβολικής προσκόλλησης. Στο τεστ άγχους αποχωρισμού, τα *ασφαλή* παιδιά αναγνώριζαν συναισθήματα μοναξιάς, θλίψης και φόβου λεκτικά, όταν τους περιέγραφαν εικόνες αποχωρισμού. Αντίθετα, παιδιά που είχαν κατηγοριοποιηθεί με *ανασφαλή τύπο* δεσμού (όταν ήταν 18 μηνών) απέφευγαν να συζητήσουν τα συναισθήματά τους για τις εικόνες αποχωρισμού και γενικά δεν έδειχναν άνεση στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Ένα από τα αναπάντεχα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι ο τύπος δεσμού με τη μητέρα στην ηλικία των 18 μηνών σχετιζόταν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την ανοιχτή έκφραση των συναισθημάτων στην ηλικία των έξι ετών.

Επιπλέον, τα ενεργά μοντέλα της προσκόλλησης έχουν ως πυρήνα τους το συναίσθημα. Τα άτομα με ασφαλή δεσμό έχουν ικανότητα πρόσβασης τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά συναισθήματα, ενώ τα άτομα με ανασφαλή μοντέλα δεσμού χρησιμοποιούν περιορισμένες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων. Αυτές οι διαφορές στη ρύθμιση των συναισθημάτων οδηγούν συνειρμικά σε διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα με διαφορετικούς τύπους δεσμού βιώνουν τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους με τους οποίους συνάπτουν στενές συναισθηματικές σχέσεις (Mikulincer & Shaver, 2003; Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Ευρήματα ερευνών υποστηρίζουν ότι τα άτομα με διαφορετικά ενεργά μοντέλα δεσμού έχουν την προδιάθεση να συμπεριφέρονται διαφορετικά, διότι σκέφτονται και αισθάνονται διαφορετικά (Collins, 1996).

Περίληπτικά, τα ΕΜΔ αναφέρονται σε γενικευμένες αναπαραστάσεις και συναισθήματα που προσδιορίζουν το πόσο προσιτός είναι ο γονέας και αν το σύστημα βρίσκεται σε κατάσταση 'αίσθησης ασφάλειας' (felt security). Οι αναπαραστάσεις αυτές βασίζονται στην ιστορία αλληλεπίδρασης του συστήματος δεσμού του βρέφους με συμπεριφορές του γονέα που πηγάζουν από προσωπικές αναπαραστάσεις δεσμού. Για παράδειγμα, αν ο γονέας τροφός είναι ασφαλής και έχει καλή πρόσβαση σε μνήμες και συναισθήματα δεσμού, έχει την ικανότητα τόσο να αντιλαμβάνεται σωστά τις συμπεριφορές που εκπορεύονται από το σύστημα δεσμού του βρέφους όσο και να απαντά σε αυτές με ανάλογη φροντίδα. Τότε και το παιδί αναπτύσσει αντίστοιχα ένα ασφαλές ΕΜΔ για τον εαυτό του αλλά και τους άλλους. Τα ΕΜΔ, λοιπόν, στηρίζονται σε επαναλαμβανόμενα σχήματα διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια των οποίων το παιδί μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους και να ελέγχει τα συναισθήματά του με ανάλογο τρόπο.

## **2.4 ΥΦΟΣ ΔΕΣΜΟΥ ΚΑΙ ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ**

Η ρύθμιση των συναισθημάτων (emotion regulation) αποτελεί ένα σταθερό χαρακτηριστικό της οργάνωσης των τύπων δεσμού στους ενήλικες (Fuendeling, 1998). Άτομα με ασφαλή τύπο δεσμού διακρίνονται από τα ανασφαλή άτομα στη βάση του αν η οργάνωση των συναισθημάτων είναι λειτουργική ή μη (Cassidy & Kobak, 1988; Kobak et al., 1992; Kobak & Sceery, 1988). Άτομα με ανασφαλή τύπο δεσμού (έμμονο, αποφυγής-φοβικό, αποφυγής-απορριπτικό) χαρακτηρίζονται από αδύναμη δομή του εγώ και περισσότερο άγχος και επιθετικότητα σε σχέση με τα ασφαλή άτομα. Ο έμμονος τύπος δίνει μεγαλύτερη έμφαση στα

αρνητικά συναισθήματα (Dozier & Kobak, 1992), ενώ τα άτομα με τύπο αποφυγής καταπιέζουν πολύ τα συναισθήματά τους. Τα ασφαλή άτομα αναφέρουν περισσότερο θετικά παρά αρνητικά συναισθήματα τόσο στις σχέσεις τους όσο και ατομικά (Kafetsios, 1996; Simpson, 1990).

Οι παράγοντες που επεμβαίνουν στη σύνδεση ανάμεσα στους τύπους δεσμού, τα συναισθήματα και την ψυχική υγεία έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας μόλις πρόσφατα. Το συναίσθημα κατέχει μια κεντρική θέση σε αυτή την σύνδεση, καθώς αλλάζει τη διάθεση του ατόμου και αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα των διαπροσωπικών σχέσεων (Ryff & Singer, 2001). Η δυνατότητα ελέγχου του συναισθήματος έχει μεγάλη σημασία για όλους, καθώς αρκεί να αναλογιστεί κανείς πόσο πρόσφορο είναι για την ψυχική υγεία των ατόμων να μπορούν να μειώνουν τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται σε καθημερινό πλαίσιο και να επικεντρώνονται στα θετικά συναισθήματα που οδηγούν σε θετική διάθεση και ψυχική ηρεμία. Οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος πηγάζουν από τον τύπο δεσμού του ατόμου και διαπιστώνονται με την κλασική πλέον μέθοδο, το παράδειγμα του ξένου (Strange situation. Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Το παράδειγμα του ξένου είναι μια ημι-πειραματική διαδικασία όπου η μητέρα αφήνει κατά διαστήματα μόνο του το νήπιο (ηλικία 18 μηνών) στο εργαστήριο για να διεγερθεί έτσι το σύστημα δεσμού. Στην έβδομη φάση της διαδικασίας, που είναι και η τελευταία, ο ερευνητής παρατηρεί την συμπεριφορά του νηπίου όταν η μητέρα επιστρέφει ύστερα από αλληπάλληλες αποχωρήσεις από το εργαστήριο και την παροδική εμφάνιση ενός άγνωστου ατόμου. Νήπια με ασφαλή τύπο δεσμού (B) προσεγγίζουν τον γονέα, εκφράζουν τα αρνητικά συναισθήματα άγχους και φόβου (με κλάμα κλπ.) και βρίσκουν ανακούφιση με την επάνοδο του γονέα. Όμως, νήπια με ανασφαλείς τύπους δεσμού ακολουθούν άλλες στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος. Νήπια τύπου άγχους-αποφυγής (A anxious-avoidant) ακολουθούν συμπεριφορές αποφυγής (disattachment), καθώς αποφεύγουν την επαφή με τον γονέα και φαίνεται πως καταπιέζουν τα αρνητικά συναισθήματα. Αντίθετα, νήπια τύπου άγχους-αντίστασης (C anxious-resistant) ακολουθούν αμφιθυμικές συμπεριφορές απέναντι στον γονέα, καθώς από την μία εκφράζουν υπέρμετρο αρνητικό συναίσθημα (κλάμα) ως ένδειξη διαμαρτυρίας, ενώ από την άλλη αποφεύγουν να πλησιάσουν τον γονέα για την παροχή φροντίδας.

Το πώς το συναίσθημα επιδρά στην αλληλεπίδραση μητέρας και νηπίου παίζει σπουδαίο ρόλο στην διαμόρφωση του τύπου δεσμού. Ειδικότερα, η μητρική ευαισθησία αφορά στην ικανότητά της να αντιληφθεί και ακολούθως να ερμηνεύσει κατάλληλα τα σήματα του νηπίου (κλάμα κλπ.). Έτσι, η συναισθηματικά ευαίσθητη μητέρα είναι κατάλληλα συντονισμένη στα

ανεπαίσθητα μηνύματα του παιδιού και έτσι δεν παρερμηνεύει τα μη-λεκτικά μηνύματα με βάση τις δικές της ανάγκες και "προβολές".

Οι Smith & Pederson (1988) σε μελέτη τους παρουσίασαν στις μητέρες συγκρουόμενα έργα. Από την μία τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, ενώ έπρεπε ταυτόχρονα να στρέφουν την προσοχή τους στο νήπιο μέσα στο εργαστήριο. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι μητέρες των νηπίων που κατατάχθηκαν ως ανασφαλή στην δοκιμασία του ξένου, δεν ανταποκρίνονταν πολύ στις εκκλήσεις των παιδιών τους σε σύγκριση με τις μητέρες ασφαλών νηπίων. Οι Smith & Pederson (1988) και Pederson et al. (1990) εξηγούν αυτά τα αποτελέσματα ως απόρροια γνωστικής υπερφόρτωσης της προσοχής/αντίληψης (attention overload). Όμως, η εξήγηση αυτή παραμερίζει κάπως την σημασία συγκινησιακών παραγόντων και ιδιαίτερα της ρύθμισης του συναισθήματος. Τα δύο συγκρουόμενα έργα προκάλεσαν άγχος στις μητέρες που συμμετείχαν και πιθανόν η αδυναμία ρύθμισης του αρνητικού συναισθήματος των ανασφαλών μητέρων να οδήγησε στην έλλειψη προσοχής. Έτσι, η σχετική έλλειψη ευαισθησίας των γονέων με ανασφαλή οχήματα δεσμού συναρτάται της ρύθμισης του συναισθήματος.

Ο Bowlby σε ύστερα γραπτά του (1980) προτείνει ότι οι τύποι δεσμού και οι άμυνες που συνδέονται μαζί τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία των πληροφοριών στα πλαίσια της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης. Γονείς με ασφαλή σχήματα δεσμού έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται ελεύθερα συναισθηματικού τύπου πληροφορίες και να εμπλέκονται σε ανοιχτού τύπου επικοινωνία με το νήπιο. Τα ανασφαλή σχήματα δεσμού μπορεί να οδηγήσουν στην μη-συνειδητοποίηση της συναισθηματικής πληροφορίας είτε με συναισθηματικά «στεγνές» συμπεριφορές είτε με την αποστροφή της προσοχής από την πηγή της πληροφορίας (π.χ. συναισθηματική έκφραση του παιδιού).

Στους ανασφαλείς τύπους η ρύθμιση του συναισθήματος είναι δυσλειτουργική με την έννοια ότι οι συναισθηματικές δομές (έκφραση) δεν ακολουθούν τις γνωστικές δομές (Dodge, 1991). Νήπια με ανασφαλή ΕΜΔ έχουν αναπτύξει προσδοκίες για ένα γονέα απόμακρο (τύπου Α) ή ανακόλουθο στις συμπεριφορές φροντίδας (τύπου C). Αυτό έρχεται σε σύγκρουση με την επίτευξη του προσδοκώμενου αποτελέσματος της ασφάλειας. Με αυτό τον τρόπο οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος (καταπίεση - αποκοπή του συναισθήματος [repression] ή υπερενεργοποίηση [hyperactivation] του αρνητικού συναισθήματος) βοηθούν στην επίλυση αυτής της σύγκρουσης. Γι' αυτό, και οι Kobak και Sceery (1988, :35) προτείνουν ότι τα ΕΜΔ πρέπει να θεωρούνται ως «δομές οργάνωσης των διαφορετικών



προτύπων ρύθμισης του συναισθήματος όταν το άτομο βρίσκεται σε συναισθηματική κατάπτωση».

Οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος που συνδέονται με τους τύπους δεσμού στην βρεφική ηλικία παρατηρούνται και στην μετέπειτα ανάπτυξη του ατόμου (Ainsworth, 1985). Σε πρόσφατη έρευνα έφηβοι με ασφαλείς τύπους δεσμού παρουσίασαν λιγότερο δυσλειτουργικό θυμό και άγχος κατά την δοκιμασία επίλυσης ενός προβλήματος με την μητέρα (Kobak et al. 1993) σε σύγκριση με ανασφαλείς συνομηλίκους τους (με την μέθοδο AAI).

## **2.5 ΤΥΠΟΙ ΔΕΣΜΟΥ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ**

Οι πρόσφατες έρευνες πάνω στους τύπους δεσμού και την ρύθμιση των συναισθημάτων υποστηρίζουν τις προβλέψεις του Bowlby σύμφωνα με τον οποίο τα αρνητικά μοντέλα για τον εαυτό και τους άλλους και οι σχετικές με αυτά γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες αυξάνουν τον κίνδυνο ψυχοπαθολογίας. Από μία κλινική οπτική η ρύθμιση του συναισθήματος ατόμων με ανασφαλείς τύπους δεσμού (βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους και στρες) συμβάλλει σημαντικά στις ψυχικές ασθένειες (West, Livesey, Reifler, & Sheldon, 1986 Fonagy, Steele, Steele, Moran, & Higgitt, 1996).

Σε μια από τις αρχικές έρευνες των Hazan και Shaver (1990) βρέθηκε ότι, σε σύγκριση με τους ανασφαλείς τύπους, άτομα με ασφαλείς τύπους δεσμού εμφάνιζαν καλύτερη προσαρμογή με βάση πέντε δείκτες ψυχικής υγείας (μοναξιά, κατάθλιψη, άγχος, εχθρικότητα και ψυχοσωματικές ασθένειες). Σε έρευνα τους ο Hammen και οι συνεργάτες του (1995) βρήκαν ότι οι τύποι δεσμού που μετρήθηκαν στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους προέβλεπαν επίπεδα κατάθλιψης και ψυχικής υγείας όπως το στρες στους νεαρούς ενήλικες. Σε επιδημιολογική έρευνα των Mickelson, Kessler, και Shaver (1997) οι ασφαλείς τύποι δεσμού παρουσίαζαν σε όλες τις ηλικίες θετική συσχέτιση με την ψυχική υγεία και αρνητική με την ψυχολογική καταπόνηση. Παράλληλα, ο τύπος δεσμού εμμονής είχε αρνητική συσχέτιση με την ψυχική υγεία.

Αρκετές δημοσιευμένες μελέτες καταδεικνύουν την επίδραση των ατομικών διαφορών στην οργάνωση των συναισθημάτων των τύπων δεσμού στην ψυχική υγεία. Ανασφαλή άτομα χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα άγχους και ψυχολογικής καταπόνησης (Freeneay, 1995 Kobak, Shaver & Gamble, 1992). Επίσης, ο τύπος αποφυγής συνδέεται με την καταπίεση των αρνητικών συναισθημάτων (Freeneay, 1995), μια ψυχολογική στρατηγική που

σχετίζεται με την εμφάνιση καρκινωμάτων (Kotler et al.,1994).Πρόσφατη έρευνα στη Μεγάλη Βρετανία και στην Ελλάδα έδειξε ότι ο ανασφαλής τύπος εμμονής συνδέεται με υψηλά επίπεδα άγχους (Kafetsios, 2000· Καφέτσιος & Ιωαννίδου, 2004).

Σύμφωνα με τον Bowlby, άτομα τύπου εμμονής και φοβικά χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα άγχους, γεγονός που έχει να κάνει κυρίως με τις στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος που χαρακτηρίζουν αυτούς τους δύο τύπους. Αυτή την άποψη επιβεβαίωσαν σε έρευνά τους ο Warren και οι συνεργάτες του (1997). Βρέφη με αγχώδη-αντιδραστικά τύπο δεσμού (μετρήθηκε με την μέθοδο του ξένου στην πρώιμη παιδική ηλικία) ήταν πιο πιθανό να εμφανίσουν διαταραχές άγχους ως έφηβοι (18 ετών) σε σύγκριση με βρέφη με ασφαλή τύπο δεσμού ή τύπο αποφυγής. Υπάρχουν σχετικά περιορισμένες έρευνες για την σχέση του άγχους με τους τύπους δεσμού ενηλίκων. Η αιτία είναι ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρα κλινικά αίτια για την διάγνωση των αγχωδών καταστάσεων και κάθε τύπος διαταραχής συνδέεται διαφορετικά με συναισθήματα αποφυγής και φόβου. Για παράδειγμα, η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή συνδέεται πιο πολύ με γενικευμένα συναισθήματα φοβίας. Περισσότερη έρευνα, λοιπόν, χρειάζεται προς την κατεύθυνση αυτή για να διαπιστωθεί σε κλινικά δείγματα πώς οι τύποι δεσμού εξηγούν τους διάφορους τύπους αγχωδών διαταραχών.

Η έρευνα στην κοινωνική ψυχολογία για την ψυχική υγεία ενηλίκων εστιάστηκε κυρίως σε μη κλινικά δείγματα και αφορά κυρίως διαταραχές γενικευμένου άγχους. Σε έρευνά της η Feeney (1995a) σε Αυστραλιανό δείγμα παρατήρησε ότι οι τύποι δεσμού επιδρούν στους τρόπους αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, το αν πιστεύει κανείς ότι η υγεία του καθορίζεται αποκλειστικά από τον ίδιο ή από εξωτερικούς παράγοντες (health locus of control) και με την υγιεινή ζωή. Επίσης, σε Αυστραλιανό δείγμα έχει αποδειχθεί ότι ο τύπος αποφυγής σχετίζεται με την καταπίεση των αρνητικών συναισθημάτων, μια ψυχολογική στρατηγική που έχει βρεθεί ότι μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση καρκινωμάτων (Greer & Morris, 1975). Ο Freud (1961) υποστήριζε ότι στη βάση πολλών νευρώσεων βρίσκονται καταπιεσμένα συναισθήματα, ενώ γενικότερα έχει εντοπιστεί ότι η κακή ποιότητα σχέσεων αυξάνει τον κίνδυνο ψυχοπαθολογίας (Bloom, Asher & White, 1978), ασθενειών, καταπόνησης του ανοσοποιητικού συστήματος (Kiecolt - Glaser et al., 1987), βίας, αυτοκτονιών και συνδέεται με αυξημένα επίπεδα θνησιμότητας από ασθένειες (Burman & Margolis, 1992). Αυτό το συνεκτικό σώμα ερευνών έχει καταδείξει δυναμικά την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων στην ψυχική και φυσική υγεία του ατόμου.

Έρευνα της Feeney (1995b) στα ζεύγη έδειξε ότι ανασφαλή άτομα καταπιέζουν περισσότερο τα συναισθήματά τους με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η ποιότητα της σχέσης. Πρόσφατες

έρευνες σε Αγγλία (Kafetsios, 2000) και Τουρκία (Sumer & Gungor, 1999) κατέδειξαν τη σχέση των ανασφαλών τύπων δεσμού (μοντέλο της Bartholomew) με το άγχος (μετρήθηκε με την κλίμακα STAI Spielberg, Gorsush & Lushenne, 1970). Άτομα με τύπο δεσμού εμμονής ή φοβικό, εμφάνιζαν πολύ υψηλότερα επίπεδα άγχους από ότι άτομα με ασφαλή ή απορριπτικό τύπο δεσμού. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και σε πιο πρόσφατη έρευνα σε ελληνικό δείγμα (Kafetsios, υπό δημοσίευση). Η συσχέτιση τύπων δεσμού-άγχους ήταν ισχυρή σε όλο το φάσμα ηλικιών (18-66) και άτομα μικρότερης ηλικίας (κάτω των 35) είχαν επίπεδα άγχους πολύ υψηλότερα από αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα (Garyfallos, Adamopoulou, Moutzoukis, Panakleridou, Kapsala, & Linara, 1995) και αλλού.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών συμφωνούν με τις διαφορές των τύπων δεσμού στην ρύθμιση των συναισθημάτων. Οι Gross και Munoz (1995) θεωρούν ότι η ρύθμιση του συναισθήματος επιδρά στην ψυχική υγεία του ατόμου και η προσέγγισή τους έρχεται από μια άλλη περιοχή της κοινωνικής ψυχολογίας για την συσχέτιση των σωματικών και εκφραστικών δομών του συναισθήματος. Έχει διαπιστωθεί ότι σε περιόδους άγχους και εξαιτίας τραυματικών γεγονότων «αδυνατίζει» το ανοσοποιητικό σύστημα και υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα ασθενειών (O' Leary, 1990· Pennebaker et al. 1988). Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι τύποι προσωπικότητας που καταπιέζουν τα συναισθήματά τους (repressive coping) χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα διέγερσης του παρασυμπαθητικού συστήματος (σωματική έκφανση του συναισθήματος) σε σύγκριση με άτομα που είναι πιο εκφραστικά (Buck, 1979· Notarius & Levenson, 1979). Η θεωρία και έρευνα πάνω στους τύπους δεσμού δίνει μια σημαντική προοπτική και δυναμική για την σημασία των συναισθημάτων στην ψυχική υγεία.

## **2.6 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΔΕΣΜΟΥ ΣΤΙΣ ΜΕΤΕΠΕΙΤΑ ΣΧΕΣΕΙΣ**

Η σημασία των πρωταρχικών σχέσεων στη βρεφική και στην παιδική ηλικία και οι επιδράσεις τους στις σχέσεις που διαμορφώνει το άτομο σε μετέπειτα στάδια της εξέλιξής του αναγνωρίστηκε από πολύ νωρίς από τους θεωρητικούς της ψυχανάλυσης (Freud, 1933·1937· Erickson, 1950). Ο Bowlby (1988) προτείνει την αξιολόγηση των «τύπων δεσμού και των παράγωγων ψυχολογικών διαδικασιών σε κάθε φάση του κύκλου ανάπτυξης του ατόμου». Είχε την πεποίθηση ότι ο δεσμός διαμορφώνει την εξέλιξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου (Bowlby, 1973· 1988).

Παιδιά που κατηγοριοποιήθηκαν ως *ασφαλή* όταν ήταν νήπια (με βάση την μέθοδο του ξένου) βρέθηκαν να διαφέρουν σημαντικά από αντίστοιχα *ανασφαλή* παιδιά (τύπου αποφυγής, και τύπου εμμονής) ως προς διαπροσωπικές (interpersonal) και ενδοατομικές (intrapersonal) ψυχολογικές λειτουργίες. Σε μελέτες παρατήρησης στο εργαστήριο, τα παιδιά αυτά έδειξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την επίλυση προβλημάτων και πιο αποτελεσματική συμμετοχική συμπεριφορά με τις μητέρες τους στην ηλικία των δύο χρόνων (Matas, Arend, & Sroufe, 1978). Σε μελέτες με παιδιά ηλικίας δύομισι ετών, διαπιστώθηκε ότι τείνουν να παίζουν το ρόλο του αρχηγού της ομάδας συνομηλίκων περισσότερο από ότι τα *ανασφαλή* παιδιά (Waters, Wippman, & Sroufe, 1979). Στην ηλικία των τριών χρόνων, οι συνομήλικοι είναι πιο θετικοί στην έκφραση των συναισθημάτων τους απέναντι σε *ασφαλή* παιδιά. Οι ίδιοι συνομήλικοι τείνουν να είναι πιο επιθετικοί σε παιδιά με *τύπο δεσμού εμμονής* και αρνητικοί απέναντι σε παιδιά με *τύπο αποφυγής* (Jacobson & Wille, 1986). Στην ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών, *ανασφαλή* παιδιά εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφορικά, όπως υπερδιέγερση, κοινωνική απομόνωση και διαταραχές της προσοχής (Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985).

Η αναπτυξιακή έρευνα έχει αποκαλύψει την στενή σύνδεση ανάμεσα στην οργάνωση δεσμού και το θετικό και αρνητικό συναίσθημα. Τα *ασφαλή* παιδιά εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό, θετικό συναίσθημα και επιμονή σε προβληματικές καταστάσεις (Matas et al. 1978). Σε μια εκτεταμένη έρευνα πεδίου, οι ερευνητές (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, & LaFreniere, 1984) παρατήρησαν την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους στο παιχνίδι και στο σχολείο και επέκτειναν έτσι τα αποτελέσματα για συναισθηματικού τύπου μεταβλητές. Στην μελέτη τους, το συναίσθημα μετρήθηκε με τη χρήση δεικτών, όπως η έναρξη διαπροσωπικής επαφής με συνομήλικους, ο τόνος της φωνής και οι εκφράσεις του προσώπου. Σε συμμετοχικές παρατηρήσεις περίπου 4000 διαφορετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που ενείχαν συνεργασία, επιθετικότητα, συμπεριφορές που δείχνουν σθένος κλπ., παιδιά που είχαν κριθεί ως *ασφαλή* (στη μέθοδο του ξένου, στην ηλικία των 12 και 18 μηνών) είχαν στατιστικά υψηλότερη βαθμολογία στις παραπάνω μεταβλητές σύνθετου συναισθήματος από ότι παιδιά *τύπου αποφυγής ή εμμονής*.

Οι έρευνες που έλεγξαν τις προβλέψεις του Bowlby για την εξέλιξη της προσωπικότητας και τις σχέσεις διαχρονικά, λόγω του βαθμού δυσκολίας του έργου, ήταν σπάνιες. Παρόλα αυτά, αποτελέσματα διαχρονικών μελετών των Elicker, Englund, & Sroufe (1992) και των Grossman & Grossman (1991) παρέχουν σημαντικά στοιχεία για την σημασία της ποιότητας του δεσμού γονέα και βρέφους στην αλληλεπίδραση και τις σχέσεις σε μετέπειτα ηλικίες.

Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν την επίδραση του δεσμού στις σχέσεις στην εφηβεία. Δέκα χρόνια μετά την παρατήρηση των νηπίων με την μέθοδο του ξένου (στους 12 και 18 μήνες) οι Elicker και συνεργάτες ζήτησαν από 47 από αυτά τα παιδιά να συμμετάσχουν σε μία κατασκήνωση. Με αυτό τον τρόπο οι ερευνητές παρατήρησαν και κατέγραψαν την συμπεριφορά των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ευθυγραμμίστηκαν με την υπόθεση ότι ο δεσμός στην βρεφική ηλικία μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις του νέου ατόμου δέκα χρόνια μετά. Νέοι έφηβοι που ως βρέφη είχαν κριθεί ασφαλής, επέδειξαν συναισθηματικά πιο υγιείς συμπεριφορές, περισσότερη αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερες ικανότητες στις διαπροσωπικές σχέσεις από ότι παιδιά με ανασφαλής τύπο δεσμού. Σε έρευνά τους οι Grossman και Grossman (1991) βρήκαν ότι σε σχέση με τα ανασφαλής παιδιά, τα ασφαλή είχαν περισσότερες πιθανότητες να στραφούν προς τους άλλους όταν αισθάνονταν άσχημα (συναισθήματα φόβου, θλίψης ή θυμού). Τα παιδιά τύπου δεσμού εμμονής δεν έδειξαν τέτοια συμπεριφορά. Οι λειτουργίες συνέπειας ανάμεσα στους τύπους δεσμού του αρχικού σταδίου και σε μετέπειτα φάσεις της ανάπτυξης εξηγήθηκαν με αναφορά στα ενεργά μοντέλα δεσμού ως γνωστικές και συναισθηματικές δομές που δύσκολα αλλάζουν.

Σύμφωνα με αρκετές δημοσιευμένες μελέτες, ο τύπος δεσμού με τους γονείς ή κηδεμόνες έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες και στην ενήλικη ζωή μας. Ειδικότερα, ο τύπος δεσμού μπορεί να χρησιμεύσει ως προγνωστικό μέσο των ρομαντικών μας σχέσεων ως ενηλίκων. Δηλαδή, τείνουμε να δημιουργούμε ερωτικούς δεσμούς με βάση τον τρόπο φροντίδας που πήραμε ως παιδιά. Για παράδειγμα, ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες με *ασφαλής δεσμό* είχαν πιο θετικά συναισθήματα, ως ενήλικες, στις ρομαντικές σχέσεις τους σε σύγκριση με άλλες γυναίκες που είχαν *ανασφαλείς μορφές* (McCarthy, 1999). Οι άνθρωποι που έχουν *ασφαλείς δεσμούς* επενδύουν στους συντρόφους τους, δομούν ισχυρούς δεσμούς μαζί τους και δίνουν έμφαση στο να μοιράζονται, να αγαπούν και να αγαπιούνται, να παρέχουν, αλλά και να δέχονται φροντίδα (Miculincer & Shaver, 2001).

Ο Ganahl (2001) επίσης, αναφέρει ότι τα εγκαταλελειμμένα παιδιά που έχουν στερηθεί αγάπης ή αυτά που δέχτηκαν υπερβολικό έλεγχο επαναλάμβαναν το ανασφαλές μοτίβο και στην ενήλικη ζωή τους - προκειμένου να μετριάσουν την οργή που βίωσαν - και μπορούσαν να κάνουν τα πάντα, για να κρατήσουν ζωντανή μια σχέση, ακόμη και αν αυτή υπήρχε μόνο στη φαντασία τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

### 3.1 ΘΕΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ

Μια προσέγγιση της επιστημονικής έρευνας σχετικά με το συναίσθημα είναι αυτή της μελέτης και της διάκρισης των συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά. Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που ασχολείται με τη μελέτη και την καταγραφή των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων καθώς και τις επιπτώσεις που έχουν στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Ortony & Jurner, 1990). Επίσης, είναι άμεσα συσχετιζόμενα με θεωρίες που υφίστανται στο χώρο των συναισθημάτων και γίνεται προσπάθεια (Ekman, 1992) σύγκλισης των αντιμαχόμενων αυτών θεωριών σε μια ολοκληρωμένη, πολυδιάστατη και εύρωστη θεωρία συναισθημάτων (Cicero, 1931). Μάλιστα, η έρευνα για τα συναισθήματα στους οργανισμούς έχει αυξηθεί κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες και συνεχίζει να μεγαλώνει (Ashkanasy et al, 2000 · Ashkanasy & Daus, 2005 · Ashkanasy, Härtel & Zerbe 2000 · Barsade & Gibson, 2007 · Brief & Weiss, 2002 · Côté & Hideg, 2011 · Elfenbein, 2007 · Hareli & Rafaeli, 2008 · Van Kleef, 2014), γεγονός που αποδεικνύεται από τον όρο «συναισθηματική επανάσταση» (Barsade, Brief & Spataro, 2003).

Το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία αποτελούν βασικές πτυχές της εργασιακής εμπειρίας, οι οποίες επιδρούν στην οργανωσιακή συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων της οργανωσιακής δέσμευσης (Cropanzano, James, Konovsky, 1993), της λήψης απόφασης (Staw & Barsade, 1993) ή και της αντιπαραγωγικής συμπεριφοράς των εργαζομένων (Iverson & Deery, 2001). Η έρευνα σχετικά με το συναίσθημα ασχολήθηκε και με το ρόλο που διαδραματίζει στην εργασιακή εμπειρία και το συνέδεσε με την εργασιακή συμπεριφορά και την παραγωγικότητα (Ashforth & Humphrey, 1995 · Ashkanasy, Härtel & Zerbe, 2000 · Fisher & Ashkanasy 2000 · Weiss & Cropanzano 1996). Παράλληλα ένα μέρος αυτών των ερευνών διαχειρίστηκε ξεχωριστά το θετικό (Isen & Baron, 1991) και το αρνητικό συναίσθημα (George & Brief, 1996b) έτσι ώστε να διερευνηθεί η επίδραση που ασκούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην αποτελεσματικότητα γενικότερα.

Σύμφωνα με τους Ashforth & Humphrey (1995), το θετικό/αρνητικό συναίσθημα (positive/negative affect) προσδιορίζεται με την ευρεία έννοια ως μια υποκειμενική συναισθηματική κατάσταση και περιλαμβάνει διάθεση, προδιάθεση και συναίσθημα (Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011). Η διάκριση ανάμεσα στη θετική και αρνητική συναισθηματικότητα (*positive/negative affectivity*) αναφέρεται στο συναισθηματικό κόσμο

του ατόμου και ειδικότερα, στο είδος και την ένταση των συναισθημάτων τα οποία έχει την τάση να αισθάνεται. Η θετική συναισθηματικότητα (*positive affectivity*) είναι η τάση του ατόμου να βιώνει έντονα ευχάριστα συναισθήματα σε αντίθεση με την αρνητική συναισθηματικότητα (*negative affectivity*) που είναι η τάση βίωσης έντονων δυσάρεστων συναισθημάτων (Cropanzano, James, & Konovsky, 1993). Το θετικό και αρνητικό συναίσθημα αποτελούν δύο ανεξάρτητες διαστάσεις, γεγονός που σημαίνει ότι ένα άτομο μπορεί να έχει και τα δύο χαρακτηριστικά σε υψηλό βαθμό, και τα δύο σε χαμηλό βαθμό, ή το ένα σε υψηλό και το άλλο σε χαμηλό βαθμό (Cropanzano, James, & Konovsky, 1993).

Το θετικό συναίσθημα αντανακλά την ύπαρξη θετικών συναισθηματικών καταστάσεων, όπως η χαρά, το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός και η εμπιστοσύνη. Από την άλλη μεριά, το αρνητικό συναίσθημα περιγράφει την δυσαρέσκεια του ατόμου και αποτελείται από αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως ο θυμός, ο φόβος, η θλίψη, η ενοχή, η περιφρόνηση και η αηδία (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Ο ρόλος που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στην επικοινωνία των οργανισμών με το εσωτερικό αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι συνέπειες των συναισθημάτων στην εργασία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των ατόμων (Weiss, 2002). Ειδικότερα, τα θετικά συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων, την διασφάλιση της συνέχισης της οργανωτικής δομής (Staw, Sutton & Pelled, 1994) και την επαγγελματική επιτυχία (Ciarrochi et al., 2000). Από την άλλη, τα αρνητικά συναισθήματα, σύμφωνα και με εκτεταμένες έρευνες του παρελθόντος, επιδρούν ιδιαίτερα αρνητικά στους εργασιακούς ρόλους και τα αποτελέσματά τους.

Πορίσματα ερευνών έδειξαν ότι τα θετικά συναισθήματα, ανάμεσα στα οποία συμπεριλαμβάνονται η αισιοδοξία, η αυτοεκτίμηση και η ψυχολογική ανθεκτικότητα έχουν ευεργετικά αποτελέσματα και οδηγούν σε μεγαλύτερη ενεργοποίηση, επιμονή, διευρυμένη αντίληψη και προσοχή (Staw et al., 1994). Οι εργαζόμενοι που βιώνουν ισχυρά θετικά συναισθήματα είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν θετικά τους συναδέλφους τους καθώς είναι πιο αρεστοί και ελκυστικοί ως προς τις κοινωνικές συναναστροφές. Επιπλέον, έχουν την ικανότητα να επικαλύπτουν τα όποια μειονεκτήματά τους στα μάτια των άλλων (Abraham, 1999). Έτσι, κατορθώνουν να αποκτήσουν μια ουσιαστική συνεργασία τόσο με τους συναδέλφους, όσο και με τους προϊσταμένους.

Επιπρόσθετα, το άτομο που χαρακτηρίζεται από θετικά συναισθήματα, είναι σε γενικές γραμμές πιο αισιόδοξο (Fredrickson, 2001) για το μέλλον του και πιθανόν λιγότερο αυστηρό στις κρίσεις του εαυτού του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχει μια γενική ευεξία και καθαρότητα στη σκέψη του (Panicseep, 1988), γεγονός που βοηθάει στο να επιτευχθούν οι στόχοι του ευκολότερα, επειδή το άτομο συνεχίζει να προσπαθεί για τους στόχους του ακόμα και σε αντίξοες συνθήκες. Αντίθετα, ένα άτομο που χαρακτηρίζεται από αρνητικά συναισθήματα τείνει συνήθως να εγκαταλείπει την προσπάθεια (Snowdon & Freiser, 2001). Επίσης, οι Lyubomirsky, King, και Diener (2005) έδειξαν ότι οι άνθρωποι που βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικά συναισθήματα τείνουν να είναι πετυχημένοι και να τα καταφέρνουν σε αρκετούς τομείς της ζωής. Το θετικό συναίσθημα βοηθάει τα άτομα να καταπολεμούν τα αρνητικά συναισθήματα, να αυξάνουν την ευεξία, να αποκτούν προσαρμοστικότητα και να εμπνέουν σκέψεις, αισθήματα και δράσεις που οικοδομούν στέρεες προσωπικές και κοινωνικές πηγές άντλησης δυνάμεων (Fredrickson, 1998· 2001· Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

Τα αρνητικά συναισθήματα συσχετίζονται κυρίως με την ενεργοποίηση του συμπαθητικού συναισθήματος, ώστε να θέσουν το άτομο και τον οργανισμό σε κατάσταση ετοιμότητας για να μπορέσει να αντιμετωπίσει έναν ενδεχόμενο κίνδυνο. Όμως, η έντονη και συχνή δραστηριοποίηση του συμπαθητικού συστήματος μπορεί να προκαλέσει βλάβη στον οργανισμό με χαρακτηριστικό παράδειγμα (Fitness, 2000) το έλκος στομάχου που μπορεί να προκληθεί από το έντονο άγχος.

Οι Brief και Weiss (2002) υποστηρίζουν πως τα αρνητικά συναισθήματα είναι δυνατό να προκληθούν από εξωγενείς παράγοντες, όπως συγκρούσεις στην οικογένεια, στην εργασία αλλά και μεταξύ αυτών των δύο, από στρεσογόνες καταστάσεις αλλά και από ενδογενείς παράγοντες και κυρίως αυτούς που σχετίζονται με την προσωπικότητα ενός ατόμου.

Τα αρνητικά συναισθήματα επιδρούν αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου δημιουργώντας τάσεις εγκατάλειψης της εργασίας (George & Brief, 1996b), ενώ γενικότερα, το αρνητικό συναίσθημα καθιστά το άτομο αρνητικό στις αξιολογήσεις του για τους άλλους (Daus, 2001). Πορίσματα έρευνας (Watson et al., 1988) έχουν δείξει ότι το αρνητικό συναίσθημα συσχετίζεται με το στρες και προβλήματα υγείας σε αντίθεση με το θετικό συναίσθημα που σχετίζεται με την κοινωνική δράση και την ικανοποίηση.

Η αρνητική συναισθηματική κατάσταση είναι λιγότερο άμεση στις επιπτώσεις της συγκρινόμενη με τη θετική (George & Brief, 1996a), επειδή τα άτομα που τη βιώνουν,



συνήθως επιθυμούν να απαλλαγούν από αυτήν και έτσι εκδηλώνεται ασυμφωνία μεταξύ της συμπεριφοράς τους και του τρόπου, που αισθάνονται (Clark & Isen, 1982· Kaufman & Vosburg, 1997).

Ακόμη πιο σημαντικό είναι το συναίσθημα στην ηγεσία. Οι διευθυντές που έχουν την ικανότητα και εκφράζουν θετικά συναισθήματα προς τους υφισταμένους τους όχι μόνο βελτιώνουν τη συναισθηματική τους ευημερία (Foldes et. al., 2007) αλλά και χτίζουν σιγά σιγά το υπόβαθρο προκειμένου να μπορούν να διαχειριστούν τυχόν μελλοντικές αντιξοότητες. Άλλωστε, τις περισσότερες φορές τα θετικά συναισθήματα που εκφράζει ο ηγέτης σχετίζονται με την προσωπικότητά του η οποία είναι ανοιχτόμυαλη και ευχάριστη (Dasborough, 2002). Αντιθέτως, οι ηγέτες που εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα επηρεάζουν το προσωπικό με άσχημο τρόπο και αρκετές φορές συντελούν στη μειωμένη εργασιακή απόδοση και στο άγχος (Smidt, 2000).

### **3.2 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ**

Τα τελευταία χρόνια η ψυχολογική ευημερία στον εργασιακό χώρο έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Οι μελέτες επικεντρώνονται στις επιπτώσεις της ψυχολογικής ευημερίας στην ικανοποίηση από την εργασία και την επαγγελματική απόδοση (Robertson, Birch & Cooper, 2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα από τα κύρια ζητήματα της Οργανωτικής Ψυχολογίας, καθώς σχετίζεται αφενός με την ψυχική υγεία των εργαζομένων και αφετέρου με το ενδιαφέρον των οργανισμών για αποδοτικότητα. Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης στη ζωή του ανθρώπου γίνεται κατανοητή, κυρίως αν γίνει αντιληπτός ο χρόνος που ξοδεύει για την εργασία σε όλη του τη ζωή.

Μελετώντας το περιεχόμενο της έννοιας μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Πυργιωτάκης, 1992· Δημητρόπουλος 1998· Μπρούζος 2004). Παρόλο που οι έρευνες προσέγγισαν το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης με διαφορετικό τρόπο, οι ερευνητές συμφωνούν ως προς το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνιστά μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος, 2001· Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Όμως, δεν αρνούνται και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie, Baker & Whitener, 1997).

Ο συνηθέστερος ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke, ο οποίος την ορίζει ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, που δημιουργείται

από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου (Locke, 1976). Μάλιστα, συγκρίνει την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια από την εργασία με το σύστημα των αξιών του ανθρώπου. Χαρακτηρίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια θετική συναισθηματική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο που προέρχεται από την εκτίμηση ότι η ολοκλήρωσή του επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών αξιών του ανθρώπου. Από την άλλη πλευρά, η επαγγελματική δυσαρέσκεια δημιουργείται από τη ματαίωση των εργασιακών αξιών του ανθρώπου (Locke, 1969).

Οι Granny, Smith & Stone (1992) θεωρούν ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, που απορρέει από τη σύγκριση που κάνει ανάμεσα στα οφέλη που θα επιθυμούσε να αποκομίσει και σε αυτά που πραγματικά έχει. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι όλοι οι ορισμοί που δίνουν έμφαση στο συναισθηματικό τομέα είναι επαρκείς, ωστόσο τονίζουν την πρακτική διάσταση της ικανοποίησης, λέγοντας ότι η εργασιακή ικανοποίηση ταυτίζεται με την εργασιακή συμπεριφορά (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Ο Κάντας (1993) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η συνολική και ενιαία στάση του ανθρώπου απέναντι στην εργασία. Επίσης, σύμφωνα με τους Rice, Gentile & McFarlin (1991) η σφαιρική επαγγελματική ικανοποίηση τοποθετείται στη βάση της ικανοποίησης και αποτελείται από επιμέρους κριτήρια της εργασίας ή του επαγγέλματος του εργαζομένου, όπως για παράδειγμα οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Κάποιοι μελετητές επισημαίνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι μόνιμη και θεωρούν ότι δεν μπορούμε να βρούμε ολοκληρωτική ικανοποίηση στους εργαζόμενους, καθώς και να υπάρξει είναι πιθανό να αναστραφεί άμεσα λόγω των διαφορετικών παραγόντων που την προσδιορίζουν (Κάντας, 1993). Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, αρκετοί ερευνητές ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση σαν κάτι το αυτονόητο και έτσι λίγοι είναι αυτοί που δοκίμασαν να διατυπώσουν έναν αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό της.

Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζει, λοιπόν, το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τη δουλειά τους και τις διάφορες πτυχές της, το βαθμό δηλαδή ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας που βιώνουν λόγω της δουλειάς τους (Spector, 1997), και έχει δυο σκέλη. Από τη μια, σημαίνει ικανοποίηση του προσωπικού από την εργασία και τον οργανισμό γενικότερα και από την άλλη, ικανοποίηση του οργανισμού από τη συμπεριφορά και την απόδοση του προσωπικού (Φαναριώτη, 1996). Όμως, ο οργανισμός θεωρείται ότι έχει την κύρια ευθύνη για τη δημιουργία των συνθηκών που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του επιπέδου ικανοποίησης

του προσωπικού, καθώς αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα της γενικότερης συμπεριφοράς που αναπτύσσεται μέσα στο πλαίσιο εργασίας.

Ο όρος εκπαιδευτική επαγγελματική ικανοποίηση έχει να κάνει με την συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού με τον διδασκαλικό του ρόλο και είναι μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι επιθυμεί ο εκπαιδευτικός από τη διδασκαλία και στο τι αντιλαμβάνεται ότι του προσφέρει (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Ενισχύοντας τη σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τα ερευνητικά δεδομένα, τη χαρακτηρίζουν ως έναν βασικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigarrelli, 1996) και με την ποιότητα και τη σταθερότητα του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών (Perie et al., 1997).

Πολλές μελέτες επικεντρώνονται στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Borg & Riding, 1991· Ololube, 2006· Sari, 2004· Papanastasiou & Zembylas, 2006). Διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται τόσο από *εσωγενείς* (το ενδιαφέρον για την ίδια τη δουλειά) όσο και από *εξωγενείς παράγοντες* (ο μισθός, οι προοπτικές προαγωγής, οι συνθήκες εργασίας). Πιο συγκεκριμένα, οι εσωγενείς παράγοντες φαίνεται να διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στο να παρακινούν τα άτομα να μπουν και να παραμείνουν στο επάγγελμα του δασκάλου, αφού οι περισσότεροι δάσκαλοι μένουν στο επάγγελμα καθώς απολαμβάνουν να δουλεύουν με τα παιδιά (Wright & Custer, 1998· Papanastasiou & Zembylas, 2005a). Από την άλλη, οι εξωγενείς παράγοντες, μπορεί να συμβάλλουν στη δυσαρέσκεια των δασκάλων από την εργασία τους και στην απόφασή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (McDonald, 1999· Tye O' Brien, 2002). Η έρευνα σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει ομαδοποιήσει σε τέσσερις βασικές κατηγορίες μια σειρά από «εσωτερικούς» και «εξωτερικούς» παράγοντες (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014) :

α) ατομικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εργασιακή εμπειρία, αριθμός παιδιών),

β) παράγοντες που σχετίζονται με τη διαδικασία της διδασκαλίας (εργασία με νέα άτομα, αυτονομία, ανεξαρτησία, πνευματική πρόκληση της διδασκαλίας),

γ) οργανωσιακοί παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών (σχολείο, ηγεσία, εγκαταστάσεις, υποδομές, μισθός, προώθηση, στήριξη της ομάδας, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων),

δ) παράγοντες που προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και το κράτος (αλλαγές στην εκπαίδευση, κοινωνικές αντιλήψεις, υπηρεσίες υποστήριξης εκπαιδευτικών).

Σύμφωνα με τους Norton και Kelly (1997) αλλά και Shann (1998) από τους οργανωσιακούς παράγοντες η ηγεσία αποτελεί μία σημαντική πηγή ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας. Το στυλ ηγεσίας αλλά και το σχολικό κλίμα θεωρούνται σε σημαντικό βαθμό προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Collie, Sharpa & Perry, 2012 · Freiberg, 1998 · Hargreaves, 1994 · Little, 1993 · Schyns, Veldhoven & Wood, 2009). Το ίδιο ισχύει και για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα τελευταία έτη υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών σχετικά με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Kafetsios & Loumakou, 2007 · Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011 · Kafetsios & Zampetakis, 2008 · Platsidou, 2010 · Wong & Law, 2002 · Wong, Wong & Peng, 2010 · Yin, Lee & Zhang, 2013). Κατά τους Wong & Law (2002) η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση. Μάλιστα, η ικανότητα αντίληψης και ρύθμισης συναισθημάτων μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις των υφισταμένων με τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους και να εξασφαλίσει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στην εργασία.

Σύμφωνα με τη Saiti (2007), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσδιορίζεται με βάση επτά παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία: α) ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, β) οι πιθανότητες προαγωγής και αμοιβών, γ) οι αμοιβές, η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική διοίκηση, δ) ο μισθός, ε) ο σχολικός οργανισμός, στ) τα συναισθήματα των δασκάλων για τη δουλειά τους και ζ) η συνεργασία με τους συναδέλφους. Από τους παραπάνω παράγοντες, ο πρώτος φαίνεται ότι είναι εκείνος που προσφέρει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση στους δασκάλους.

Τέλος, σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κάντας, 1992), διαπιστώθηκε ότι οι κύριες πηγές ικανοποίησής τους ήταν το επάγγελμα καθεαυτό και η φύση της εργασίας τους, καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στο επάγγελμα (συναδελφικότητα, κ.λπ.). Από την άλλη πλευρά, οι κύριες πηγές της δυσαρέσκειάς τους σχετίζονταν με τις οικονομικές απολαβές και τις προοπτικές εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης που συνδέονται με το επάγγελμά τους. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς οι πηγές ικανοποίησης είναι σύμφυτες με το επάγγελμα που επέλεξαν και ασκούν (η διδασκαλία, ο παιδαγωγικός ρόλος), ενώ οι πηγές δυσαρέσκειας είναι εξωγενείς (ο μισθός) και εξωτερικά ελεγχόμενες (π.χ. από την πολιτεία).

### 3.3 ΣΥΝΟΧΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Το ενδιαφέρον όλο και περισσότερων ερευνητών έχει στραφεί στη μελέτη της συνοχής των ομάδων εργασίας των οργανισμών και ειδικότερα στο ρόλο που διαδραματίζει στην αποτελεσματικότητα και την απόδοση των εργαζομένων. Ο όρος «συνοχή» δηλώνει τη σχέση μεταξύ των ατόμων, δηλαδή το πόσο αφοσιωμένα και δεμένα είναι τα μέλη που απαρτίζουν μια ομάδα. Βασίζεται στην αντίληψη του κάθε μέλους για τα χαρακτηριστικά της ομάδας και στην πεποίθηση ότι όλα τα μέλη έχουν την ίδια αντίληψη (Molleman, 2005). Μια ομάδα έχει συνοχή όταν υπάρχει ατμόσφαιρα προσέγγισης και συσπείρωσης των ατόμων που την απαρτίζουν και όταν υπάρχουν κοινές αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις.

Το άτομο στα πλαίσια της εργασίας του αισθάνεται και λειτουργεί ως μέλος μίας ομάδας και καλείται να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα μέλη της περισσότερο ή λιγότερο ανάλογα με τη φύση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων που προκύπτουν από τη θέση του. Στο πλαίσιο αυτό η συνοχή της ομάδας αποτελεί στοιχείο καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της εργασίας του και ως έννοια περιλαμβάνει την αντίληψη και τη συναισθηματική απόκριση του ατόμου στο γεγονός ότι ανήκει σε μία ομάδα (Bollen & Hoyle, 1990). Έτσι η συνοχή επικεντρώνεται στο άτομο και στον τρόπο που επιδρά ώστε να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο (Hoyle & Crawford, 1994).

Οι αντιλήψεις ενός ατόμου για τη συνοχή της ομάδας περιλαμβάνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές που εκδηλώνει προς την ομάδα (Friedkin, 2004). Οι στάσεις και συμπεριφορές που υποδηλώνουν υψηλά επίπεδα συνοχής περιλαμβάνουν την ισχυρή επιθυμία παραμονής του ατόμου ως μέλους της ομάδας, την αφοσίωση στην ομάδα και συγχρόνως την ταυτοποίηση με την ομάδα (Friedkin, 2004). Συμπεριφορές που υποδηλώνουν αντιλήψεις υψηλής συνοχής περιλαμβάνουν την απόφαση για ισχυροποίηση των δεσμών της ομάδας και συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της ομάδας. Άλλωστε, σύμφωνα και με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, όσο περισσότερο τα μέλη μιας ομάδας ταυτοποιούνται με τα υπόλοιπα μέλη της, τόσο περισσότερο θα συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα και στην ευημερία της ομάδας (Tajfel & Turner, 1986).

Η μελέτη της συνοχής της ομάδας ως παράγοντας, που συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα και στις επιδόσεις των μελών της, είναι εκτεταμένη (Beal, Cohen, Burke, & McLendon, 2003· Carron, Colman, Wheeler & Stevens, 2002· Evans & Jarvis, 1980· Mullen & Copper, 1994). Πορίσματα εμπειρικών ερευνών έχουν δείξει ότι σε σύγκριση με ομάδες χαμηλής συνοχής τα μέλη ομάδων με υψηλή συνοχή εμφανίζουν υψηλότερη

συναισθηματική αφοσίωση (Griffith, 1988· Wech, Mossholder, Steel, & Bennett, 1998) και χαμηλότερα επίπεδα απουσιών (Keller, 1986). Έτσι, η συνοχή βοηθάει στη βιωσιμότητα και την απόδοση των ίδιων των ομάδων εργασίας (Harrison et al., 2002 · Mullen & Copper, 1994). Οι κοινές πεποιθήσεις, οι κοινοί στόχοι, η έντονη επιθυμία παραμονής στην ομάδα, που καταδεικνύουν υψηλά επίπεδα συνοχής (Friedkin, 2004) εντείνουν τις προσπάθειες των μελών προκειμένου η ομάδα να ολοκληρώσει με επιτυχία την αποστολή της. Μάλιστα, για να καταφέρει μια ομάδα να επιτύχει συνοχή και να την αναπτύξει περαιτέρω με το πέρασμα του χρόνου, απαιτείται να τεθούν τυποποιημένες διαδικασίες, κοινά αποδεκτοί ομαδικοί στόχοι, αλλά και άτυποι κανόνες λειτουργίας και διαπροσωπικών σχέσεων που θα ενισχύσουν την οικειότητα, το σεβασμό και τη συνεργασία μεταξύ των μελών (Barrick, Stewart, Neubert & Mount, 1998 · Cohen & Bailey, 1997 · Shapcott Carron, Burke, Bradshaw & Estabrooks, 2006). Οι Chiochio και Essiembre (2009) σε μία μετα-ανάλυση, υποστήριξαν ότι η αβεβαιότητα των στόχων, η νοητική αναπαράσταση του στοχευμένου αποτελέσματος και η ετερογένεια της ομάδας, αποτελούν στοιχεία που μεσολαβούν στην επίδραση της συνοχής στην αποτελεσματικότητα της ομάδας. Σύμφωνα με τον Carron και τους συνεργάτες του (2002) η σύνδεση συνεκτικότητας και αποτελεσμάτων είναι αμοιβαία, καθώς ο υψηλός βαθμός συνοχής αυξάνει τις επιδόσεις της ομάδας και αντίστοιχα οι υψηλές επιδόσεις αυξάνουν τη συνοχή. Επιπλέον, η σχέση συνοχής και επαγγελματικής ικανοποίησης χαρακτηρίζεται παράλληλα από αμοιβαιότητα (Williams & Hacker, 1982).

Ταυτόχρονα, με την απόδοση των εργαζομένων, η συνοχή της ομάδας συμβάλλει στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης (Dobbins & Zaccaro, 1986), αφού τα άτομα νιώθουν υψηλή δέσμευση (Wech, Mossholder, Steel & Bennett, 1998), βιώνοντας θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίθετα, η μείωση της συνοχής μεταξύ των μελών μιας ομάδας σχετίζεται με την εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (Ronen & Mikulincer, 2009).

Οι συναισθηματικοί δεσμοί ενδυναμώνονται όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι λειτουργούν ως μέλη μιας συνεκτικής ομάδας στην οποία έχουν διαπροσωπικές σχέσεις. Όταν για παράδειγμα εμφανίζονται στην εργασία τους καθημερινά και περιστοιχίζονται από υποστηρικτικούς και φιλικούς συναδέλφους, απολαμβάνουν την εργασία τους με αρμονική συνεργασία. Ειδικότερα οι αντιλήψεις αυτών των ατόμων για την οργανωσιακή δικαιοσύνη ενδυναμώνουν το αίσθημα της αφοσίωσης στον οργανισμό με την επίδραση της υψηλής συνοχής που βιώνουν (Andrews, Kacmar, Blakely & Bucklew, 2008). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, το συναίσθημα και οι διαθέσεις βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων και

διευκολύνουν την διαπροσωπική επικοινωνία και το συντονισμό της συλλογικής δράσης (Anderson, 2007). Επίσης, οι συναισθηματικές εμπειρίες που συνήθως ανταλλάσσονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας προκαλούν αντίστοιχες συναισθηματικές αντιδράσεις και έτσι συντείνουν στη δημιουργία συναισθηματικού κλίματος και καλύτερης συνοχής (Rimé, 2007).

Βασικό παράγοντα αύξησης της συνοχής της ομάδας αποτελεί η ηγεσία (Bliese & Halverson, 1996· Wang & Huang, 2009). Η προσωπικότητα, οι ικανότητες, ο προγραμματισμός, οι στόχοι και τα κίνητρα του ηγέτη για τη διαμόρφωση κλίματος καλών και αρμονικών σχέσεων στην ομάδα, η κοινωνική υποστήριξη, η δημοκρατική συμπεριφορά συμβάλλουν στη δημιουργία καλού κλίματος και στην ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς σχετικά με την επίτευξη των στόχων. Αντίθετα, η αυταρχική συμπεριφορά από μέρους του δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά την «αίσθηση του ανήκειν» στην ομάδα, τη συνοχή και τη συμμετοχή (Αθανασιάδου, 2012).

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη συνοχή μιας ομάδας είναι η ελκυστικότητα των μελών της, δηλαδή το υψηλό κύρος και η αίσθηση ότι με την ένωση ο ένας ανταμείβει τον άλλον. Επιπλέον, η ομοιότητα όσον αφορά τα ενδιαφέροντα, τα πιστεύω και τις αξίες (Beal et. al., 2003), η συμφωνία γύρω από στόχους, κατά πόσο δηλαδή είναι ξεκάθαροι, σχεδόν όμοιοι με τους ατομικούς στόχους των μελών, η ίδια αντίληψη για τους τρόπους επίτευξης των στόχων αυτών, οι ευχάριστες ομαδικές δραστηριότητες, η κοινή άποψη των μελών για το στυλ ηγεσίας της ομάδας, η φιλική, ομαδική αλλά και επαγγελματική ατμόσφαιρα και η συχνότητα των συναντήσεων (Wech et. al., 1998) συντείνουν στην συνοχή των ομάδων.

Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη συνοχή της ομάδας είναι η μεγάλη διαφορά στις αξίες, στάσεις, ενδιαφέροντα και πιστεύω ανάμεσα στα μέλη, ο ανταγωνισμός και οι έριδες στην ομάδα και το μη αποδεκτό στυλ ηγεσίας (Caron et. al., 2002). Το μεγάλο μέγεθος της ομάδας μάλιστα δυσχεραίνει την επικοινωνία. Η δεσποτική συμπεριφορά ορισμένων μελών, η ύπαρξη διαφωνιών, η έλλειψη ευχάριστων ομαδικών δραστηριοτήτων, η σύγκρουση μεταξύ ομαδικών και επί μέρους ατομικών στόχων και τέλος οι προσπάθειες κυριαρχίας και επιβολής θέσεων ή απόψεων από έναν ή περισσότερους (κλίκες) δυσκολεύουν σε μεγάλο βαθμό τη συνοχή (Chiocchio & Assiembre, 2009).

Η συνοχή της ομάδας μπορεί να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί με πολλούς τρόπους. Κάποιοι από αυτούς είναι η παρακίνηση των μελών για συμφωνία σε κοινούς ομαδικούς στόχους, η αύξηση της ομοιογένειας των μελών (Anderson, 2007), η ενθάρρυνση

εξωεπαγγελματικών δραστηριοτήτων (κοινωνικές εκδηλώσεις, εκδρομές), τακτές περιοδικές επαγγελματικές συναντήσεις, εισαγωγή του υγιούς ανταγωνισμού και ομαδικών κινήτρων, ανάθεση στις επιμέρους ομάδες ολοκληρωμένων έργων, ανάπτυξη κοινής εικόνας, μείωση του μεγέθους μιας μονάδας, ύπαρξη φυσικής απομόνωσης από άλλες ομάδες, εισαγωγή της φιλικότητας μεταξύ των μελών, δημιουργία άτυπων ομάδων (Andrews et. al., 2008), εισαγωγή κοινών κανόνων απόδοσης και δημιουργία κύκλων ποιότητας. Οι μικρές ομάδες συνήθως είναι συνεκτικότερες (Widmeyer, Brawley, & Carron, 1990). Επίσης η δημοκρατική ηγεσία (Westre & Weiss, 1991) και η συμμετοχή των μελών στην επιλογή των στόχων της ομάδας (Brawley, Carron, & Widmeyer, 1993) αποτελούν στοιχεία που αυξάνουν τη συνοχή της ομάδας με τις ανάλογες επιπτώσεις στις επιδόσεις.

Στη βάση της σχολικής πραγματικότητας και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών δίνεται σημασία στις συνεργατικές δραστηριότητες, καθώς μέσα από αυτές απαλείφονται ή έστω μειώνονται φαινόμενα απομονωτισμού ανάμεσα στους συναδέλφους. Η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους διδάσκοντες αυξάνει την οικειότητα, την αλληλεγγύη, την αμοιβαιότητα, την αποδοχή, την υποστήριξη, τη συνεργασία και τη συνοχή. Οι κοινές αξίες και οι θετικές κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ανάπτυξης του αισθήματος του ανήκειν (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

### **3.4 ΣΥΝΑΛΛΑΓΗ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥ-ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟΥ**

Η συναλλαγή μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενου (leader-member exchange LMX) αναφέρεται στην ποιότητα της σχέσης, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ ενός ηγέτη και ενός υφισταμένου (Graen & Scandura, 1987). Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει πως η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από το βαθμό της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ διευθυντών και μελών. Από τη στιγμή που ο ηγέτης έχει περιορισμένο χρόνο αλλά και δύναμη λόγω της θέσης του, επικεντρώνει την προσοχή του στα μέλη εκείνα που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας που ο ίδιος ασκεί (Northouse, 2004).

Η θεωρία της συναλλαγής, η οποία αποτελεί εξέλιξη της κάθετης δυαδικής σύνδεσης (vertical-dyad linkage), υποστηρίζει την άποψη ότι οι ηγέτες δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο όλους τους συνεργάτες τους. Αντίθετα αναπτύσσεται μία διαφοροποιημένη σχέση μεταξύ τους (Dansereau, Graen & Haga, 1975). Σε αντίθεση, λοιπόν, με άλλες προσεγγίσεις που εστιάζονταν στο προσωπικό η συγκεκριμένη θεωρία τονίζει την εξατομίκευση των μελών της κάθε ομάδας (Graen & Scandura, 1987). Ο ηγέτης έχει γενικά την τάση να δημιουργεί



μοναδικές σχέσεις με τον κάθε υφιστάμενο (Graen & Cashman, 1975) μέσω μιας σειράς σιωπηλών συμφωνιών συναλλαγής (Graen & Uhl-Bien, 1995). Ειδικότερα οι ηγέτες αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη σχέση με κάποια άτομα, που κερδίζουν την εμπιστοσύνη τους, αναθέτοντας πιο πολλές ευθύνες και παρέχοντας μεγαλύτερη στήριξη. Αυτή η ομάδα μάλιστα εργάζεται πιο σκληρά και είναι πιο αφοσιωμένη στους αντικειμενικούς στόχους απολαμβάνοντας ευκολότερη πρόσβαση στους πόρους του οργανισμού (Engle & Lord, 1997· Liden, Wayne & Stillell, 1993). Έτσι η υψηλής ποιότητας συναλλαγή (High LMX) χαρακτηρίζεται από αμοιβαία ανταπόδοση στη σχέση των εμπλεκόμενων μερών (Kelly & Thibaut, 1978). Τα μέλη, λοιπόν, που δεν αρκούνται απλώς στα καθήκοντα της ομάδας και έχουν ένα πιο δημιουργικό ρόλο λαμβάνουν περισσότερη προσοχή από τους ηγέτες και διαμορφώνουν τη βασική ομάδα. Κάποια από τα πλεονεκτήματα αυτής της ομάδας είναι ότι τα μέλη απολαμβάνουν διευρυμένα καθήκοντα καθώς η σχέση μεταξύ ηγέτη και μέλους απορρέει από αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη (Murphy & Shyer, 1999). Τα μέλη απολαμβάνουν ιδιαίτερης προσοχής, αποσπών πολλές πληροφορίες από τον ηγέτη (Glaso & Einarsen, 2008), λαμβάνουν θετικότερη εργασιακή αξιολόγηση, μεγαλύτερη υποστήριξη και περισσότερες πιθανότητες για προαγωγή (Groen & Uhl- Bien, 1995).

Αντίθετα όταν η ποιότητα της σχέσης συναλλαγής είναι χαμηλή, τα μέλη δεν απολαμβάνουν την απαραίτητη προσοχή και καλούνται να επιτελέσουν μόνο τα υποχρεωτικά καθήκοντα, βιώνοντας μία επίσημη σχέση και μία τυπική αντιμετώπιση από τον ηγέτη (Liden & Graen, 1980). Τα αποτελέσματα αυτής της συμπεριφοράς είναι, πέρα από την τυπική επικοινωνία μεταξύ αρχηγού και μέλους και η προσπάθεια του ηγέτη να επηρεάσει τον υφιστάμενο. Τα αποτελέσματα όμως δεν είναι ιδιαίτερα θετικά και ο υφιστάμενος ενδιαφέρεται μόνο να εκπληρώσει τα καθήκοντά του.

Η θεωρία της συναλλαγής αρχικά υποστήριξε, ότι η σχέση συναλλαγής είναι ευεργετική για τον ηγέτη, ενώ οι Graen και Uhl-Bien (1995) πρόσθεσαν ότι ο ηγέτης οφείλει να αναπτύξει όσο το δυνατόν περισσότερες υψηλής ποιότητας σχέσεις για να είναι πιο αποτελεσματικός. Παράλληλα, οι επιπτώσεις των σχέσεων συναλλαγής, που χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα, απευθύνονται και στον ίδιο τον υφιστάμενο έχοντας επίδραση στην επαγγελματική του ικανοποίηση, στην οργανωσιακή αφοσίωση και στον καθορισμό ρόλων στον οργανισμό (Gestner & Day, 1997). Επιπλέον, μία πρόσφατη επισκόπηση πρόσθεσε και άλλα θετικά αποτελέσματα της σχέσης συναλλαγής, όπως την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών, το λιγότερο εργασιακό στρες και τη μεγαλύτερη εργασιακή ασφάλεια (Erdogan & Liden, 2002).

Η έρευνα έχει στραφεί και στους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της σχέσης συναλλαγής (Dansereau et al., 1975· Liden & Graen, 1980· Murphy & Eshner, 1999· Yukl, O'Donnell, Taber, 2009). Αρχικά οι Graen και Cashman (1975) εντόπισαν ότι η συμπεριφορά του ηγέτη καθορίζει και τη σχέση συναλλαγής. Αργότερα η συμπάθεια και η διαχείριση των εντυπώσεων προστέθηκαν ως καθοριστικοί παράγοντες (Liden, Wayne & Sparrowe, 2000·Liden et al., 1993). Επιπρόσθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία (Howell & Hall-Merenda, 1999· Lee, 2008· Piccolo & Colquitt, 2006· Wong, Law, Hackett, Wong & Chen, 2005), η αυτό-αποτελεσματικότητα (Murphy & Eshner, 1999) και η ομοιότητα των αξιών που πρεσβεύουν ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι αντίστοιχα (Ashkanasy & O'Connor, 1997), βρέθηκαν να συσχετίζονται με την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας σχέσεων συναλλαγής. Κάποιοι επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ υφισταμένου και προϊσταμένου είναι η εμφάνιση, οι ικανότητες, οι στάσεις, η προσωπικότητα και η ηλικία τους (Gerstner and Day, 1997). Ένας υπάλληλος όταν μπαίνει στον οργανισμό έχει κάποιες προσδοκίες σχετικά με την εργασία του. Όταν ο εργαζόμενος νιώθει πως ο οργανισμός δεν ανταποκρίνεται σε αυτές, τότε τα αποτελέσματα της σχέσης τους είναι χαμηλά. Όταν ο ηγέτης και το μέλος έχουν κοινή αντιμετώπιση στην επίλυση ενός θέματος, τότε αποδεικνύεται πως έχουν αρκετές ομοιότητες και τα επίπεδα αυτής της σχέσης είναι υψηλά (Ashkanassy & Connor, 1997). Η επικοινωνία έχει δείξει πως επηρεάζει θετικά τη σχέση μεταξύ ηγέτη και μέλους, αφού μπορεί να βοηθήσει στο χτίσιμο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού (Erdogan & Liden, 2002). Όταν τα καθήκοντα δεν είναι συγκεκριμένα και οι εργασιακές μέθοδοι είναι καινούριες ή ασαφείς, τότε η σχέση τους δεν είναι ισχυρή. Συγκεκριμένα, εξαιτίας των χαρακτηριστικών των καθηκόντων που είναι προκλητικά, το ενδιαφέρον των μελών αυξάνεται για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Επιπλέον, ο βαθμός παρατήρησης των ηγετών είναι υψηλός εξαιτίας της δύσκολης φύσης των καθηκόντων.

Η θεωρία της συναλλαγής προσεγγίζει εννοιολογικά την ηγεσία ως μία διαδικασία που επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων (Graen & Uhl-Bien, 1995) ακολουθώντας την άποψη, ότι αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατά την οποία, ο ηγέτης προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων (Yukl, 2006). Η προσέγγιση αυτή εμπλέκει το συναίσθημα και το χειρισμό του και από τις δύο πλευρές, ως καθοριστικής σημασίας, προκειμένου να αναπτυχθεί μία υψηλού επιπέδου σχέση συναλλαγής με στόχο την αποτελεσματική ηγεσία (Northouse, 2004). Οι Clark και Brissette (2000), σύμφωνα με την άποψη αυτή, υποστήριξαν ότι η έκφραση των συναισθημάτων εξαρτάται από την ποιότητα της σχέσης μεταξύ ηγέτη και υφισταμένου. Η ύπαρξη υψηλής ποιότητας

σχέσης σημαίνει την ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού και κατανόησης, στη σχέση των εμπλεκομένων, οπότε η καταπίεση του συναισθήματος δεν συνεισφέρει στην ανάπτυξή της (Glasó & Einarsen, 2008).

### **3.5 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ**

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» (burn out) χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Freudenberger (1975) για να ορίσει τον κορεσμό ή την εξάντληση από ένα επάγγελμα. Τον όρο αυτό τον χρησιμοποίησε ο ίδιος μετά από παρατηρήσεις που πραγματοποίησε σε βοηθούς που απασχολούνταν σε κοινωνικά επαγγέλματα. Ανακάλυψε ουσιαστικά ότι αρκετές φορές πολυάσχολοι και υπεύθυνοι βοηθοί εμφάνιζαν συμπτώματα σωματικής κόπωσης και υπνηλίας και γίνονταν ευέξαπτοι, μεροληπτικοί και καχύποπτοι, με αρνητικές στάσεις τόσο απέναντι στην εργασία τους όσο και απέναντι στους πελάτες. Πολλές φορές μάλιστα οδηγούνταν και σε κατάθλιψη. Αργότερα το 1980, ο Freudenberger περιέγραψε την επαγγελματική εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης και απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, στον τρόπο ζωής ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή.

Οι Maslach & Schaufeli (1993) περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια σταδιακή μείωση της ικανότητας του ανθρώπου να προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον όπου το επαγγελματικό στρες αυξάνεται συνεχώς, αναφέροντας παράλληλα ότι η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό στρες οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Ο πιο διαδεδομένος ίσως σήμερα ορισμός είναι αυτός που έδωσαν οι Maslach και Jackson (1986) σύμφωνα με τους οποίους η επαγγελματική εξουθένωση αποτελείται από τρεις διαστάσεις. Έτσι, οι εργαζόμενοι που εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζουν συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), αποπροσωποποίηση (depersonalization) και μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (loss of personal accomplishment) (Maslach, 1976· Maslach & Jackson, 1981, 1986). Η συναισθηματική εξάντληση εμφανίζεται με αισθήματα κόπωσης και μείωσης της ενεργητικότητας, με αποτέλεσμα την αδυναμία του ατόμου να επενδύσει στην προσπάθεια εκτέλεσης εργασίας. Η αποπροσωποποίηση σχετίζεται με την αδιάφορη ή και αρνητική στάση κάποιου απέναντι στους συναδέλφους ή τους πελάτες και την τάση ψυχολογικής και σωματικής απομάκρυνσης από αυτούς. Τέλος, η μειωμένη προσωπική επίτευξη αναφέρεται στην αίσθηση μειωμένης προσωπικής ολοκλήρωσης, που προκύπτει από την αρνητική αυτο-αξιολόγηση, και περιλαμβάνει μείωση της

παραγωγικότητας και παραίτηση από οποιαδήποτε προσπάθεια. Αυτός ο παράγοντας σχετίζεται με αισθήματα θλίψης και τη συνολική επαγγελματική δυσαρέσκεια (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

Όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται στην επαγγελματική εξουθένωση στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα και ιδιαίτερα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), η εργασιακή εξουθένωση είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική κόπωση, που προκύπτει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Μέσω του συνδρόμου αυτού, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους παράγοντες οι οποίοι τους αγχώνουν.

Όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος σε σύγκριση με άλλες επαγγελματικές ομάδες διότι βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους σύμφωνα και με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών που κυμαίνονται από 30-90% (Travers & Cooper, 1996). Η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν οι γνώσεις και οι ικανότητες των υπαλλήλων δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τις εργασιακές απαιτήσεις και την πίεση στα πλαίσια του οργανισμού. Συνεπώς, μειώνεται η ικανότητά τους να ελέγξουν το άγχος τους και αδυνατούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους ως μέλη ενός οργανισμού (Kyriakou, 1989).

Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα θεωρούνται πιο ευάλωτοι σε αγχογόνες καταστάσεις (Jenett, Harris & Mesibov, 2003 · Lambert, McCarthy, O'Donnell & Wang, 2009 · Stoeber & Rennert, 2008) και αρκετοί από αυτούς θεωρούν τη διδασκαλία ιδιαίτερα στρεσογόνο. Επισημαίνουν ότι τα τελευταία χρόνια οι απαιτήσεις του επαγγέλματος έχουν αυξηθεί και οι συνθήκες εργασίας αποτελούν πηγή άγχους και αρνητικών συναισθημάτων (Hargreaves, 1994 · Dinham & Scott, 2000 · Johnson et al., 2005). Οι κυριότεροι λόγοι που έχουν επισημανθεί αναφέρονται σε συνθήκες εργασίας (Tsigilis, Zachopoulou & Grammatikopoulos, 2006) όπως η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν σε καθημερινή βάση, η έλλειψη πειθαρχίας από τη πλευρά των μαθητών και οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Blandford & Grandy, 2000 · Browner et al., 2001 · Kloska & Raemasut, 1985 · Sari, 2004). Μάλιστα, η χρόνια ένταση, η έλλειψη θετικής ανατροφοδότησης και οι ανεκπλήρωτες προσδοκίες είναι δείκτες για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Malanowski & Wood, 1984). Οι συχνές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος, η ραγδαία αύξηση πληροφοριών και ο τρόπος διαχείρισής τους, αλλά και η στάση της κοινωνίας προς το σύνολο των εκπαιδευτικών, είναι παράγοντες που συντείνουν στην αύξησή του (Travers & Cooper, 1996).

Ιδιαίτερα σπουδαίο ρόλο έχει υποστηριχτεί ότι διαδραματίζει η ηγεσία αλλά και οι συναισθηματικές ικανότητες των διευθυντών. Οι ηγέτες που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την ικανότητα να επηρεάζουν το προσωπικό να νιώθει αφοσίωση και μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Οι Moon και Hur (2011) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών και της απόδοσης στην εργασία μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα συμπεράσματά τους τρεις παράγοντες-ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αξιολόγηση των συναισθημάτων, η αισιοδοξία και οι κοινωνικές δεξιότητες, σχετίζονται με τα αποτελέσματα της συναισθηματικής εξάντλησης, της επαγγελματικής δέσμευσης και της ικανοποίησης των εργαζομένων.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: επιπτώσεις στον οργανισμό, επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και επιπτώσεις στο άτομο (σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις).

#### *Επιπτώσεις στον οργανισμό*

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει συσχετισθεί με διάφορες μορφές αρνητικών επιπτώσεων, όπως η εθελούσια αποχώρηση από την εργασία, η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, η καταγραφή πολλών απουσιών, η μειωμένη αφοσίωση στο επάγγελμα, η χαμηλή εργασιακή παραγωγικότητα και αποδοτικότητα (Maslach & Jackson, 1981), η αδυναμία συγκέντρωσης στην εργασία (Pines, 2002ο. α Hogan & McKnight, 2007), τα υψηλά κόστη για την υγεία, η χαμηλή δημιουργικότητα και, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Halbesleben & Buckley, 2004\* Shirom, et al, 2009 ο.α στους Hogan & McKnight, 2007).

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς, τα συμπτώματα που σημειώθηκαν από την επαγγελματική εξουθένωση ήταν: η εκδήλωση μειωμένης ποιότητας στην διδασκαλία, η συνεχής ενασχόληση με την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας (Kyriacou & Sutcliffe, 1978), η έλλειψη ενθουσιασμού και ενδιαφέροντος, η δυσαρέσκεια, η αποξένωση και το χαμηλότερο επίπεδο εργασιακής δέσμευσης (Dunham & Varma, 1998 ο. α Hogan & McKnight, 2007).

#### *Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις*

Τα άτομα που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση έχουν επιπτώσεις και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επιδρούν αρνητικά στους συναδέλφους τους, προκαλώντας προσωπικές συγκρούσεις και αποσπώντας τους από τα επαγγελματικά τους καθήκοντα (Pines & Maslach, 1978). Επίσης, επηρεάζεται η προσωπική και κοινωνική ζωή του εργαζομένου, αφού

μεταφέρει τα προβλήματα της εργασίας του στην οικογένεια και στον κοινωνικό του περίγυρο, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις του και να μειώνεται το ενδιαφέρον για κοινωνικές συναναστροφές (Griffith et al., 1999). Άλλες επιπτώσεις που αναφέρονται στην βιβλιογραφία είναι η τάση των εργαζομένων να ρίχνουν ευθύνες στους άλλους, να αναπτύσσουν κυνική στάση (Pines, 1993 ο. α. Hogan & McKnight, 2007), να αποσύρονται από τους φίλους τους, να μειώνουν την κοινωνικότητα τους, να δαπανούν λιγότερο χρόνο για τα κοινά και να συνάπτουν επιφανειακές σχέσεις με τους συνεργάτες τους (Malsach & Jackson, 1985).

#### *Επιπτώσεις στο άτομο*

Οι επιπτώσεις από την επαγγελματική εξουθένωση στο άτομο είναι: α) σωματικές και σχετίζονται με τις τυπικές εκδηλώσεις του στρες στη σωματική υγεία όπως: αϋπνίες, γαστρεντερικά προβλήματα, πονοκεφάλους, σωματική κόπωση, σεξουαλική δυσλειτουργία, διαταραχές στη διατροφή, υπέρταση κ.ά. (Tyler & Cushway, 1998) β) ψυχολογικές όπως: άγχος, κατάθλιψη (Maslach et al., 2001) και γ) συμπεριφορικές, όπου περιλαμβάνονται οι επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως, αλλά και κάποιες άλλες συμπεριφορές όπως, η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ και φαρμάκων, η εργασιομανία κ.α.

### **3.6 ΣΤΡΕΣ**

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς για το άγχος είναι πολλοί και ποικίλουν. Έτσι, μπορούν να κυμαίνονται από απλές δηλώσεις μιας μόνο λέξης, όπως ένταση ή πίεση έως πολύπλοκες ιατρικές θεωρίες για την φυσιολογική ανταπόκριση του ανθρώπινου σώματος σε κάποια ερεθίσματα. Ωστόσο, υπάρχει γενική ομολογία ότι το άγχος είναι μια φυσική, νοητική ή συναισθηματική αντίδραση του ατόμου σε εντάσεις, συγκρούσεις και πιέσεις του περιβάλλοντός του (Fontana & Abouserie, 1993).

Σύμφωνα με πολλούς επιστήμονες η έννοια του άγχους αποδίδεται ως: α) αντίδραση του ανθρώπου απέναντι σε μια υποτιθέμενη απειλή, η οποία συχνά είναι υπεράνω των δυνατοτήτων του, β) το απειλητικό ερέθισμα που διαταράζει τη συναισθηματική κατάσταση και γ) η σχέση ανθρώπου και συνθηκών του περιβάλλοντος, που θεωρούνται ότι είναι υπεράνω των δυνάμεών του και προκαλούν κίνδυνο στην ποιότητα της ζωής του (Lazarus & Folkman, 1984).

Το άγχος θεωρείται μια φυσιολογική εκδήλωση κάθε ανώτερου ζώντος οργανισμού και οριοθετείται ως μια ειδική ανταλλαγή μεταξύ ενός συγκεκριμένου είδους συστήματος, άτομο-κοινωνία, και σε ένα συγκεκριμένο είδος περιβάλλοντος (Αργυροπούλου, 1999). Επιπλέον, θεωρείται ως μια εσωτερική συνθήκη ανησυχίας, αγωνίας και αβεβαιότητας (Γκίκα, 1995 όπως αναφέρει ο Ποταμιάνος, 1995) και βιώνεται ως ψυχολογική πίεση (στρες), το οποίο ορίζεται ως μια κοινή ανθρώπινη εμπειρία που διακρίνεται από την προσδοκία του φόβου για κάποιο μελλοντικό δυσάρεστο γεγονός.

Το στρες μπορεί να γίνει αισθητό σε δύο διαστάσεις. Η μία διάσταση είναι η εμπειρική κατά την οποία περιγράφεται ως ένα ενοχλητικό συναίσθημα με ψυχολογικά ένταση και διαρκή έκθεση σε πιεστικές καταστάσεις. Εδώ το άτομο αρχίζει να αισθάνεται όλο και περισσότερο ανεπαρκές, γεγονός που μπορεί να καταστεί επίσημο για την εσωτερική του ισορροπία. Η δεύτερη διάσταση με την οποία μπορεί να γίνει αντιληπτό το στρες είναι η σωματική, μέσω της φυσιολογικής αντίδρασης σε απειλητικές καταστάσεις και της δραστηριοποίησης εκείνων των συστημάτων που δίνουν τη δυνατότητα της αντιμετώπισης της κατάστασης ή της απόδρασης από τον κίνδυνο (Μούζουρα, 2005).

Το στρες μπορεί να εκδηλώνεται στο σωματικό επίπεδο με συμπτώματα όπως τα πεπτικά έλκη, οι καρδιαγγειακές παθήσεις, σε συναισθηματικό επίπεδο με συμπτώματα κατάθλιψης και δυσφορίας και τέλος στο επίπεδο της συμπεριφοράς με επιδείνωση των διαπροσωπικών του σχέσεων ή ακόμα και επιθετικότητα (Kyriacou & Sutcliffe, 1977).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για το στρες. Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman, τα γεγονότα που θεωρούνται δυνητικές απειλές προκαλούν μια σειρά από φυσιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές που αμφισβητούν σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες του ατόμου, δηλαδή την αντίδραση του στρες. Ειδικότερα, ορίζουν το στρες ως τη διαδικασία κατά την οποία στο άτομο που βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα δυνητικά απειλητικό γεγονός συμβαίνει μια ανακλαστική, γνωστική πράξη εξισορρόπησης όπου σταθμίζονται οι αντιλαμβανόμενες απαιτήσεις του γεγονότος απέναντι στην ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει σε αυτές (όπως γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το άτομο).

Από τους πρώτους μελετητές της έννοιας του στρες κατά τον προηγούμενο αιώνα είναι ο Selye (1976) ο οποίος μετέφερε το επιστημονικό ενδιαφέρον στις επικαλύψεις ανάμεσα στο ψυχολογικό και φυσιολογικό στρες. Ο ίδιος περιέγραψε τη διαδικασία που ονόμασε Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής και υποστήριξε ότι το άτομο αντιδρά φυσιολογικά –σωματικά σε

στρεσογόνα ερεθίσματα. Το Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής του Selye υποθέτει πως το άτομο που έρχεται αντιμέτωπο με κάποια απειλή διέρχεται τρεις φάσεις. Στην αρχική φάση της αντίδρασης συναγερμού (fight or flight stage), τη δεύτερη φάση της αντίστασης και την τρίτη φάση της εξάντλησης. Τα συναισθήματα του στρες, λοιπόν, θεωρούνται ως μια διαδικασία της προσαρμοστικής ικανότητας του ατόμου και το Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το φυσιολογικό ανάλογο της ψυχολογικής έννοιας της αντιμετώπισης (Lazarus, 1993).

Το στρες δεν εκπροσωπεί όμως μια συλλήβδην αρνητική έννοια καθώς διακρίνεται σε δύο είδη, το θετικό (eustress) και το αρνητικό (Distress). Το θετικό είδος στρες συνδέεται με θετικά συναισθήματα κινητοποίησης του ατόμου για την επίτευξη των στόχων του και υγιείς σωματικές καταστάσεις, ενώ το αρνητικό σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα και διαβρωτικά σωματικά και πνευματικά αποτελέσματα που εμποδίζουν το άτομο στη δράση του (Selye, 1976).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο επικρατέστερος όρος όσον αφορά το άγχος των επαγγελματιών και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών είναι το στρες. Το στρες αποτελεί κοινό τόπο σε πολλά επαγγέλματα και αποτελεί σημαντικό πρόβλημα της εποχής μας που πλήττει συνολικά τον κόσμο της εργασίας. Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978a) εκπροσωπούν τη σχολή σκέψης που αναφέρεται στο στρες ως μια αρνητική ψυχολογική κατάσταση σε σχέση με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα σε διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανάμεσα σε εκείνους τους επαγγελματίες που δοκιμάζουν υψηλά επίπεδα στρες στην εργασία τους (Stoeber & Rennert, 2008). Μάλιστα, ανάμεσα σε 26 διαφορετικά επαγγέλματα το επάγγελμα των εκπαιδευτικών κατατάχθηκε στα έξι περισσότερο στρεσογόνα και σε αυτά που παρέχουν τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005). Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία ιδιαίτερα στρεσογόνο. Οι πηγές που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς ονομάζονται στρεσογόνοι παράγοντες και με τον όρο αυτό εννοούμε αντικειμενικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά ή γεγονότα που λειτουργούν ως ερεθίσματα σωματικού ή ψυχολογικού χαρακτήρα και προκαλούν ένταση στον άνθρωπο (Antonioni, Polychroni & Walters, 2000).

Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας στρες που έχουν αναφερθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη κινήτρων από την πλευρά των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των



μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων ακόμα και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Kloska & Raemasut, 1985).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ο αριθμός των ερευνών για το στρες των εκπαιδευτικών αυξήθηκε ραγδαία (Kyriacou, 1987), ενώ μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1990 η ερευνητική βιβλιογραφία είχε γίνει ογκώδης (Travers & Cooper, 1996). Από τότε το στρες των εκπαιδευτικών έχει γίνει σημαντικό θέμα έρευνας σε όλο τον κόσμο και ο επικρατέστερος ορισμός είναι αυτός των Kyriacou και Sutcliffe (1977).

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, λοιπόν, το στρες των εκπαιδευτικών είναι η εμπειρία δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός, η αγωνία, η ένταση, η απογοήτευση ή η κατάθλιψη που προκύπτουν από τις απαιτήσεις που εγείρει ο εκπαιδευτικός τους ρόλος. Ο ορισμός συνδέθηκε με το μοντέλο του στρες των εκπαιδευτικών που ανέπτυξαν αργότερα οι Kyriacou και Sutcliffe (1978<sup>a</sup>). Σε αυτό ουσιαστικά το άγχος προσεγγίζεται από την οπτική μιας αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας που προκαλείται από την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η εργασιακή κατάσταση στην οποία βρίσκονται αποτελεί απειλή για την αυτοεκτίμησή τους ή την ευεξία τους (Kyriacou, 2001).

Οι παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τους Kyriacou και Sutcliffe (1978) κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες: α) τους δυνητικούς παράγοντες και β) τους πραγματικούς παράγοντες.

Οι δυνητικοί παράγοντες σχετίζονται με αντικειμενικές όψεις της εργασίας του εκπαιδευτικού, όπως ο θόρυβος και ο ανεπαρκής εξαερισμός του χώρου και οι εργασιακές παράμετροι, όπως ο φόρτος εργασίας, η εργασιακή και επαγγελματική ανασφάλεια, η πιθανότητα μείωσης μισθού. Τα παραπάνω οδηγούν στο στρες αν θεωρηθούν ότι μπορούν να απειλήσουν την ποιότητα ζωής και την αυτοεκτίμηση. Στην περίπτωση, όμως, που οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αντιμετωπίσουν και να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις που εμφανίζονται και υπάρχει σύγκρουση των απαιτήσεων αυτών με τις πιο δυνατές ανάγκες τους, οι δυνητικοί στρεσογόνοι παράγοντες μετατρέπονται σε πραγματικούς.

Η Ling (1995) μελετώντας έρευνες που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες και αφορούν τους εκπαιδευτικούς συγκέντρωσε τις κύριες πηγές που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς ως εξής: Κακή συμπεριφορά μαθητών (Cox et al, 1978· Smilanski, 1984), άσχημες εργασιακές συνθήκες (Kyriacou & Sutcliffe, 1978), έλλειψη πόρων για τους εκπαιδευτικούς (Borg & Riding, 1991), φτωχές σχέσεις με τους συναδέλφους (Clark, 1980· Dewe, 1986), υπερφόρτωση της διδασκαλίας (Cox et al, 1978· Smilanski, 1984· Dewe, 1986), υπερφόρτωση

με καθήκοντα πέραν της διδασκαλίας (Cox et al, 1978· Farber 1984· Dewe, 1986· Payne & Furnham, 1987), φτώχη υποστήριξη από τη διοίκηση (Cox et al,1978· Kyriacou & Sutcliffe, 1978), επαγγελματική ανεπάρκεια (Dewe, 1986· Manso-Pinto,1989).

Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από στρες επιδρούν αρνητικά στον εαυτό τους, στους μαθητές τους και το εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes,2001). Οι στρατηγικές στις οποίες καταφεύγουν για την αντιμετώπιση του στρες που βιώνουν είναι: η συζήτηση με το σύζυγο, τους φίλους ή τους συναδέλφους, η τηλεόραση, το διάβασμα και η γυμναστική. Άλλες στρατηγικές, οι οποίες όμως δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές, είναι το κάπνισμα, η συναισθηματική απόσυρση και η έκφραση παραπόνων σε συγγενείς ή άλλους συναδέλφους (Kloska & Raemasut, 1985). Η διαδικασία αντιμετώπισης του στρες ξεκινάει με την αποδοχή της κατάστασης και την επιθυμία για αλλαγή (Cedoline, 1982). Οι στρατηγικές διαφοροποιούνται και κάθε εκπαιδευτικός καταφεύγει σε διαφορετικού είδους στρατηγικές για να διατηρήσει τη σωματική και την ψυχική του ισορροπία.

### **3.7 ΜΟΝΑΞΙΑ**

Ο άνθρωπος θεωρείται και είναι από τη φύση του κοινωνικό ον. Το αίσθημα της μοναξιάς και η ανάγκη του να σχετίζεται με τους συνανθρώπους του αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης ήδη από τους αρχαίους χρόνους και τους φιλοσόφους. Πρόκειται μάλιστα για μια ανάγκη τόσο μεγάλη, γεγονός που αποδεικνύεται από το ότι η απομόνωση από τους άλλους δύναται να χρησιμοποιηθεί ακόμα και ως μορφή τιμωρίας από γονείς, εκπαιδευτικούς και σωφρονιστικούς υπαλλήλους (Burger, 1995).

Η μοναξιά έχει οριστεί ως μια δυσάρεστη κατάσταση που βιώνει ο άνθρωπος, όταν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις που αντιλαμβάνεται ότι έχει σε κάποια δεδομένη στιγμή και σε αυτές που επιθυμεί να έχει (Peplau & Perlman, 1982, στο Heinrich & Gullone, 2006). Ο ορισμός αυτός περιγράφει την συναισθηματική πλευρά της μοναξιάς, το γεγονός δηλαδή ότι αποτελεί μια δυσάρεστη συναισθηματικά εμπειρία, αλλά και την γνωστική πλευρά, το γεγονός δηλαδή της αντίληψης του ατόμου σχετικά με το αν οι διαπροσωπικές σχέσεις του ανταποκρίνονται στις προσδοκίες που έχει. Η μοναξιά διαφέρει αφενός από την κοινωνική απομόνωση που εμπεριέχει το αντικειμενικό στοιχείο της έλλειψης συναναστροφών και αφετέρου από τη μοναχικότητα και την ανάγκη να μείνει κάποιος μόνος που εμπεριέχει το στοιχείο της επιλογής.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι άνθρωποι εκείνοι που υποφέρουν από μοναξιά δεν διαφέρουν από τους υπόλοιπους στις καθημερινές δραστηριότητες και στο χρονικό διάστημα που περνούν μόνοι τους (Hawkley & Cacioppo, 2003). Μάλιστα, η επιλογή να μείνει κάποιος μόνος έχει περιγραφεί ως εμπειρία που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ταυτότητας του εαυτού, άρα δε συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα (Rokach, 2004, στο Bogaerts, Vanheule & Desmet, 2006). Σύμφωνα μάλιστα με τον De Jong (1998), η εκούσια απομόνωση του ατόμου από τους συνανθρώπους του μπορεί να συνδέεται με στόχους όπως η ενδοσκόπηση, ο διαλογισμός και η επαφή με το θείο. Αντίθετα, η μοναξιά είναι μια δυσάρεστη κατάσταση η οποία εμπεριέχει το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται την απομόνωσή του από τους άλλους.

Η μοναξιά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ύπαρξης του ανθρώπου (Rokach, 1990), καθώς όλοι βιώνουν μοναξιά σε κάποια στιγμή της ζωής τους σε έναν βαθμό. Ωστόσο, κάθε άνθρωπος τη βιώνει με το δικό του μοναδικό τρόπο, καθώς σε κάθε περίπτωση διαφέρουν οι αιτίες, οι συνέπειες και οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπισή της (Killeen, 1998).

Η μοναξιά μπορεί να σχετίζεται με εξωτερικές συνθήκες οι οποίες αφορούν κυρίως στη διακοπή των σχέσεων με τους άλλους. Ως αιτίες καταγράφονται από τον Rokach (1989) η απώλεια σημαντικών προσώπων (π.χ. διαζύγιο, θάνατος), τα τραυματικά γεγονότα, οι μεγάλες αλλαγές (π.χ. ασθένεια, αναπηρία, γέννηση παιδιού με ειδικές ανάγκες, εγκλεισμός) και η ανεπαρκής κοινωνική στήριξη. Παράλληλα, η μοναξιά μπορεί να σχετίζεται με ατομικά χαρακτηριστικά, όπως με τις έννοιες της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Loucks, 1980· Kraus, Davis, Bazzini, Church & Kirchman, 1993), του θυμού, της έντασης (Loucks, 1980), της ντροπαλότητας, του άγχους και της μειωμένης εξωστρέφειας (Krausetal, 1993), της κατάθλιψης (Swami, Chamorro-Premuzic, Sinniah, & Maniam, 2007· Vanhalst, Luyckx, Teppers & Goossens, 2012), του τύπου δεσμού (Akbag & Imamoglu, 2010· Bernardon, Babb, Hakim, Larson & Gragg, 2011· DiTommaso, Brannen-McNulty, Ross & Burgess, 2003· Larose, Guay & Boivin, 2002· Wiseman, Mayselless & Sharabany, 2006· Demirli & Demir, 2013).

Σε αρκετές έρευνες (Izgar, 2009· Swamietal., 2007· Vanhalstetal., 2012) έχει επισημανθεί η σχέση ανάμεσα στην αίσθηση απομόνωσης από τους άλλους και τα καταθλιπτικά συμπτώματα. Παράλληλα, το πορτραίτο του ανθρώπου που αισθάνεται μοναξιά περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους Ernst και Cacioppo (1990), έλλειψη εμπιστοσύνης στους άλλους, απόμακρη στάση, αίσθηση ότι η πορεία της ζωής του είναι εκτός του δικού του

ελέγχου, αρνητικά συναισθήματα κυνισμού, αυτομομφής ή ακόμη και ενοχής για τις αδυναμίες και τις ανεπάρκειές του.

Οι συνέπειες, όμως, της μοναξιάς επεκτείνονται και στον τομέα της σωματικής πέρα από τις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα διαπροσωπικής φύσης. Έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι προκαλούν αυξημένη νοσηρότητα ή ακόμα και θνησιμότητα από ποικίλα αίτια Sigman, 2009· Cacioppo, Hawkley, Crawford, Ernst, Burleson, Kowalewski & Bertson, 2002).

Ο Cacioppo και οι συνεργάτες του (Cacioppo et al, 2002) κατέληξαν στο συμπέρασμα μέσα από δικές τους έρευνες πως η μοναξιά επιδρά βλαβερά στην υγεία μέσω της καρδιαγγειακής λειτουργίας και της δυσλειτουργίας του ύπνου. Παράλληλα, τόνισαν την ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω η βλαβερή της επίδραση μέσω των επιπέδων κορτιζόλης και των συνηθειών υγείας.

Η υποκειμενικότητα της εμπειρίας της μοναξιάς αναδεικνύεται επίσης από την πληθώρα των στρατηγικών αντιμετώπισης που οι άνθρωποι υιοθετούν. Σε έρευνά του ο Rokach (1990), στην οποία ζήτησε από τα υποκείμενα να περιγράψουν πώς αντιμετωπίζουν τη μοναξιά τους αλλά και ποιους τρόπους θεωρούν αποτελεσματικούς, κατέγραψε μια σειρά βοηθητικών και μη στρατηγικών. Ανάμεσά τους περιλαμβάνονται η αλλαγή του τρόπου ζωής, η στροφή προς την οικογένεια, η ενασχόληση με τη θρησκεία, η αποφυγή κάθε επαφής, ο εθισμός σε ουσίες και η απόπειρα αυτοκτονίας με πιο συχνή την ενδοσκόπηση, την εμπλοκή σε νέες δραστηριότητες και την αναζήτηση επαγγελματικής βοήθειας.

Έρευνες (Asher & Raquette, 2003) έχουν δείξει ότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σχέσεων (π.χ. βαθμός συντροφικότητας και οικειότητας) επηρεάζουν τη μοναξιά περισσότερο σε σύγκριση με τα ποσοτικά χαρακτηριστικά (π.χ. αριθμός των φίλων) τα οποία δεν έχουν την ικανότητα να περιγράψουν το είδος μιας σχέσης (Heinrich & Gullone, 2006). Με άλλα λόγια αν και η ποσότητα των κοινωνικών επαφών μπορεί να είναι ίδια, το είδος τους δύναται να μην ικανοποιεί την ανάγκη του ανήκειν, η οποία σύμφωνα με τους Baumeister και Leary (1995) είναι μια επιθυμία που κινητοποιεί τους ανθρώπους για δημιουργία θετικών και σταθερών διαπροσωπικών δεσμών. Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης, ο τύπος δεσμού μέσα από τη διαδικασία της κρίσης του εαυτού και των άλλων, σχετίζεται με τη δημιουργία στενών σχέσεων, με την αναζήτηση ή την αποφυγή οικειότητας σχέσεων (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Η σχέση ανάμεσα στον τύπο δεσμού των ατόμων και τη μοναξιά έχει αποτελέσει αντικείμενο προηγούμενων ερευνών (Alkbag & Imamoglu, 2010· Bogaerts, Vanheule & Desmet, 2006· Bernardon et al., 2011· DiTommaso et al., 2003· Larose, Guay & Boivin, 2002· Wiseman, Mayless & Sharabany, 2002· Demirli & Demir, 2013). Σύμφωνα με τα πορίσματα αυτών, τα άτομα με ασφαλής προσκόλληση γενικότερα αισθάνονται λιγότερη μοναξιά από ότι τα άτομα με ανασφαλής προσκόλληση. Επίσης, ο φοβικός, ο αγχώδης και ο αποφευκτικός τύπος δεσμού συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς.

Το 2005 οι DiTommaso και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν έρευνα με στόχο την εξέταση της σχέσης προσκόλλησης και μοναξιάς σε δείγμα 223 Καναδών και Κινέζων φοιτητών στον Καναδά. Η αρχική υπόθεσή τους ήταν ότι η σχέση αυτή θα ίσχυε ανεξαρτήτως φύλου και κουλτούρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκαν να ευθυγραμμίζονται με την αρχική υπόθεσή τους σύμφωνα με την οποία η σχέση προσκόλλησης και μοναξιάς θα ίσχυε ανεξάρτητα με το φύλο και την κουλτούρα.

Επιπλέον, χαρακτηριστικά ο Bowlby (Bowlby, 1973 στο Rokach, 1989) περιγράφει τη μοναξιά ως μηχανισμό που προάγει την προσκόλληση. Ο συγκεκριμένος μηχανισμός λειτουργούσε στους προγόνους μας ως εσωτερικός συναγερμός που ειδοποιούσε τους ανθρώπους για την απομάκρυνσή τους από τους άλλους και τον μεγάλο κίνδυνο αφανισμού.

Στη σύγχρονη εποχή οι κοινωνικές συνθήκες φαίνεται να ευνοούν την μοναξιά. Ήδη από το 1990 ο Rokach αναγνωρίζει πως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και τον Καναδά η μοναξιά έχει γίνει η καθημερινότητα εκατομμυρίων ανθρώπων, εργένηδων, χωρισμένων, εφήβων, νοικοκυρών και ατόμων που απευθύνονται στις τηλεφωνικές γραμμές ψυχολογικής στήριξης. Ο Sigman (2009), από την άλλη, περιγράφει τη σημερινή πραγματικότητα που περιλαμβάνει πολλές ώρες μετακίνησης προς και από τη δουλειά, οικογένειες που δεν μοιράζονται την ώρα του φαγητού, ζευγάρια που περνούν ελάχιστο χρόνο μαζί, σπίτια που σε κάθε δωμάτιο απασχολείται και ένα τους μέλος με άλλη συσκευή και γονείς που καθημερινά περνούν λιγότερο χρόνο με τα παιδιά τους από ότι μια δεκαετία πριν.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Στο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις, δίνονται πληροφορίες για τον πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα, τη συλλογή των δεδομένων όπως και στοιχεία για το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Ακολουθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και τα ευρήματα αυτής, βάσει των ευρημάτων διαφόρων ερευνητών στη διεθνή βιβλιογραφία.

### **4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τη σχέση των διαπροσωπικών σχημάτων δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων και το ρόλο που διαδραματίζουν οι δημογραφικοί παράγοντες στο συναίσθημα και την εμπειρία στην εργασία τους.

Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει να εξετάσει τη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στο ύφος δεσμού των διευθυντών και την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα αυτών στην εργασία, την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών - υφισταμένων, το στρες και το συναίσθημα της μοναξιάς που βιώνουν οι τελευταίοι. Επιπλέον, επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την εργασιακή τους εμπειρία.

Ο εκπαιδευτικός τομέας επιλέχθηκε έτσι ώστε να διερευνηθεί η σχέση του διευθυντή-ηγέτη και των εκπαιδευτικών-υφισταμένων και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσά τους. Άλλωστε, το σχολικό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν χώρος που αναπτύσσονται συναισθήματα και καλλιεργούνται διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες επηρεάζουν αφενός την αποτελεσματικότητα των ίδιων των εργαζομένων σε κάθε επίπεδο και έκφανση της εργασίας τους και αφετέρου του σχολείου κατ' επέκταση. Επιπλέον, οι σχολικοί διευθυντές και η συμπεριφορά που αυτοί αναπτύσσουν, αποτελεί αναμφισβήτητα κύρια πηγή πρόκλησης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων επηρεάζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση ή και εξουθένωση των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, την εμφάνιση συμπτωμάτων στρες και μοναξιάς σε αυτούς και την όλη ποιότητα των σχέσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών - υφισταμένων.

## 4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και η θεωρητική προσέγγιση που προηγήθηκε, όπως επίσης και η αντίληψη ότι τα διαπροσωπικά σχήματα δεσμού έχουν ιδιαίτερα σημαντικές συνέπειες σε ενδοατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο τόσο για τους ηγέτες όσο και τους υφισταμένους, κατηύθυνε την έρευνα, ώστε να επιχειρηθεί μία προσέγγιση και ανάλυση, που οδήγησε στη διαμόρφωση συσχετίσεων ανάμεσα στο ύφος δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων και την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών –υφισταμένων.

Στην παρούσα εργασία θα διερευνήσουμε αν και κατά πόσο:

- 1) Ο ασφαλής τύπος δεσμού των διευθυντών σχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, την επαγγελματική ικανοποίησή τους, τη συνοχή της ομάδας και τη σχέση συναλλαγής μεταξύ προϊσταμένου –υφισταμένου.
- 2) Ο ασφαλής τύπος δεσμού των διευθυντών σχετίζεται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, την επαγγελματική εξουθένωσή τους, το στρες και τη μοναξιά που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί –υφιστάμενοι.
- 3) Η διάσταση αποφυγής των διευθυντών σχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, την επαγγελματική ικανοποίησή τους, τη συνοχή της ομάδας και τη σχέση συναλλαγής που αναπτύσσεται μεταξύ προϊσταμένου – υφισταμένου.
- 4) Η διάσταση άγχους-εμμονής των διευθυντών σχετίζεται θετικά με το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, την επαγγελματική εξουθένωσή τους, το στρες και τη μοναξιά αυτών.
- 5) Η διάσταση άγχους-εμμονής των διευθυντών σχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, την επαγγελματική ικανοποίησή τους, τη συνοχή της ομάδας και τη σχέση συναλλαγής προϊσταμένου-υφισταμένου.
- 6) Οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία) των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται με την εργασιακή εμπειρία τους.

## 4.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων που αφορούν στην επίδραση του ύφους δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην



εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων και στο ρόλο που διαδραματίζουν οι δημογραφικοί παράγοντες στο συναίσθημα και την εμπειρία στην εργασία τους. Υιοθετώντας τις φιλοσοφικές παραδοχές του θετικισμού, επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και η μέθοδος της επισκόπησης.

Η επισκόπηση παρέχει δυνατότητα συλλογής δεδομένων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και αποσκοπεί στην περιγραφή της φύσης των υπαρχουσών συνθηκών και στον εντοπισμό σταθερών με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες με μελλοντικές καταστάσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται τυποποιημένα μέσα έρευνας (ερωτηματολόγια), με στόχο τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων και εν συνεχεία τη στατιστική τους ανάλυση. Στόχος είναι η συγκέντρωση δεδομένων από ένα όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού (διευθυντές και εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων στην παρούσα έρευνα), προκειμένου να διαπιστωθεί ότι συγκεκριμένα παρατηρούμενα χαρακτηριστικά συμβαίνουν με ένα βαθμό κανονικότητας ή ότι συγκεκριμένοι παράγοντες ομαδοποιούνται ή συσχετίζονται μεταξύ τους ή μπορεί να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα για άλλα χαρακτηριστικά.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια συσχετιστική επισκόπηση (correlational study), με στόχο την αναζήτηση σχέσεων (Σαραφίδου, 2011) μεταξύ του ύφους δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων και της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών-υφισταμένων αλλά και μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων και της εμπειρίας στην εργασία τους.

### **4.3.1 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ**

Ο βαθμός εγκυρότητας μιας έρευνας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο δείγμα στο οποίο έχει πραγματοποιηθεί η ποσοτική έρευνα. Σε μια έρευνα είναι δύσκολο να εξεταστεί όλος ο πληθυσμός, η ευρύτερη ομάδα από την οποία προέρχεται το δείγμα. Γι' αυτό το λόγο βασικός προβληματισμός για όλους τους ερευνητές είναι το εάν τα άτομα που απαρτίζουν το δείγμα έχουν όσο το δυνατόν τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού από τον οποίο προέρχονται. Χρειάζεται δηλαδή το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό (Cohen et al., 2007· Παρασκευόπουλος, 1993) και αυτό επιχειρήθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν οντότητες από 2 πληθυσμούς. Ο πρώτος πληθυσμός αφορούσε εκπαιδευτικούς-υφισταμένους και ο δεύτερος πληθυσμός αφορούσε διευθυντές. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί προέρχονταν από σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των

νομών Βοιωτίας, Μαγνησίας και Αττικής. Έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν τόσο αστικές, όσο και ημιαστικές και αγροτικές γεωγραφικές περιοχές, καθώς και ο ίδιος αριθμός σχολείων από κάθε δήμο. Η ίδια προσπάθεια έγινε και για το μέγεθος και τον τύπο των δημοτικών σχολείων.

Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχούσε και ένα διευθυντικό στέλεχος. Μοιράστηκαν 25 ερωτηματολόγια σε διευθυντές και 125 σε εκπαιδευτικούς και απαντήθηκαν όλα (βλ. αναλυτικά ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Προέκυψε, λοιπόν, ένα δείγμα 25 διευθυντών καθώς και ένα δείγμα 125 εκπαιδευτικών τάξης. Το μέγεθος των δειγμάτων κρίθηκε ικανοποιητικό για τις ανάγκες των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα από τους διευθυντές οι 17 είναι άνδρες (ποσοστό 68%) και οι 8 γυναίκες (ποσοστό 32%) ενώ από τους εκπαιδευτικούς οι 45 είναι άνδρες (ποσοστό 36%) και οι 80 γυναίκες (ποσοστό 64%). Όσον αφορά την ηλικία των διευθυντών, κυμαίνονται από 42 έως 56 ετών και ο μέσος όρος είναι 50.87 έτη, ενώ οι ηλικίες των εκπαιδευτικών κυμαίνονται μεταξύ 25 και 58 και ο μέσος όρος είναι 38 έτη. Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, από τους Διευθυντές 2 (8%) είναι άγαμοι και 22 (88%) έγγαμοι, ενώ από τους εκπαιδευτικούς, οι 56 (44.8%) είναι άγαμοι, 59 (47.2%) έγγαμοι, 8 (6.4%) διαζευγμένοι και 1 σε χηρεία (0.8%). Όσον αφορά στην περιοχή των σχολείων, το 48 % ανήκει σε αστική περιοχή, το 24 % σε ημιαστική και το 28 % σε αγροτική. Τα σχολεία με αριθμό μαθητών έως 100 είναι 48 (ποσοστό 32%), με αριθμό μαθητών από 100-200 είναι 66 (ποσοστό 44%) και με αριθμό μαθητών από 200 και πάνω είναι 36 (ποσοστό 24%) (βλ. αναλυτικά ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

### **4.3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ**

Για να καταλήξει ο ερευνητής σε έγκυρα και επιστημονικά αποτελέσματα, προκύπτουν δύο βασικά ζητήματα, στα οποία πρέπει να εστιάσει: Στη συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου για την έρευνα ερωτηματολογίου.

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια αποτελούν μια από τις πιο διαδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων (Καραλής, 2005), διότι κάθε άτομο καλείται να απαντήσει στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων, οι οποίες βρίσκονται σε μια καθορισμένη σειρά. Επιπλέον, είναι πρακτικά και παρέχουν έναν αποτελεσματικό τρόπο συγκέντρωσης απαντήσεων από ένα

δείγμα ερωτώμενων πολύ ευρύτερο από αυτό που επιτρέπουν άλλες τεχνικές (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου ώστε η συλλογή των πληροφοριών να είναι ενιαία και ομοιόμορφη από όλους τους ερωτώμενους και να παρέχονται συγκρίσιμες πληροφορίες. Άλλωστε, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου απαιτούν λιγότερη προσπάθεια με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις.

Στους διευθυντές και εκπαιδευτικούς γνωστοποιήθηκε ότι το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια εμπιστευτικά για να εξασφαλιστεί η προστασία των απόψεών τους. Οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά, ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και πληροφορήθηκαν ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε κάποιο διδακτικό κενό ή μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 20 λεπτά. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε κατά την επιλογή των σχολείων ήταν αυτή της χιονοστιβάδας (snowball sample), αφού ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή τόσο του Διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του ηγέτη στους εκπαιδευτικούς, στηρίζεται στη δικτύωση και είναι απαραίτητη σε πληθυσμούς που δεν είναι εύκολο να εντοπισθούν με τυχαία δειγματοληψία

Στην παρούσα εργασία αποφασίστηκε η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε Δημοτικά Σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσώπευση διαφορετικών τύπων σχολείων, ηλικιών, προϋπηρεσίας και χρόνων εμπειρίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο μετά τα Χριστούγεννα και πιο συγκεκριμένα από τον Ιανουάριο έως και τον Φεβρουάριο του 2016, ώστε διευθυντές και εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε κάθε σχολείο να έχουν γνωριστεί μεταξύ τους σε ικανοποιητικό βαθμό, να έχει εδραιωθεί το «συναισθηματικό δέσιμο» μεταξύ τους και να έχουν αναπτυχθεί σχέσεις αλληλεπίδρασης.

Η συλλογή του υλικού έγινε με επιτόπια στις σχολικές μονάδες παράδοση και παραλαβή ερωτηματολογίων. Τέλος, δόθηκε η υπόσχεση ότι θα υπάρχει κοινοποίηση και διάχυση προς

αυτούς των αποτελεσμάτων της έρευνας αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της. Οι συμμετέχοντες δέχτηκαν τη διαβεβαίωση των ερευνητών για την αυστηρή τήρηση της ανωνυμίας τους. Εκτός από τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε σχετική με το θέμα της έρευνας βιβλιογραφία.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των ερωτηματολογίων, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και δημιουργήθηκε αρχείο βάσης δεδομένων με την κωδικοποίηση των ερωτήσεων και την καταχώρηση των απαντήσεων.

## **4.4 ΚΛΙΜΑΚΕΣ**

### **4.4.1 Κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία**

Για την εκτίμηση των συναισθημάτων στην εργασία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Job Affect Scale» των Brief, Burke, George, Robinson και Webster (1988). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 20 επίθετα, τα οποία περιγράφουν τη γενική συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στην εργασία του κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στο συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν δεκαεπτά από τα επίθετα αυτά, προσαρμοσμένα στην ελληνική γλώσσα, εκ των οποίων τα εννέα αναφέρονται στη θετική συναισθηματικότητα, ενώ τα υπόλοιπα οκτώ στην αρνητική, διαμορφώνοντας έτσι δύο υποκλίμακες που περιγράφουν η μία το θετικό και η άλλη το αρνητικό συναίσθημα. Τα επίθετα που χρησιμοποιήθηκαν κατ' αντιστοιχία για να αποδώσουν τη συναισθηματική κατάσταση είναι του τύπου «Δραστήριος, συνεπαρμένος, ενθουσιασμένος, χαλαρός, χαρούμενος, γεμάτος ενέργεια, ήρεμος, γαλήνιος, δυνατός», για να εκφράσουν τα θετικά συναισθήματα, ενώ για τα αρνητικά χρησιμοποιήθηκαν τα εξής: «Νευρικός, φοβισμένος, λυπημένος, εχθρικός, εκνευρισμένος, νυσταγμένος, αδρανής». Η κλίμακα είναι επίσης τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το «καθόλου», που αντιστοιχεί στο 1, έως το «πολύ», που αντιστοιχεί στο 5. Ο δείκτης αξιοπιστίας του θετικού συναισθήματος είναι  $\alpha = 0,895$ , ενώ για το αρνητικό συναίσθημα είναι  $\alpha = 0,730$ .

#### **4.4.2 Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης**

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης «Job Satisfaction Scale», των Brayfield και Rothe (1951), η οποία μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Kafetsios και Loumakou (2007). Η κλίμακα είναι τύπου Likert και εστιάζει «στη στάση του ατόμου ως προς τη δουλειά του» (Brayfield & Rothe, 1951, σελ. 307), χρησιμοποιώντας προτάσεις του τύπου «η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» ή «αισθάνομαι ασφάλεια με τη δουλειά μου». Χρησιμοποιήθηκαν οι πρώτες δέκα από τις δεκαοκτώ συνολικά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ οι απαντήσεις δόθηκαν με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1, που αντιστοιχούσε στο «Διαφωνώ απόλυτα», έως και το 5, που αντιστοιχούσε στο «Συμφωνώ απόλυτα». Σε τρεις προτάσεις της κλίμακας η κατεύθυνση αντιστράφηκε, προκειμένου η υψηλή βαθμολογία σε όλες τις προτάσεις να δηλώνει ικανοποίηση από την εργασία. Ο δείκτης Cronbach της κλίμακας είναι  $\alpha = 0,896$ .

#### **4.4.3 Κλίμακα αντίληψης της συνοχής**

Η κλίμακα αντίληψης της συνοχής της ομάδας (Perceived Cohesion Scale, Bollen & Hoyle, 1990· Chin, Salisbury, Pearson & Stollak, 1999) αναφέρεται στο πώς ένα άτομο αντιλαμβάνεται και εκτιμά τη συνοχή της ομάδας του. Αποτελείται από έξι προτάσεις και διακρίνεται σε δύο υποκλίμακες, εκ των οποίων η μία εστιάζει στην αντίληψη του «ανήκειν», ενώ η άλλη στο αίσθημα του «ανήκειν» και αποτυπώνεται με φράσεις του τύπου «Αισθάνομαι ότι ανήκω σε αυτή την ομάδα» ή «Θεωρώ τον εαυτό μου μέλος αυτής της ομάδας». Οι ερωτώμενοι απάντησαν σε τρεις από τις προτάσεις που αφορούσαν τη σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στο ίδιο σχολείο. Η κλίμακα είναι τύπου Likert, με επτάβαθμη διαβάθμιση από το «διαφωνώ απόλυτα», που αντιστοιχεί στο 1, έως το «συμφωνώ απόλυτα», που αντιστοιχεί στο 7. Ο δείκτης αξιοπιστίας για το σύνολο των ερωτήσεων της κλίμακας είναι  $\alpha = 0,979$ .

#### **4.4.4 Κλίμακα συναλλαγής προϊσταμένου-υφισταμένου**

Για την αξιολόγηση της σχέσης συναλλαγής μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένου χρησιμοποιήθηκε η generalized immediacy scale (Andersen 1978, 1979), η οποία αξιολογεί τις εντυπώσεις ενός ανθρώπου, για τη μη λεκτική επικοινωνία ανθρώπινη αμεσότητα του άλλου. Άμεσες συμπεριφορές, είναι αυτές που μειώνουν την απόσταση μεταξύ των

ανθρώπων. Μπορούν στην πραγματικότητα, να μειώσουν τη φυσική απόσταση ή την ψυχολογική. Αρχικά είχε χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της αμεσότητας ενός εκπαιδευτή. Η ανταπόκριση του κάθε ατόμου στη δήλωση του "ποια περιγραφή ταιριάζει καλύτερα με το στυλ του διευθυντή σας", είναι με αρίθμηση από το ένα ως το 7. Τα επίθετα που αντιστοιχούν στο 1 είναι: άμεσος (immediate), κρύος (cold), όχι φιλικός (unfriendly) και κοντινός (close). Τα επίθετα που αντιστοιχούν στο 7 είναι: όχι άμεσος (not immediate), θερμός (warm), φιλικός (friendly), απόμακρος (distant). Ο δείκτης αξιοπιστίας για το σύνολο των ερωτήσεων της κλίμακας είναι  $\alpha = 0,900$ .

#### 4.4.5 Κλίμακα για τις σχέσεις

Για την αξιολόγηση βιωμάτων σε κοντινές σχέσεις χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο Βιωμάτων στις Διαπροσωπικές Σχέσεις in Close Relationships Inventory Revised (G-ECR-R) (Fraley, Waller, & Brennan, 2000) μεταφορά στα ελληνικά Tsagarakis, Kafetsios, & Stalikas, 2005). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 36 ερωτήσεις (items), που αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια πιο σύντομη εκδοχή αποτελούμενη από 31 ερωτήσεις (items) που μας ενδιέφερε μόνον για τους 25 διευθυντές που αποτέλεσαν μέρος του δείγματός μας. Οι ερωτήσεις είναι τύπου likert. Οι απαντήσεις δίνονται με επτάβαθμη διαβάθμιση από το «διαφωνώ απόλυτα», στο οποίο αποδίδεται 1 βαθμός, έως το «συμφωνώ απόλυτα» στο οποίο αποδίδονται 7 βαθμοί. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων γίνεται σε δύο διαστάσεις προσανατολισμών δεσμού (δύο υπο-κλίμακες): αποφυγής (δυσκολία στη σύναψη δεσμών με σύντροφο-AVOIDANCE (T) και εμμονής (ανησυχία απώλειας του συντρόφου-ANXIETY (T). Η υπο-κλίμακα αποφυγή αποτελείται από τις ερωτήσεις: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29 και 31, ενώ η υπο-κλίμακα εμμονή αποτελείται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Το συνολικό αποτέλεσμα της κάθε υπο-κλίμακας υπολογίζεται αθροίζοντας τους βαθμούς που αποδίδονται σε κάθε ερώτηση, από τις οποίες αποτελείται η συγκεκριμένη υπο-κλίμακα και διαιρώντας δια τον αριθμό των συγκεκριμένων ερωτήσεων. Συνεπώς το συνολικό αποτέλεσμα της κάθε υπο-κλίμακας κυμαίνεται μεταξύ 1 και 7. Προκειμένου να υπολογιστεί το σκορ της ασφάλειας των διευθυντών δημιουργήθηκε μία νέα μεταβλητή η οποία περιλαμβάνει όλες τις ερωτήσεις της κλίμακας. Στη συνέχεια έγινε επανακωδικοποίηση των απαντήσεων που κρίθηκε απαραίτητο, ώστε η υψηλότερη βαθμολογία να δηλώνει μεγαλύτερη ασφάλεια. Προσθέτοντας όλες τις απαντήσεις της κλίμακας δημιουργήσαμε ένα σκορ για τον κάθε διευθυντή. Σε κάθε εκπαιδευτικό-υφιστάμενο μιας σχολικής μονάδας αντιστοιχίσαμε το σκορ

της ασφάλειας του διευθυντή του. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τις δύο διαστάσεις (αποφυγής, άγχους-εμμονής) είναι  $\alpha = 0,868$ , ενώ για τη διάσταση ασφάλειας είναι  $\alpha=0,796$ .

#### **4.4.6 Κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης**

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1986) στην ελληνική της εκδοχή. Πρόκειται για μια ευρέως διαδεδομένη κλίμακα μέτρησης και σύμφωνα με τους Schaufeli και Enzmann (1998), εκτιμάται ότι το 90% όλων των μελετών που εξετάζουν την επαγγελματική εξουθένωση έχουν χρησιμοποιήσει την MBI. Η κλίμακα αποτελείται από είκοσι δύο προτάσεις που μετρούν τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: α) τη συναισθηματική εξάντληση, β) την αποπροσωποποίηση, γ) την προσωπική επίτευξη. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια σύντομη εκδοχή που αξιολογεί την απρόσωπη αντίδραση απέναντι στο αντικείμενο της δουλειάς κάποιου και αναφέρονται στην συναισθηματική εξάντληση διάσταση στην οποία οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία (Antonίου, Polychroni & Walter 2000). («Νιώθω εξαντλημένος/η στο τέλος της εργάσιμης μέρας» ή «Νιώθω εξαιρετικά ενεργός»). Η κλίμακα αποτελείται από πέντε προτάσεις τύπου Likert με εξάβαθμη διαβάθμιση από το 0 που αντιστοιχεί στο «Ποτέ», έως το 6 που αντιστοιχεί στο «Κάθε μέρα». Οι Maslach & Jackson (1986) ανέφεραν εκτιμήσεις αξιοπιστίας για την συναισθηματική εξάντληση ( $\alpha = .90$ ), την αποπροσωποποίηση ( $\alpha = .79$ ) και τη προσωπική επίτευξη ( $\alpha = .71$ ) σε δείγμα δασκάλων δημοτικών σχολείων. Άλλες έρευνες έχουν επίσης αναφέρει εκτιμήσεις αξιοπιστίας μεταξύ των δειγμάτων των εκπαιδευτικών. Οι βαθμολογίες μάλιστα της υποκλίμακας της αποπροσωποποίησης τείνει να έχει χαμηλότερες εκτιμήσεις αξιοπιστίας από τις άλλες υποκλίμακες (μεταξύ .50 και .80 σε πολλές εμπειρικές έρευνες) (Worley, Vassar, Wheeler, & Barnes, 2008). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας είναι  $\alpha=0,734$ .

#### **4.4.7 Κλίμακα για το στρες**

Η κλίμακα του αντιλαμβανόμενου stress (perceived stress scale, PSS, Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983) είναι το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο ψυχομετρικό εργαλείο για τη

μέτρηση της αντίληψης του στρες. Πρόκειται για ένα αυτο-αναφερόμενο μέτρο με 14 ερωτήσεις που αφορούν στα συναισθήματα και τις σκέψεις κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα. Επειδή αναφέρεται σε σχετικά πρόσφατες (τελευταίο μήνα) καταστάσεις, αξιολογεί καλύτερα την ένταση και όχι τη διάρκεια του άγχους. Στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε μια πιο σύντομη εκδοχή που αποτελείται από 6 συνολικά προτάσεις. Οι απαντήσεις δόθηκαν με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 που αντιστοιχούσε στο «ποτέ» έως και το 5 που αντιστοιχούσε στο «πολύ συχνά». Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας είναι  $\alpha=0,825$ .

#### **4.4.8 Κλίμακα για τη μοναξιά**

Η κλίμακα Μοναξιάς του UCLA είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς που μετρά την ψυχολογική μοναξιά που αισθάνεται το άτομο (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012). Κατασκευάστηκε από τους Russel, Peplau και Ferguson (Russel, Peplau & Ferguson, 1978) και αναθεωρήθηκε από τους Russel, Peplau και Cutrona (Russel, Peplau & Cutrona, 1980). Αποτελείται από 20 δηλώσεις που περιγράφουν μία αίσθηση ή σκέψη γύρω από τις σχέσεις. Το άτομο αξιολογεί κάθε δήλωση σε μία κλίμακα 4 βαθμών που αφορά τη συχνότητα (από το 1 που αντιστοιχεί στο ποτέ έως το 4 που αντιστοιχεί στο συχνά). Το χαμηλότερο σκορ είναι το 20 και το υψηλότερο σκορ το 80. Υψηλότερο σκορ δηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση μοναξιάς.

Το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε αρχικά από τα αγγλικά στα ελληνικά και στη συνέχεια προσαρμόστηκε κατάλληλα στην ελληνική γλώσσα μέσω αντίστροφων μεταφράσεων. Η προσαρμογή βασίστηκε σε δείγμα 127 φοιτητριών εκ των οποίων οι 36 ήταν δίγλωσσες. Συγκρίσεις μεταξύ των μέσων όρων των ελληνίδων φοιτητριών και 104 προπτυχιακών φοιτητριών στις Η.Π.Α. έδειξαν σημαντικά χαμηλότερα σκορ στις Η.Π.Α. Ο μέσος όρος της τεταρτοβάθμιας κλίμακας στην Ελλάδα ήταν 2.0 ( $SD=0.49$ ) ενώ στις Η.Π.Α. 1.8 ( $SD=0.51$ ). Από την παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών, μετά την περιστροφή Varimax, αναδείχτηκε ένας κυρίαρχος παράγοντας που εξηγεί το 36.40% της διακύμανσης (Anderson & Malikiosi-Loisos, 1992). Ο δείκτης Cronbah's για το ελληνικό δείγμα ήταν .89 (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας είναι  $\alpha=0,906$ .



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πίνακας 1 : Περιγραφικά στοιχεία για τις ποιοτικές μεταβλητές της έρευνας.

Μεταβλητές		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	62	41,3
	Γυναίκα	88	58,7
	Total	150	100,0
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	58	38,7
	Έγγαμος/η	81	54,0
	Διαζευγμένος/η	8	5,3
	Χήρος/α	1	,7
	Total	148	98,7
	Missing	2	1,3
	Total	150	100,0
Αριθμός Μαθητών	έως 100	48	32,0
	100-200	66	44,0
	200 και πάνω	36	24,0
	Total	150	100,0
Διευθυντική θέση	Όχι	125	83,4
	Ναι	25	16,6
	Total	150	100,0
Περιοχή σχολείου	Αστική	72	48,0
	Ημιαστική	36	24,0
	Αγροτική	42	28,0
	Total	150	100,0

Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία για τις ποσοτικές μεταβλητές της έρευνας.

		Ηλικία	Προϋπηρεσία	Μέγεθος μονάδας (αριθμός εκπαιδευτικών)	
N	Valid	144	144	150	
	Missing	6	6	0	
	Μέση τιμή	40,28	14,16	12,37	
	Διάμεση	40,00	13,00	12,00	
	Τυπική Απόκλιση	8,851	7,993	6,111	
	Ελάχιστη τιμή	25	1	6	
	Μέγιστη τιμή	58	32	25	
	Percentiles	25	32,00	8,00	7,00
		50	40,00	13,00	12,00
	75	48,00	21,75	15,00	

Στην παρούσα ενότητα, χρησιμοποιείται, για τον έλεγχο των υποθέσεων, ο μη παραμετρικός έλεγχος για τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman ( $r$ ), καθώς μετά από τον έλεγχο κανονικότητας των Kolmogorov-Smirnov διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Έτσι, εξετάζεται για δύο μεταβλητές, η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι αυτές δε συσχετίζονται μεταξύ τους ( $r = 0$ ), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (Halternative) ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους ( $r \neq 0$ ). Τιμές του p-value (p. στους πίνακες) μικρότερες του .05 υποδηλώνουν ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, άρα μπορεί να θεωρηθεί (με το αντίστοιχο σφάλμα) ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους. Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης  $r$  μπορεί να κυμανθεί μεταξύ του -1 και 1. Αρνητικές τιμές υποδηλώνουν αρνητική συσχέτιση, δηλαδή, όταν αυξάνεται (μειώνεται) η μία μεταβλητή, μειώνεται (αυξάνεται) η άλλη (και αντίστροφα). Ανάλογα, θετικές τιμές υποδηλώνουν θετική συσχέτιση, δηλαδή, όταν αυξάνεται (μειώνεται) η μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη (και αντίστροφα).

**Σύμφωνα με τις δύο πρώτες ερευνητικές υποθέσεις ο ασφαλής τύπος δεσμού των διευθυντών αναμένεται να σχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, την επαγγελματική ικανοποίησή τους, τη συνοχή της ομάδας και τη σχέση συναλλαγής μεταξύ προϊσταμένου –υφισταμένου, ενώ αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα αυτών, την επαγγελματική εξουθένωσή τους, το στρες και τη μοναξιά που βιώνουν.**

**Πίνακας 3:** Σχέση διάστασης ασφάλειας διευθυντών και εργασιακής εμπειρίας εκπαιδευτικών-υφισταμένων.

	Θετικό Συναίσθημα	Επαγγελμ. Ικανοποίηση	Συνοχή Ομάδας	Συναλλαγή	Αρνητικό Συναίσθημα	Επαγγελμ. Εξουθ/ση	Στρες	Μοναξιά
<b>R</b>	0.227	0.170	0.222	0.196	- 0.369	- 0.139	0.073	0.086
<b>P</b>	0.021	0.012	0.011	0.022	<0.0001	0.024	0.420	0.360
<b>N</b>	120	123	122	124	114	122	123	115

- Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι μεταβλητές *διάσταση ασφάλειας των διευθυντών και θετικό συναίσθημα* στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων

σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με θετικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=.227$ ,  $p\text{-value}=.021$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, αυξάνεται (μειώνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.

- Οι μεταβλητές *διάσταση ασφάλειας* των διευθυντών και *επαγγελματική ικανοποίηση* των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=.170$ ,  $p\text{-value}=.012$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, αυξάνεται (μειώνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *διάσταση ασφάλειας* των διευθυντών και *συνοχή της ομάδας* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με θετικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=.222$ ,  $p\text{-value}=.011$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, αυξάνεται (μειώνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *διάσταση ασφάλειας* των διευθυντών και *συναλλαγή προϊσταμένου-υφισταμένου* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=.196$ ,  $p\text{-value}=.022$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, αυξάνεται (μειώνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *διάσταση ασφάλειας* των διευθυντών και *αρνητικό συναίσθημα* στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.369$ ,  $p\text{-value}<0.0001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *διάσταση ασφάλειας* των διευθυντών και *επαγγελματική εξουθένωση* των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.139$ ,  $p\text{-value}=.024$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η μεταβλητή της *διάστασης ασφάλειας* των διευθυντών με τις μεταβλητές *στρες* και *μοναξιά* των εκπαιδευτικών-υφισταμένων δεν σχετίζονται στατιστικά σημαντικά.

**Σύμφωνα με την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση η διάσταση αποφυγής των διευθυντών αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών –υφισταμένων, την επαγγελματική τους ικανοποίηση, την αντίληψή τους**

για τη συνοχή της ομάδας και για τη σχέση συναλλαγής μεταξύ προϊσταμένου-υφισταμένου.

**Πίνακας 4:** Σχέση διάστασης αποφυγής διευθυντών και εργασιακής εμπειρίας εκπαιδευτικών-υφισταμένων.

	Θετικό Συναίσθημα	Επαγγελματική Ικανοποίηση	Συνοχή Ομάδας	Σχέση Συναλλαγής
<b>r</b>	-0.130	-0.197	-0.117	-0.116
<b>p</b>	0.156	0.027	0.200	0.199
<b>N</b>	120	125	122	124

- Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι μεταβλητές *διάσταση αποφυγής* των διευθυντών και *επαγγελματική ικανοποίηση* των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.197$ ,  $p\text{-value}=.027$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Η μεταβλητή *διάσταση αποφυγής* των διευθυντών δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με καμία από τις υπόλοιπες εξεταζόμενες μεταβλητές (*θετικό συναίσθημα, συνοχή της ομάδας, συναλλαγή προϊσταμένου-υφισταμένου*).

Σύμφωνα με την τέταρτη και πέμπτη ερευνητική μας υπόθεση η *διάσταση άγχους-εμμονής* των διευθυντών αναμένεται να σχετίζεται θετικά με το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, την επαγγελματική τους εξουθένωση, το στρες και τη μοναξιά αυτών, ενώ αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα, την επαγγελματική ικανοποίησή τους και την αντίληψή τους για τη συνοχή της ομάδας και για τη σχέση συναλλαγής.

**Πίνακας 5: Σχέση διάστασης άγχους-εμμονής των διευθυντών και εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών-υφισταμένων.**

	Αρνητικό Συναίσθημα	Επαγγελμ. Εξουθ/ση	Στρες	Μοναξιά	Θετικό Συναίσθημα	Επαγγελμ. Ικανοποίηση	Συνοχή Ομάδας	Συναλλαγή
<b>r</b>	0.199	0.303	-0.126	-0.057	-0.249	-0.126	-0.114	-0.210
<b>p</b>	0.016	0.015	0.160	0.549	0.012	0.160	0.213	0.025
<b>N</b>	114	122	125	115	120	125	122	124

- Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι μεταβλητές *διάσταση άγχους-εμμονής* των διευθυντών και *αρνητικό συναίσθημα* στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=0.199$ ,  $p\text{-value}=0.016$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, αυξάνεται (μειώνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *διάσταση άγχους-εμμονής* των διευθυντών και *επαγγελματική εξουθένωση* των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με θετικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=0.303$ ,  $p\text{-value}=0.015$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, αυξάνεται (μειώνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *διάσταση άγχους-εμμονής* των διευθυντών και *θετικό συναίσθημα* των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-0.249$ ,  $p\text{-value}=0.012$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *διάσταση άγχους-εμμονής* των διευθυντών και *συναλλαγή προϊσταμένου-υφισταμένου* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-0.210$ ,  $p\text{-value}=0.025$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Η μεταβλητή *διάσταση άγχους-εμμονής* των διευθυντών δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με καμία από τις υπόλοιπες εξεταζόμενες μεταβλητές (*στρες, μοναξιά, επαγγελματική ικανοποίηση, συνοχή της ομάδας*).

Σύμφωνα με την τελευταία ερευνητική μας υπόθεση η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων αναμένεται να σχετίζεται με τους δημογραφικούς παράγοντες ηλικία και προϋπηρεσία .

**Πίνακας 6:** Σχέση της ηλικίας με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων

	Θετικό Συναίσθημα	Αρνητικό Συναίσθημα	Επαγγελμ. Ικανοποίηση	Συνοχή ομάδας	Συναλλαγή	Στρες	Επαγγελ. Εξουθ/ση	Μοναξιά
<b>r</b>	-0.329	0.170	-0.350	-0.502	-0.253	0.486	0.269	-0.358
<b>P</b>	<0.0001	0.077	<0.0001	<0.0001	0.005	<0.0001	0.003	<0.0001
<b>N</b>	115	109	118	117	119	118	117	110

- Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι μεταβλητές *ηλικία* και *θετικό συναίσθημα* στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.329$ ,  $p\text{-value}<0.0001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *ηλικία* και *επαγγελματική ικανοποίηση* των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.350$ ,  $p\text{-value}<0.001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *ηλικία* και *συνοχή της ομάδας* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.502$ ,  $p\text{-value}<0.0001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *ηλικία* και *σχέση συναλλαγής* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.253$ ,  $p\text{-value}=.005$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.

- Οι μεταβλητές *ηλικία* και *μοναξιά* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.358$ ,  $p\text{-value}<0.0001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *ηλικία* και *στρες* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με θετικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=.486$ ,  $p\text{-value}<0.0001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, αυξάνεται (μειώνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *ηλικία* και *επαγγελματική εξουθένωση* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με θετικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=.269$ ,  $p\text{-value}=.003$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, αυξάνεται (μειώνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι μεταβλητές *ηλικία* και *αρνητικό συναίσθημα* δεν σχετίζονται στατιστικά σημαντικά.

**Πίνακας 7:** Σχέση της προϋπηρεσίας με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων

	Θετικό Συναίσθημα	Αρνητικό Συναίσθημα	Επαγγελμ. Ικανοποίηση	Συνοχή ομάδας	Συναλλαγή	Στρες	Επαγγελμ. Εξουθ/ση	Μοναξιά
<b>r</b>	-0.314	0.173	-0.291	-0.391	-0.249	0.459	0.165	-0.344
<b>p</b>	0.001	0.073	0.001	<0.0001	0.007	<0.0001	0.078	<0.0001
<b>N</b>	114	108	117	115	117	116	115	109

- Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι μεταβλητές *προϋπηρεσία* και *θετικό συναίσθημα* στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.314$ ,  $p\text{-value}=.001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *προϋπηρεσία* και *επαγγελματική ικανοποίηση* των εκπαιδευτικών-υφισταμένων σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης

( $r=-.291$ ,  $p\text{-value}=.001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.

- Οι μεταβλητές *προϋπηρεσία* και *συνοχή της ομάδας* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.391$ ,  $p\text{-value}<0.0001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *προϋπηρεσία* και *σχέση συναλλαγής* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.249$ ,  $p\text{-value}=.007$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *προϋπηρεσία* και *μοναξιά* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=-.344$ ,  $p\text{-value}<0.0001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, μειώνεται (αυξάνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές *προϋπηρεσία* και *στρες* σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με θετικό συντελεστή συσχέτισης ( $r=.459$ ,  $p\text{-value}<0.0001$ ). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η τιμή της πρώτης μεταβλητής, αυξάνεται (μειώνεται) και η τιμή της δεύτερης και αντίστροφα.
- Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, η μεταβλητή *προϋπηρεσία* δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις υπόλοιπες εξεταζόμενες μεταβλητές (*αρνητικό συναίσθημα, επαγγελματική εξουθένωση*).

**Σύμφωνα με την τελευταία ερευνητική μας υπόθεση η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών αναμένεται να σχετίζεται με το φύλο.**

Για τον έλεγχο της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, καθώς μετά από τον έλεγχο κανονικότητας διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Μόνον για τον έλεγχο της σχέσης φύλου και στρες χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-test, καθώς ο έλεγχος κανονικότητας έδειξε ότι οι υπό εξέταση μεταβλητές παρουσιάζουν κανονική κατανομή.



**Πίνακας 8:** Σχέση του φύλου με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων.

	Θετικό Συναίσθημα	Αρνητικό Συναίσθημα	Επαγγελμ. Ικανοποίηση	Συνοχή ομάδας	Συναλλαγή	Στρες	Επαγγελμ. Εξουθένωση	Μοναξιά
<b>p</b>	0.281	0.389	0.666	0.683	0.027	0.064*	0.764	0.309

\* $t_{120} = -1.870$ ,  $p = 0.064$ .

- Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι μεταβλητές φύλο και σχέση συναλλαγής προϊσταμένου-υφισταμένου σχετίζονται στατιστικά σημαντικά ( $p\text{-value}=0.027$ ). Οι άνδρες εμφανίζονται πιο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τις γυναίκες από τη σχέση συναλλαγής με τον προϊστάμενό τους, καθώς παρουσιάζουν υψηλότερο σκορ.
- Η μεταβλητή φύλο δε σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με καμία από τις υπόλοιπες εξεταζόμενες μεταβλητές (θετικό συναίσθημα, αρνητικό συναίσθημα, επαγγελματική ικανοποίηση, συνοχή της ομάδας, στρες, επαγγελματική εξουθένωση, μοναξιά), καθώς  $p\text{-value}>0,05$ .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

### 6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία από τις πρώτες μελέτες διεθνώς που εξετάζουν την επίδραση του ύψους δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, ενώ παράλληλα διερευνά το ρόλο των δημογραφικών παραγόντων στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών. Προς την κατεύθυνση αυτή, διατυπώθηκαν έξι υποθέσεις και στη συνέχεια με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συνελέγησαν από το δείγμα μας, επιχειρήθηκε ο έλεγχος των υποθέσεων αυτών. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας μελετήθηκε αναλυτικά η υπάρχουσα διεθνής βιβλιογραφία, ώστε να συλλεχθούν τα απαραίτητα στοιχεία που πλαισιώσουν την έρευνα και να γίνει η εννοιολογική προσέγγιση των εξεταζόμενων εννοιών. Η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται από τη δυνατότητα εφαρμογής της σε πρακτικό επίπεδο. Τα ευρήματα είναι δυνατόν, αφενός να συνεισφέρουν γνώση στον ίδιο τον εργαζόμενο για τη διαχείριση της εργασιακής σχέσης του και αφετέρου, να συμβάλλουν σε οργανωσιακό επίπεδο, στην αποτελεσματικότερη διοίκηση ανθρωπίνων πόρων.

Η ηγεσία προσεγγίζεται ως μία διαδικασία επιρροής των υφισταμένων μέσω συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Avolio et al., 2009; Bono, Foldes, Vinson & Muros, 2007), και ως εκ τούτου εξετάζεται η επιρροή που ασκείται στους άλλους μέσω των εργασιακών συναλλαγών. Ένας ηγέτης επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των υφισταμένων άμεσα ή έμμεσα, όπως και άλλα σχετικά με την εργασία αποτελέσματα (Weiss & Cropanzano, 1996). Λόγω της θέσης του στον οργανισμό, αναγκάζεται να ρυθμίζει το συναίσθημα, για λόγους στρατηγικής, προκειμένου να επηρεάσει τους υφισταμένους του, στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Goffmann, 1969). Παράλληλα προσπαθώντας να λειτουργήσει στα πλαίσια της αντικειμενικότητας και της δικαιοσύνης, θεωρεί ότι η ρύθμιση συναισθημάτων θα συνεισφέρει στην αποδοτικότητα των υφισταμένων.

Κάτω από τους τύπους δεσμού δε βρίσκεται τόσο κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή ψυχαναλυτικό κατάλοιπο των πρώιμων χρόνων της παιδικής ηλικίας που

διατηρείται στο χρόνο, αλλά ένας τύπος αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Οι τύποι δεσμού κατασκευάζονται στο διαπροσωπικό χώρο και συνδέουν δομές προσδοκιών, συναισθημάτων και τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Καφέτσιος, 2005). Σε γενικές γραμμές στην έρευνά μας προέκυψαν κάποια αποτελέσματα συνεπή με τις υποθέσεις μας, καθώς και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και άλλα που δεν ήταν συνεπή με αυτή. Η πρωτοτυπία της έρευνας είχε τη δυσκολία, της μη εύρεσης βιβλιογραφίας και ανάλογων ερευνών για σύγκριση των αποτελεσμάτων μας σε κάποιες από τις υποθέσεις μας. Υπάρχουν και αποτελέσματα τα οποία τουλάχιστον εκ πρώτης όψεως είναι αντιφατικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ίσως υποδηλώνουν τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, τους οποίους και αναφέρουμε στο ανάλογο κεφάλαιο.

Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα προκύπτει ότι *ο ασφαλής τύπος δεσμού των διευθυντών σχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα των υφισταμένων τους και την αντίληψή τους για τη συνοχή της ομάδας, ενώ παρατηρείται ασθενής θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίησή τους και τη σχέση συναλλαγής. Από την άλλη, διαπιστώνεται αρνητική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών-υφισταμένων.* Αυτό επιβεβαιώνει εν μέρει, λόγω των ασθενών συσχετίσεων, την ερευνητική μας υπόθεση, η οποία συνάδει και με αποτελέσματα άλλων ερευνών, στις οποίες ο ασφαλής τύπος δεσμού φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τα θετικά παρά με τα αρνητικά συναισθήματα, τόσο στις σχέσεις του όσο και ατομικά. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων στην έρευνά μας, ίσως έχουν να κάνουν με τις στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος, που χρησιμοποιούν τα άτομα που χαρακτηρίζονται από τον ασφαλή τύπο δεσμού, με τις οποίες κατορθώνουν να ελαχιστοποιούν το στρες και το άγχος, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται και από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και προσδοκιών από τον κοινωνικό περίγυρο (Kafetsios, 1994· Kobak & Sceery, 1988· Simpson, 1990), γεγονός που βοηθά, ώστε τα άτομα αυτά να προσαρμόζονται πιο εύκολα και να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια. Η ικανότητα αντίληψης και ρύθμισης συναισθημάτων είναι ικανή να βελτιώσει τις σχέσεις των προϊσταμένων με τους υφισταμένους τους. Παρόλο που πολλοί ηγέτες αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων, είναι πολύ δύσκολο να επηρεάσεις τα συναισθήματα των άλλων με το σωστό τρόπο, ειδικά κάτω από πιεστικές εργασιακές συνθήκες. Οι υφιστάμενοι θα βιώσουν το κάθε περιστατικό διαφορετικά, σύμφωνα με την προσωπική τους αντίληψη, η οποία επηρεάζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τον προϊστάμενο, το πολιτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, τις προτιμήσεις και τις πρότερες σχολικές εμπειρίες τους. Η ασθενής συσχέτιση στην έρευνά

μας με τις εξεταζόμενες μεταβλητές, πιθανολογείται ότι επηρεάζεται και από τους περιορισμούς της έρευνας, οι οποίοι αναπτύσσονται στο ανάλογο κεφάλαιο. Επιπλέον, η ασθενής σχέση ασφαλούς δεσμού διευθυντή με την επαγγελματική εξουθένωση των υφισταμένων του, αλλά και η μη εύρεση συσχέτισης με τη μοναξιά και το στρες δικαιολογείται από τα παραπάνω, αφού επηρεάζεται και από το εργασιακό καθεστώς, τη συγκεκριμένη εργασία, τη νομοθεσία και το περιβάλλον, όπως εξαρτάται και από την ευαλωτότητα του καθενός στην ανάπτυξη εξουθένωσης και λοιπών αρνητικών συναισθημάτων.

Γενικότερα, τα άτομα που παρουσιάζουν ασφαλή τύπο δεσμού, τείνουν να αξιολογούν θετικότερα τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, κάνουν λιγότερες εχθρικές αποδόσεις και εκτιμούν περισσότερο την θετική συμπεριφορά των άλλων (Mikulincer & Sheffi, 2000). Ο ασφαλής τύπος δεσμού, με την αίσθηση ότι τον υποστηρίζουν και τον αγαπούν σημαντικά γι' αυτό πρόσωπα, οδηγεί σε θετικές γνωστικές αναπαραστάσεις για τους άλλους και στρατηγικές για την αντιμετώπιση του άγχους. Αρετή αποτελεί για τα άτομα αυτά να στρέφονται και να στηρίζονται προς τους άλλους, να αναζητούν την αποδοχή και την αφοσίωση στους άλλους, αλλά και να επιθυμούν την ένωση με τους άλλους (Rothbaum et al., 2000). Οι σχετικές θεωρίες τονίζουν ότι το ολοκληρωμένο και ασφαλές άτομο μπορεί να συνάψει καλές σχέσεις και να γίνει αποδεκτό από τους άλλους και στο ίδιο συμπέρασμα οδηγούν και οι εμπειρικές έρευνες τόσο στην ελληνόγλωσση όσο και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται έναν διευθυντή που έχει έντονη προσωπικότητα. Η βίωση του θετικού συναισθήματος επιτρέπει τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και έχει ευνοϊκή επίδραση στις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων, ελαττώνοντας τη συναισθηματική τους καταπόνηση.

Όπως έχουν δείξει έρευνες, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση του ατόμου σχετίζονται με τη συμπεριφορά, τις επιδόσεις, τα συναισθήματα, τις αξίες, τους στόχους και τις φιλοδοξίες του (Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Τα άτομα με γνωστικά - συναισθηματικά σχήματα θετικά για τον εαυτό τους και τους άλλους απολαμβάνουν υψηλότερη προσωπική ευεξία. Ήδη από την αρχαιότητα, έχει υποστηριχτεί ότι η ικανότητα να σκέφτεται κανείς λογικά και να έχει μια ευτυχισμένη ζωή, απαιτεί τη συναισθηματική γαλήνη. Όταν το άτομο πράττει σύμφωνα με τα συναισθήματά του, ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε περιβάλλοντα με αυξημένες απαιτήσεις και η επίτευξη των στόχων του καθίσταται πιθανώς πιο εύκολη, οδηγώντας στην εκπλήρωση των προσδοκιών του και την αυτοπραγμάτωσή του. Τα άτομα που βασίζονται στον εαυτό τους και αισθάνονται άνετα με τους άλλους (ασφαλής δεσμός)

είναι πιο συνεργάσιμα και δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένα από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Austin et al., 2005· Ciarrochi et al., 2001). Εκτιμούν για τον εαυτό τους ότι διαθέτουν καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων και δυσκολιών, ενώ αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους (Schutte et al., 1998).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας Π.Ο.Υ., η έννοια της ποιότητας ζωής είναι στενά συνδεδεμένη με την υποκειμενική αντίληψη των ατόμων, η οποία και αφορά τη ζωή τους, μέσα στα πλαίσια των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και του συστήματος αξιών της κοινωνίας στην οποία ζουν και σε συνάρτηση με τους προσωπικούς τους στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα και τις ανησυχίες τους (THE WHOQOL GROUP, 1995). Μία βασική συνιστώσα αυτής της τόσο πολυδιάστατης και πλούσιας σε περιεχόμενο έννοιας όπως η ποιότητα ζωής είναι η ψυχική υγεία.

Υπάρχουν αρκετές δημοσιευμένες μελέτες που καταδεικνύουν την επίδραση των ατομικών διαφορών των τύπων δεσμού στην ψυχική υγεία. Τα ανασφαλή άτομα χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα άγχους και ψυχολογικής καταπόνησης (Feeney, 1995· Kobak, Shaver & Gamble, 1992). Επίσης, ο τύπος αποφυγής συνδέεται με την καταπίεση των αρνητικών συναισθημάτων (Feeney, 1995), μια ψυχολογική στρατηγική που σχετίζεται με την εμφάνιση καρκινωμάτων (Kotler et al., 1994). Πρόσφατη έρευνα στη Μεγάλη Βρετανία και την Ελλάδα έδειξε ότι ο ανασφαλής τύπος εμμονής συνδέεται με υψηλά επίπεδα άγχους (Kafetsios, 2000· Καφέτσος & Ιωαννίδου, 2004). Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι τύποι δεσμού ασκούν μοναδική επίδραση στην ψυχική υγεία (West et al., 1986) και έχουν προβλεπτική αξία για μεταβλητές, όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Priel & Shamai, 1995).

Υπό αυτό το πρίσμα, η επιτυχία και η προσωπική ευεξία φαντάζουν πιο κοντά σε άτομα με ασφαλή τύπο δεσμού και ανεπτυγμένη θετική συναισθηματικότητα.

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, ο ανασφαλής δεσμός σχετίζεται θετικά με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων (Richards & Schat, 2011· Wei et al, 2005) και, κατά συνέπεια, ο ανασφαλής δεσμός ενός ηγέτη επιδρά αρνητικά και στο συναίσθημα, την κινητοποίηση και την προσωπική ευημερία των υφισταμένων του (Davidovitz et al., 2007· Ronen & Miculincer, 2012).

Τα άτομα με *διαπροσωπικό άγχος* τείνουν να αντιδρούν υπερβολικά σε στρεσογόνους παράγοντες, παρουσιάζουν υψηλή ενασχόληση με δυσάρεστα συναισθήματα και χρησιμοποιούν μη εποικοδομητικές στρατηγικές διαχείρισης του συναισθήματος (υπερεμπλοκή, υπερενεργοποίηση, υπεραντίδραση), καθώς και υπερβολικές συμπεριφορές

αντιμετώπισης. Τα άτομα με δεσμό άγχους- εμμονής αντιδρούν με στρατηγικές που διογκώνουν τις απειλές και κάνουν εντονότερη την αίσθηση ευαλωτότητας. Νιώθουν ότι οι άλλοι είναι απρόθυμοι να έρθουν συναισθηματικά κοντά τους και ενώ το θέλουν, από την άλλη τους φοβίζει. Ο Bowlby είχε επίγνωση ότι συναισθηματικές άμυνες που συνδέονται με ανασφαλείς τύπους δεσμού επηρεάζουν την επεξεργασία πληροφοριών και την αντίληψη των συναισθημάτων τόσο στον εαυτό όσο και στους άλλους.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας *η διάσταση άγχους-εμμονής των διευθυντών συσχετίζεται αρνητικά τόσο με το θετικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων όσο και με τη σχέση συναλλαγής μεταξύ τους. Επίσης, βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών-υφισταμένων (ασθενής αρνητική σχέση) αλλά και την επαγγελματική εξουθένωση (αρνητική σχέση)*. Παράλληλα, δεν επιβεβαιώνεται η υπόθεσή μας για συσχέτιση της διάστασης άγχους-εμμονής με τις μεταβλητές της συνοχής της ομάδας, του στρες και της μοναξιάς. Η υπόθεσή μας, πιθανολογείται ότι έδωσε ασθενείς συσχετίσεις ή ακόμα και δεν οδήγησε στις αναμενόμενες συσχετίσεις λόγω του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είναι πολύ συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό στη λειτουργία του, μην επιτρέποντας ουσιαστικές παρεμβάσεις εκ μέρους των ηγετών. Οι διευθυντές περιορίζονται στη διαχείριση των εντολών και των αποφάσεων της προϊστάμενής τους αρχής, δεν υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και αποφεύγουν ή δεν καταφέρνουν να ασκήσουν ουσιαστική επιρροή στους υφισταμένους τους, μη μπορώντας να επικοινωνήσουν με επιτυχία το όραμά τους για τον οργανισμό, αλλά ούτε και να τους ενθαρρύνουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Επιπλέον, σε έρευνα της Κούλα (2011) διαπιστώθηκε ότι οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών στα περισσότερα ελληνικά σχολεία είναι περισσότερο υπηρεσιακές και τυπικές. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι διευθυντές δεν ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ή τη στήριξη της ομάδας, παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014 · Zempylas & Papanastasiou, 2006). Από την άλλη, ο Freudenberger προτείνει ότι περισσότερο ευάλωτοι να αναπτύξουν επαγγελματική εξουθένωση είναι οι αφοσιωμένοι και οι απορροφημένοι από την εργασία τους, εκείνοι, δηλαδή, που αισθάνονται εσωτερική πίεση για να προσφέρουν και εξωτερική πίεση για να αποδώσουν.

Τα αποτελέσματα αυτά προφανώς επηρεάζονται και προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι τύποι δεσμού άγχους και εμμονής. Τα άτομα που ανήκουν σ' αυτή την

ομάδα, χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, άγχους και ψυχολογικής καταπόνησης (Feeney, 1995· Kobak, Shaver & Gamble, 1992), αλλά και χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και ικανοποίησης από την κοινωνική στήριξη. Επίσης, φαίνεται να ακολουθούν στρατηγικές υπέρ - δραστηριοποίησης των αρνητικών συναισθημάτων (Dozier & Kobak, 1992) και αυτή η διαδικασία της συνεχούς εστίασης σε αυτά, σε συνδυασμό και με την αίσθηση απειλής που νιώθουν δεν επιτρέπουν τη δραστηριοποίηση του θετικού συναισθήματος και το «άνοιγμα», ενώ ο συνεχής έλεγχος και η καταπίεση των συναισθημάτων, ο περιορισμός ουσιαστικά συναισθήματος και αυθορμητισμού, ίσως να είναι και η αιτία που οι εργαζόμενοι με αυτόν τον τύπο δεσμού δεν βιώνουν θετικά και τη σχέση συναλλαγής. Η ύπαρξη αυτής της αρνητικής επίδρασης ωστόσο υποδηλώνει και την έλλειψη στενής σχέσης του ηγέτη με τους υφισταμένους. Ίσως σ' αυτό το σημείο, θα πρέπει να συνεκτιμηθούν και αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας (Kafetsios et al., 2011), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που είχαν προϊσταμένους, οι οποίοι μπορούσαν και αναγνώριζαν τα συναισθήματα των άλλων, είχαν υφισταμένους που παρουσίαζαν σημάδια αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής κατάπτωσης. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν πλέον τις διαπροσωπικές ή άλλες καταστάσεις ως περισσότερο αγχογόνες και όταν αυτή η συναισθηματική καταστολή γίνεται χρόνια κατάσταση, μπορεί να βλάψει τη σκέψη, να παρακωλύσει τη διανοητική επίδοση και να δημιουργήσει προβλήματα στην ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση (Cross & Robert, 1997). Επιπλέον, η αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό ταυτόχρονα με τη θετικότερη εικόνα που διαμορφώνουν για τους άλλους, καθιστά αυτούς τους ανθρώπους με τύπο άγχους - εμμονής υποχωρητικούς και εύκολους σε εκμετάλλευση συναισθηματικά και ίσως γι' αυτό «υποχρεώνουν» τον εαυτό τους να νιώθει ικανοποίηση από την εργασία και από το πλαίσιο της ομάδας, με την οποία συνεργάζονται, ενώ ταυτόχρονα τα συναισθήματα που βιώνουν στην εργασία είναι κυρίως αρνητικά παρά θετικά. Τέλος, οι κύριες πηγές της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών πιθανόν να είναι εξωγενείς και εξωτερικά ελεγχόμενες και να εντοπίζονται στις οικονομικές απολαβές και τις προοπτικές εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης, που συνδέονται με το επάγγελμά τους (McDonald, 1999·Tye O' Brien, 2002).

Από την άλλη πλευρά, άτομα με *υψηλή αποφυγή* έχουν την τάση να διαχειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις περισσότερο μόνοι τους, χωρίς να λαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη, καθώς καταστέλλουν τις συναισθηματικές αναμνήσεις και σκέψεις (Miculincer & Shaver, 2007). Αυτές οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων έχουν συνέπειες στις διαπροσωπικές σχέσεις (Diamond & Aspinwall, 2003· Miculincer et al.,2003). Ειδικότερα, ο

τύπος *αποφυγής* σχετίζεται με αρνητικά μοντέλα για τον εαυτό ή τους άλλους και έχει την τάση να καταπιέζει τα συναισθήματά του (Dozier & Kobak, 1992) γεγονός που έχει αντίκτυπο και στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται εν μέρει, λόγω των ασθενών συσχετίσεων, με μια πρόσφατη έρευνα σχετικά με την επίδραση των τύπων δεσμού των ηγετών στην ικανοποίηση και το συναίσθημα των υφισταμένων τους στο χώρο της εργασίας τους (Kafetsios, Athanasiadou & Dimou, 2013), καθώς κατέδειξε ότι ***οι ηγέτες με διάσταση αποφυγής σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων τους με ασθενή, όμως, σχέση.*** Η υπόθεσή μας για την αρνητική συσχέτιση του τύπου αποφυγής (ανασφαλή) διευθυντή με το θετικό συναίσθημα, τη συνοχή της ομάδας και τη σχέση συναλλαγής, δεν ήταν συνεπής με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η οποία δεν έδειξε συσχέτιση. Αυτό, ίσως, οφείλεται, όπως έδειξαν πρόσφατες έρευνες, στο ότι η μέθοδος μέτρησης των τύπων δεσμού, επηρεάζει σημαντικά τα αποτελέσματα και τις μετρήσεις των συναφών γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαδικασιών (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2005). Όπως σε έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος δειγματοληψίας περιστατικών, βρέθηκε ότι ο ανασφαλής-φοβικός τύπος δεσμού, βιώνει πιο θετικά τα συναισθήματα στην αλληλεπίδραση με τους άλλους σε καθημερινά πλαίσια (Kafetsios & Nezlek, 2002). Η έρευνα των Kafetsios & Nezlek, έδειξε ότι τα αποτελέσματα των τύπων δεσμού σε γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες είναι σε συνάρτηση με την εγγύτητα που αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τους άλλους. Ο τύπος αποφυγής διακρίνεται σε δυο περαιτέρω τύπους: τον απορριπτικό (avoidant-dismissing) και τον φοβικό (avoidant-fearful). Ανάλογα σε ποιον από τους δυο τύπους ανήκει ο διευθυντής κάθε σχολείου, έχουμε και τη διαχείριση των συναισθημάτων και στην έρευνά μας. Παράδειγμα, ο απορριπτικός τύπος ακολουθεί στρατηγικές απώθησης των αρνητικών συναισθημάτων, ενώ ο φοβικός τύπος ακολουθεί στρατηγικές υπερ-δραστηριοποίησης των αρνητικών συναισθημάτων.

Τα άτομα με δεσμό τύπου αποφυγής, νιώθουν άβολα και ανέφερα πιο αρνητικές πεποιθήσεις για τους άλλους (π.χ. ως λιγότερο άξιους εμπιστοσύνης, ανέφερα αμφιβολίες για τις αγαθές προθέσεις των γονιών τους), όπως βρέθηκε σε εργασία των Collins & Read (1990). Επίσης η προσήνεια σχετίζεται αρνητικά με τον τύπο αποφυγής καθώς χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές, όπως η εμπιστοσύνη, οι οποίες δεν παρατηρούνται σε άτομα με τύπο αποφυγής (Noffle & Shaver, 2005). Ο τύπος αποφυγής ωθεί το άτομο να είναι απόμακρο και ψυχρό προς τους άλλους, αφού έχει γι' αυτούς αρνητική εικόνα. Σε έρευνες τα αποτελέσματα έδειξαν για τους διευθυντές ότι η διάσταση αποφυγής συσχετίζεται θετικά με την



επαγγελματική ικανοποίηση. Η πολυεπίπεδη ανάλυση κατέδειξε σε έρευνες ότι οι διευθυντές με διάσταση αποφυγής, σχετίζονται με πολύ χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όταν συνυπολογίζεται ως πιθανός παράγοντας στη σύνδεση μεταξύ διαστάσεων δεσμού και εργασιακών εκφάνσεων η ρύθμιση συναισθήματος των διευθυντών, το αποτέλεσμα καταδεικνύει ότι η ρύθμιση συναισθήματος αποτελεί ένα πρωτεύον χαρακτηριστικό της σχέσης μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Επισημαίνεται δε, ότι οι ικανότητες ρύθμισης συναισθήματος των διευθυντών σχετίζονται θετικά και σε σημαντικό στατιστικά επίπεδο με το θετικό συναίσθημα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αρνητικά με το αρνητικό τους συναίσθημα.

Χρειάζεται αναντίρρηση περαιτέρω έρευνα για να διαπιστωθεί αν το ύφος δεσμού του διευθυντή επιδρά στο συναίσθημα και την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων και ποιες άλλες μεταβλητές συσχετίζονται με τη βίωση θετικών συναισθημάτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Βασικό στοιχείο της παρούσας έρευνας είναι ότι όχι μόνο υπεισέρχεται σε ένα ελλιπώς χαρτογραφημένο ερευνητικά πεδίο αλλά ότι επιπλέον παρέχει συμπεράσματα ιδιαίτερα παραγωγικά προς περαιτέρω διερεύνηση όσον αφορά στο ρόλο των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία) στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών.

***Αναφορικά με το φύλο και την επαγγελματική ικανοποίηση τα αποτελέσματα της έρευνας ευθυγραμμίζονται με προηγούμενες μελέτες, καθώς δεν έχουν εντοπιστεί στατιστικώς σημαντικές διαφορές.*** Γενικότερα, οι μελετητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι το φύλο των εργαζομένων που σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά μια ομάδα παραγόντων που διαφοροποιείται με το φύλο (Πετρίλη, 2007). Σημαντικές διαφορές επίσης μεταξύ ανδρών και γυναικών δε βρέθηκαν και στη μελέτη των Πλατσίδου και Διαμαντοπούλου (2009). Ομοίως, στην έρευνά τους το 2004 οι Kinman και Jones δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στο συνολικό επίπεδο της εργασιακής τους ικανοποίησης, καθώς και σε ορισμένες πτυχές της εργασίας όπως οι εργασιακές απαιτήσεις, ο έλεγχος, η αντιστοιχία εργασίας-ανταμοιβής και η σωματική και ψυχική υγεία. Τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντιφατικά και παρουσιάζουν άλλοτε τις γυναίκες να είναι ικανοποιημένες επαγγελματικά και άλλοτε το αντίθετο. Άλλες έρευνες δείχνουν ως προς το φύλο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο ικανοποιημένες από τη δουλειά τους (Kafetsios & Zampetaki, 2008). Πιθανόν, σύμφωνα με τον Greenglass et al. (1990) τα διαφορετικά αποτελέσματα ως προς το φύλο, σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση να οφείλονται στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, υποστηρίζοντας ότι οι

γυναίκες διαθέτουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές κοινωνικοποίησης συγκριτικά με τους άντρες. Επίσης, σε έρευνές τους οι Greenfield, Greiner, & Wood, (1980), υποστήριξαν ότι όταν οι γυναίκες εργάζονται σε γυναικοκρατούμενα περιβάλλοντα, νιώθουν ότι η δουλειά τους είναι πιο σημαντική και βιώνουν περισσότερη ικανοποίηση επίτευξης σε σχέση με γυναίκες που δουλεύουν σε ανδροκρατούμενα περιβάλλοντα. Τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίησή τους, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη από τους ιθύνοντες της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Chambers, 1999· Burke, 2002).

*Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης, ηλικίας και ετών προϋπηρεσίας η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία και πολλά έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν μικρότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με εκείνους που απασχολούνται λιγότερα χρόνια.* Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι ολοένα και αυξάνεται ο γραφειοκρατικός διοικητικός φόρτος εργασίας με αποτέλεσμα να αυξάνεται συνεχώς η πίεση που βιώνουν σχετικά με το χρόνο διεκπεραίωσης των εργασιακών τους απαιτήσεων. Είναι πιθανόν επομένως για τις παραπάνω δραστηριότητες οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας να βιώνουν συνολική εργασιακή δυσαρέσκεια σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους, δεδομένου ότι οι παλαιότεροι δεν υπόκεινταν σε τέτοιες πιέσεις παλιότερα (Obsagbemi, 2003). Αντίθετα, ευρήματα ερευνών υποστηρίζουν την άποψη ότι οι εργαζόμενοι οι οποίοι υπηρετούν για μεγάλη σειρά ετών στην ίδια επιχείρηση ή οργανισμό αποκτούν έναν ισχυρό συναισθηματικό δεσμό με την οργάνωση και συνδέουν την ανάπτυξή της με τη δική τους επιβίωση και ανάπτυξη (Φαναριώτης, 1997). Για το λόγο αυτό είναι πιθανό οι εργαζόμενοι που απασχολούνται πολλά χρόνια στην ίδια επιχείρηση να παρουσιάζουν μεγαλύτερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με εκείνους που απασχολούνται λιγότερα χρόνια. Μάλιστα, πρόσφατη έρευνα των Kafetsios & Loumakou (2007), σε δείγμα εκπαιδευτικών, κατέδειξε ότι η ενσυναίσθηση ήταν επίσης ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών.

*Όσον αφορά τη σχέση του φύλου με την επαγγελματική εξουθένωση τα αποτελέσματα της έρευνας ευθυγραμμίζονται με αυτά παλαιότερων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί όταν ομαδοποιούνται με βάση το φύλο δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά στις τάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσής τους.* Ως εκ τούτου η επαγγελματική

εξουθένωση επηρεάζει όλους και τον καθένα με την ίδια ένταση. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες διατρέχουν τον ίδιο κίνδυνο και μόλις πληγούν δε δείχνουν καμία σημαντική διαφορά στην κατάστασή τους (Shukla & Trivedi, 2008). Ομοίως, οι Timms, Graham & Cotrell (2007) έδειξαν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν παρόμοιες εμπειρίες σε όλες τις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης και δέσμευσης, ενώ αναλύσεις των Skaalvik & Skaalvik έδειξαν ότι το φύλο ήταν σχεδόν άσχετο με το αντιλαμβανόμενο σχολικό πλαίσιο, την επαγγελματική εξουθένωση και την εργασιακή ικανοποίηση. Υπάρχουν βέβαια έρευνες στις οποίες βρέθηκε ότι οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες (Mearns & Cain, 2003· Sari, 2004) ή ότι οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση (Antonioni et al., 2006· Sari, 2004) και υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Sari, 2004).

***Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ ηλικίας και επαγγελματικής εξουθένωσης η έρευνα έδειξε ότι μετά από τα πρώτα χρόνια της εργασίας η επαγγελματική εξουθένωση αυξάνεται.*** Με άλλα λόγια η πρόωγη αίσθηση της εργασιακής ικανοποίησης τείνει να μειώνεται με το χρόνο (Tanhan, 2014). Ύπαρξη σχέσης μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και ηλικίας εντόπισε και ο Basal (1981, ό.α. στους Demirel & Erdamar, 2009). Συγκεκριμένα όταν ένα άτομο ξεκινά να εργάζεται το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησής του είναι υψηλό, ενώ το επίπεδο μειώνεται όσο περνούν τα χρόνια έως ότου το άτομο πλησιάζει τη συνταξιοδότηση. Τότε η εργασιακή ικανοποίηση αρχίζει και πάλι να αυξάνεται. Αρκετοί ερευνητές δε βρίσκουν ισχυρή συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών με την επαγγελματική εξουθένωση (Greenglass & Burke, 1988). Συγκεκριμένα ο Singh μελέτησε τους δημογραφικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική εξουθένωση προέκυψε εξαιτίας της φυσικής και συναισθηματικής έντασης (Shukla & Trivedi, 2008). Αντίθετα, σε άλλες έρευνες υποστηρίζεται ότι οι νεότεροι και λιγότερο πεπειραμένοι, εμφανίζονται πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου et al., 2002· Κάντας, 1998· Mearns & Cain, 2003). Όσο μεγαλύτερη εμπειρία έχει κάποιος τόσο περισσότερο μαθαίνει να αντιμετωπίζει στρεσογόνες καταστάσεις και οι μεγαλύτεροι λόγω πείρας νιώθουν πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους.

***Όσον αφορά στο στρες, η έρευνά μας δεν έδειξε διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικού άγχους ως προς το φύλο.*** Παρόμοια αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα βρήκαν και οι Kokkinos & Davazoglou (2009). Αντίθετα, διαφορετικά αποτελέσματα βρέθηκαν στις έρευνες των Yang et al (2009), Λεονταρή, Κυρίδης και Γιαλαμάς (2000) και Antonioni et al

(2006) στις οποίες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους από τους άνδρες. *Επιπλέον, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας το στρες των εκπαιδευτικών αυξάνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία και τα έτη εργασίας*. Η εστία του άγχους των εκπαιδευτικών δεν εντοπίζεται πλέον μέσα στη σχολική αίθουσα ή σε παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πρακτική και το σχολικό περιβάλλον, αλλά επικεντρώνεται στις νέες και πρωτόγνωρες εργασιακές – υπαλληλικές συνθήκες που βιώνει ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας. Είναι προφανές ότι η αναπάντεχη μείωση αποδοχών και η αναπόφευκτη υποβάθμιση του βιοτικού τους επιπέδου τους προκαλεί άγχος και άλλα δυσάρεστα συναισθήματα. Παράλληλα, οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, φυσιολογική εξέλιξη των οργανισμών αλλά στην τρέχουσα ελληνική πραγματικότητα απότοκες των μνημονιακών υποχρεώσεων, επηρεάζουν μοιραία το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών (Calderhead, 2001· Zembylas & Barker, 2007). Εξαιτίας αυτών, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πλέον αβεβαιότητα και ανασφάλεια, καθώς θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον εργασιακό ρόλο και τις διδακτικές πρακτικές τους μέσα στο νέο τοπίο που διαμορφώνεται (Chang, 2009). Στην περίπτωση της Ελλάδας, η συντελούμενη εκπαιδευτική αλλαγή, μεταξύ πολλών άλλων, θίγει κεκτημένα και συνταγματικά κατοχυρωμένα δικαιώματα, όπως η μονιμότητα, προκαλώντας ακόμα και στους προνομιούχους μόνιμους εκπαιδευτικούς, δείγμα των οποίων συμμετείχε στην έρευνα, έντονο το αίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας, μέχρι άλλοτε «προνόμιο» των εργαζομένων στον ιδιωτικό τομέα. Ουσιαστικά το άγχος που πλήττει τον εκπαιδευτικό είναι το άγχος της επιβίωσης, κάτι που δεν ίσχυε παλαιότερα. Το γεγονός αυτό ελλοχεύει κινδύνους για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού.

Οι στρεσογόνοι περιβαλλοντικοί παράγοντες που εμφανίζονται στους περισσότερους σχολικούς οργανισμούς είναι οι κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους διευθυντές (Brouwers & Tomic, 1999) και οι εργασιακές συνθήκες (Van Dierendonck et al., 1998). Έχει παρατηρηθεί όμως ότι δεν αντιδρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο σε αυτούς τους στρεσογόνους παράγοντες (Milstein & Farkas, 1988). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην εμφανίσουν πολύ κακή ψυχική υγεία παρά μόνο κάποια ελαφριά μορφή ανησυχία, απογοήτευση και οξυθυμία (Dunham, 1992). Έτσι, γεννάται το ερώτημα γιατί ορισμένοι εκπαιδευτικοί να είναι λιγότερο ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ εργάζονται κάτω από τις ίδιες στρεσογόνες καταστάσεις. Πιθανότατα να οφείλεται στο γεγονός ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζεται από την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού καθώς υπάρχει η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί με εξωστρεφή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είχαν υψηλότερο επίπεδο εργασιακού

άγχους (Kumari, 2008). Οι δάσκαλοι οι λιγότερο ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση, είναι εκείνοι με την ενισχυμένη συναισθηματική νοημοσύνη και κατά συνέπεια με καλύτερη διαχείριση των πληροφοριών και αναλαμβάνοντας πιο αποτελεσματική δράση, καθώς χρησιμοποιούν τις πληροφορίες για να ερμηνεύσουν σωστά τις αντιδράσεις τους σε στρεσογόνες καταστάσεις (Greenberg, 2002).

Μεγάλος αριθμός ερευνών και σημαντικές μελέτες τονίζουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα εξαιρετικά αγχωτικό επάγγελμα και πολλές φορές οδηγεί σε ασθένειες ή ακόμη και στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Borg, & Ridding, 1991· Lazuras, 2006). Για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχος πρέπει να συμβούν αλλαγές στο νομικό πλαίσιο που καλύπτει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να γνωρίζουν καλύτερα το γνωστικό τους αντικείμενο και των διευθυντικών στελεχών έτσι ώστε να ασκούν πιο αποτελεσματική διοίκηση στις σχολικές μονάδες εκπληρώνοντας τόσο τις ανάγκες των εργαζομένων όσο και της σχολικής μονάδας.

***Μια άλλη ακολουθία σκέψεων γεννάται από το γεγονός πως σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η κρίση και η αντίληψη του ατόμου για τη συνοχή της εργασιακής του ομάδας δεν επηρεάζεται από επιμέρους δημογραφικά στοιχεία όπως είναι το φύλο, παρά μόνον από την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας.*** Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη γενικώς διαδεδομένη άποψη πως οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αντικατοπτρίζονται ως ένα βαθμό στον τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλα αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται την κοινωνική τους πραγματικότητα. Φαίνεται, λοιπόν, πως η πάροδος των χρόνων, με τις όποιες αλλαγές αυτή συνεπάγεται, έχει συμβάλει στην ύπαρξη κοινής στάσης και των δύο φύλων απέναντι στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το κοινωνικό τους «γίγνεσθαι». Κάποια ενδεικτικά στοιχεία αντλούνται από μεμονωμένη έρευνα, όπου δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σύνδεση ανάμεσα στη συνοχή και την ηλικία (Glass & Benschhoff, 2002). Σύμφωνα με έρευνες, η κρίση και η αντίληψη του ατόμου για τη συνοχή της εργασιακής του ομάδας δεν επηρεάζεται από επιμέρους δημογραφικά στοιχεία του, όπως η ηλικία. Ανατρέπεται έτσι η άποψη πως μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων εντοπίζονται συστηματικές διαφοροποιήσεις. Επομένως, το ερώτημα που προκύπτει είναι: Για ποιο λόγο η συνοχή συνιστά μια έννοια που υπερβαίνει τις δημογραφικές διαφοροποιήσεις και αναπτύσσεται ανεξάρτητα από αυτές; Μία πιθανή εικασία μπορεί να βασιστεί στην ίδια τη φύση της κοινωνικής οργάνωσης του ατόμου σε ομάδες. Η ομάδα, αποτελεί θεμέλιο λίθο στη λειτουργία της κοινωνίας και η συνοχή ίσως συνιστά μια έννοια που λειτουργεί σε πανανθρώπινο επίπεδο, χωρίς να περιορίζεται από ατομικές διαφοροποιήσεις.

**Ομοίως, αρνητική συσχέτιση παρατηρείται και μεταξύ των δύο δημογραφικών παραγόντων της ηλικίας και της προϋπηρεσίας με τη σχέση συναλλαγής.** Αντίθετα, πορίσματα παλαιότερων ερευνών υποστηρίζουν ότι με την πάροδο του χρόνου τα άτομα με μεγαλύτερη ηλικία και προϋπηρεσία παρουσιάζουν βελτιωμένες δεξιότητες προσαρμογής (Tanhan,2014) και κατά συνέπεια αναπτύσσουν καλύτερη σχέση συναλλαγής με τους προϊσταμένους τους. **Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι ειδικά για τους άνδρες εκπαιδευτικούς προκύπτει ότι οι σχέσεις προϊσταμένου-υφισταμένου επηρεάζουν θετικά την ικανοποίηση που αισθάνονται για τη δουλειά τους, αφού εμφανίζεται θετική συσχέτιση των σχέσεων προϊσταμένου-υφισταμένου με την ικανοποίησή τους.** Μια πιθανή εξήγηση για τη διαφορετική στάση των δύο φύλων απέναντι στη σχέση συναλλαγής είναι ότι ο τρόπος συμπεριφοράς και διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων διαφοροποιείται γενικότερα αρκετά μεταξύ αντρών και γυναικών, εξαιτίας του διαφορετικού γενετικού υπόβαθρου, των διαφορετικών εμπειριών, των κοινωνικών στερεοτύπων για το φύλο και των διαπολιτισμικών διαφορών (Hinde, 2007). Σ' ό,τι είχε να κάνει με την επάρκεια του σχολείου σε επίπεδο υλικοτεχνικό αλλά και σε επίπεδο σχέσεων (πιο προσωπικές σχέσεις με συναδέλφους) οι άνδρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν περισσότεροι ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010). Ενδεχομένως, το αποτέλεσμα αυτό αποτυπώνει την τάση των ανδρών εκπαιδευτικών να μην εκφράζουν ανοιχτά τις ανάγκες τους, συμμορφούμενοι προς το στερεότυπο που θέλει τους άνδρες να τα βγάζουν πέρα μόνοι τους, ή αντικατοπτρίζει την μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση που αναπτύσσουν κοινωνικά και επαγγελματικά οι άνδρες συγκριτικά με τις γυναίκες. Τα αποτελέσματα αυτά δε συμφωνούν με έρευνα σχετικά με το σχολικό κλίμα που διεξήχθη στην Κύπρο σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πασιαρδή, 2001), όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν γενικά πιο δυσαρεστημένοι σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Είναι γνωστό πως η σχέση ηγέτη-υφισταμένου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την απόδοση των υφισταμένων, για την ικανοποίησή τους, την αφοσίωση και τη δέσμευσή τους με τον οργανισμό. Μία ιδιαίτερα σημαντική σχέση, είναι η σχέση που χτίζουν με τους ηγέτες τους και το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι τελευταίοι, με ανάγκη για ευέλικτους ηγέτες, όπου οι υφιστάμενοί τους χρειάζεται να νιώθουν ότι τους νοιάζονται. Η άσκηση ηγεσίας πρέπει να συμβαδίζει και με το επίπεδο των εργαζομένων. Σύμφωνα με τους Brown και Brooks (2002), η κατανόηση τόσο των δικών μας συναισθημάτων αλλά και των άλλων, παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ζωή. Αν κάποιος δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι ο/η συνάδελφος/ προϊστάμενος έχει θετική ή αρνητική διάθεση μπορεί να προβεί σε συμπεριφορές που δεν προωθούν την καλή συνεργασία. Η λειτουργική οργάνωση του συναισθήματος είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στην λήψη αποφάσεων και

συσχετίζεται με ηγετικές δεξιότητες και την διαχείριση προσωπικού. Γενικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένου είναι οι ικανότητες οι στάσεις, η προσωπικότητα και η ηλικία (Gerstner & Day, 1997).

*Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η διερεύνηση της σχέσης της μοναξιάς και του ρόλου των δημογραφικών παραγόντων στην εμφάνισή της.* Το αποτέλεσμα αυτό πιθανώς να ερμηνεύεται και από την ιδιαίτερη κουλτούρα που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, στην οποία οι οικογενειακοί και κοινωνικοί δεσμοί θωρακίζουν και ενδυναμώνουν τον εργαζόμενο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την εργασία λειτουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο αντισταθμιστικά στην εμφάνιση δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως είναι η μοναξιά, το στρες και η εξουθένωση (Kantas, 1996). Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα και με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας οι μεγαλύτεροι ηλικιακά και με μεγαλύτερη προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί δεν κάνουν λόγο για μοναξιά στο εργασιακό τους περιβάλλον, καθώς πιθανόν το συναισθηματικό δέσιμο και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που έχουν αναπτύξει με τους συναδέλφους τους λειτουργούν θεραπευτικά απέναντι στην εμφάνιση τέτοιων αισθημάτων.

Χρειάζεται αναντίρρητα περαιτέρω έρευνα για να διαπιστωθεί κατά πόσο το ύψος δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων επιδρά στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων και κατά πόσο οι δημογραφικοί παράγοντες συσχετίζονται με τη βίωση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

## 6.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει πρωτογενή δεδομένα και αποτελεί μία από τις πρώτες μελέτες διεθνώς που εξετάζουν την επίδραση του ύφους δεσμού των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών-υφισταμένων και το ρόλο των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία) στο συναίσθημα και την εμπειρία στην εργασία τους. Συμβάλλει δε στην πληρέστερη κατανόηση της επίδρασης του ύφους δεσμού στις κοινωνικές συναλλαγές παρουσιάζοντας τα ατομικά χαρακτηριστικά των τύπων δεσμού και τη διαφοροποιημένη λειτουργία τους σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης, ενδοατομικά και διαπροσωπικά. Συγχρόνως, μπορεί να βρει πρακτικές εφαρμογές στη βελτίωση της διοίκησης, δίνοντας έμφαση στις πρακτικές συνέπειες που μπορεί να έχει ο έλεγχος της συναισθηματικότητας των ηγετών - σχολικών διευθυντών στην εργασιακή εμπειρία των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, που θα πρέπει να αναφερθούν.

Έναν ενδεχόμενο αρχικό περιορισμό αποτελεί η ανισοκατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των αντρών και των γυναικών, αλλά και γενικότερα το μέγεθος του δείγματος, το οποίο παρά το γεγονός ότι είναι μεγάλο, ίσως δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως να μην επαρκεί πλήρως, προκειμένου να δείξει τη γενικότερη αλληλεπίδραση διευθυντών και υφισταμένων. Επίσης, η μελέτη περιλαμβάνει μόνο τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο δημόσιο τομέα και όχι κι εκείνους που ανήκουν στον ιδιωτικό, ενώ η χρήση ενός και μόνο επαγγελματικού τομέα, του εκπαιδευτικού, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αναφορικά με τις επιδράσεις και τις σχέσεις που η έρευνα αυτή ανιχνεύει.

Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίων αυτο - αναφοράς, τα οποία εκφράζουν υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, μπορεί να επηρεάσει τη γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, αλλά και η ενδεχόμενη επιφυλακτικότητα ως προς τον ειλικρινή τρόπο συμπλήρωσης των ερωτημάτων ενδέχεται να υποκρύπτει μία τάση ωραιοποίησης των απαντήσεων. Όταν χρησιμοποιούνται τέτοιου είδους ερωτηματολόγια ελλοχεύει ο κίνδυνος της διακύμανσης κοινής μεθόδου (common method variance), καθώς όλα τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από την μέτρηση της αντίληψης μιας μόνο πηγής, αυτής των εργαζομένων, και αυτό μπορεί να οδηγήσει στη μεγέθυνση της σχέσης των εξαρτημένων μεταβλητών με τις ανεξάρτητες. Σε ζητήματα όπου η υποκειμενική αντίληψη



παίζει σημαντικό ρόλο, όπως τα συναισθήματα, η αυτοαξιολόγηση των βιωμάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις και των συναισθημάτων, πιθανά περιορίζει τη γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα που προέρχονται από τις αυτοαναφορές των ατόμων ωστόσο, έχει βρεθεί ότι είναι έγκυρα στο να προβλέπουν ποικίλες διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, η διαδικασία επιλογής του δείγματος με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας είναι πιθανό να έχει συμπεριλάβει άτομα, που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά αναφορικά με τη στάση και τον τρόπο λειτουργίας στην ομάδα και στον οργανισμό, ή να παρουσιάζουν ομοιογένεια σε χαρακτηριστικά κουλτούρας και στάσεις, τα οποία επηρεάζουν μονομερώς τον τρόπο συναισθηματικής αντίδρασης. Όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος αυτή, τότε η εύρεση του πρώτου κρίκου της αλυσίδας αποτελεί ένα πολύ σημαντικό αλλά και δύσκολο εγχείρημα. Η επιλογή του κατάλληλου αρχικού κρίκου είναι καταλυτική για τη μετέπειτα έκβαση της έρευνας, σε περίπτωση που η επιλογή του αρχικού κρίκου δεν είναι η κατάλληλη. Οι αξιολογήσεις των συμμετεχόντων αφορούσαν τη δεδομένη χρονική στιγμή και πιθανόν η συλλογή δεδομένων σε μακροχρόνια βάση, να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα.

Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε όχι σε βάθος χρόνου, αλλά σε δεδομένη χρονική στιγμή, και μάλιστα μιας ιδιαίτερα αρνητικής οικονομικής συγκυρίας για τη χώρα μας, η οποία αναντίρρητα επηρεάζει και τους εκπαιδευτικούς. Η σημαντική επίδραση των εξωτερικών παραγόντων, αποτελεί σοβαρή πιθανότητα στη διαμόρφωση των απαντήσεων, που ενδεχομένως, θα ήταν διαφορετικές σε διαφορετική συγκυρία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αβεντσιάν-Παπαγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π.** (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Abraham, R.** (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*.
- Αθανασιάδου, Μ.** (2012). *Διαπροσωπικά σχήματα και συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή: Σχέσεις με το συναίσθημα και την εμπειρία των εκπαιδευτικών*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: Διπλωματική εργασία.
- Ainsworth, M. D. S.** (1985). Attachment across the life span. *Bulletin of the NY Academy of Medicine*, 61, 9, 792-812.
- 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.
- Akbag, M. & Imamoglu, S. E.** (2010). The Prediction of Gender and Attachment Styles on Shame, Guilt, and Loneliness. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 669-682.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G.** (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of Secondary Education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-33.
- Andersen, J. F., Andersen, P. A., & Jensen, A. D.** (1979). The measurement of nonverbal immediacy. *Journal of Applied Communication Research*, 7(2), 153-180.
- Anderson, C., P.** (2007). Chapter 13. The functions of affect in groups. *Research on managing groups and teams*, 10, 337-353.
- Anderson, L.R & Malikiosi-Loizos, M.** (1992). Reliability data for a Greek translation of the Revised UCLA Loneliness Scale: comparisons with data from the USA. *Psychological reports*, 71(2), 665-666.
- Andreas, M. C., Kacmar, K. M., Blakely, G. I. & Bucklew, M. J** (2008). Group cohesion as an enhancement to the justice- affective commitment relationship. *Group and Organization Management*, 33(6), 736- 755.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.N.** (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Management Psychology*, 21(7), 682-690.

- Antoniou, A.S., Polychroni, F., Walters, B.** (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC 2000*. Manchester: University of Manchester ,UK.
- Αντωνίου, Χρ., Κουρτέση, Θ., Κουστέλιος, Α., & Παπαϊωάννου, Α.** (2007). Η επαγγελματική ικανοποίηση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. *Άθληση και Κοινωνία*, 45, 76-82.
- Αργυροπούλου, Κ.** (1999). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 101-110.
- Asher, S. R. & Paquette, J. A.** (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H.** (1995). Emotion in the workplace: a reappraisal. *Human Relations*, 48, 97–125.
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S.** (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 441-452.
- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Daus, C. S.** (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior research, *Journal of Management*, 28(3), 307–338.
- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Zerbe, W. J.** (2000). Emotions in the workplace: Research, theory, and practice—introduction. In N. M. Ashkanasy, W. Zerbe, & C. E. J. Härtel (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (pp. 3–18). Westport, CT: Quorum Books.
- Ashkanasy N. M., Härtel C. E. & Zerbe W. J.** (2000) *Emotions in the Workplace: Research, Theory, and Practice*. Westport, CT: Quorum Books.
- Ashkanasy, N. M. & O’Connor, C.** (1997). Value congruence in leader-member exchange. *Journal of Social Psychology*, 137, 647-662.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V.** (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547–558
- Avolio, J. B., Walumbwa, F. O. & Weber, T. J.** (2009). Leadership: Current Theories, Research and Future Directions. *The Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Barrick, M. R., Stewart, L. G., Neubert, M. J., Mount, M. K.,** (1998). Relating member ability and personality to work-team processes and team effectiveness, *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 377-391.

- Barsade, S. G., Brief, A. P., & Spataro, S. E.** (2003). The affective revolution in Organizational Behaviour: The emergence of a paradigm. In Greenberg, J. (Eds.). *Organizational behavior: The state of the science (2nd Ed.)* (pp. 3-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barsade, S. G., & Gibson, D. E.** (2007). Why does affect matter in organizations? *The Journal of Applied Psychology*, 73(2), 193.
- 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.M.**(1991). Attachment Styles Among Young Adults. *Journal of Personality and Social Psychology*. Copyright by the American Psychological Association. 61(2): 226-244. doi: 0022-14/91.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R.** (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Beal, P. J., Cohen, R. R., Buke, M. J. & Mclendon, C. L** (2003). Cohesion and performance in groups. A metaanalytic clarification of construct relations. *Journal of Applied Psychology*, (88), 989-1004.
- Belsky, J. and Pensky, E.** (1988). Developmental history, personality and family relationships: Toward an emergent family system. In R. Hinde and J. S. Hinde (Eds.), *Relationships within families* (pp. 193-217). Oxford: Clarendon press.
- Berman, W. H., Marcus, L. and Berman, E. R.** (1994). Attachment in marital relations. In Sperling, M.B. and Berman, W. H. (Eds.), *Attachment in Adults* (pp 204-231). NY: The Guilford Press.
- Bernardon, S., Babb, K. A., Hakim-Larson, J. & Gragg, M.** (2011). Loneliness, attachment, and the perception and use of social support in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(1), 40.
- Blandford, S., Grundy, W.** (2000). Developing A Culture for Positive Behaviour Management, *Emotional and Behaviour Difficulties*, 19 (1), 21-32.
- Bliese, P. D., & Halverson, R. R.** (1996). Individual and Nomothetic Models of Job Stress: An Examination of Work Hours, Cohesion, and Well- Being<sup>1</sup>. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(13), 1171-1189.
- Bloom, B., Asher, S. & White, S.** (1978). Marital disruption as a stressor: A review and analysis. *Psychological Bulletin*, 85, 867-894.

- Bogaerts, S., Vanheule, S. & Desmet, M.** (2006). Feelings of subjective emotional loneliness: An exploration of attachment. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(7), 797-812.
- Bollen, K. A., & Hoyle, R. H.** (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social forces*, 69(2), 479-504.
- Bono, E. J., Foldes, H. J. Vinson, G. & Muros, P. J.** (2007). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92 (5), 1357-1367.
- Borg, M. G. & Riding, R.J.**(1991).Occupational stress and its determinants, satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*,11(1),59-75.
- Bowlby, J.** (1988). *A Secure Base: Clinical applications of Attachment Theory*. N.Y.: Basic Books.
- Bowlby, J.** (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J.** (1980). Attachment and loss, Vol. 3: *Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J.** (1973). *Separation: Anxiety and anger: Attachment and loss* (Vol. 2). New York: Basic Books.
- Bowlby, J.** (1969). *Attachment: Attachment and loss* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F.** (1951). An index of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 35(5), 301-311.
- Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W.** (1993). The influence of the group and its cohesiveness on perceptions of group-related variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 245-260.
- Brennan, K.A., Clark, C.L, & Shaver, P.R.** (1998). Self-report measurement of Adult Attachment: An Integrative Overview. In J.A. Simpson & W.S. Rholes (1998). *Attachment Theory and close relationships* (pp 46-76). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I.** (1991). The roots and growing points of attachment theory. In C. M. Parker, J. S. Hinde and P. Marris (Eds.), *Attachment Across the Life Cycle* (pp. 9-32). London: Tavistock/ Routledge.
- 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(2), 193.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M.** (2002). Organizational behaviour: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 279-307.

- Brouwers, A., & Tomic, W.** (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7–26.
- Brower, H. H., Schoorman, F. D., & Tan, H. H.** (2000). A model of relational leadership: The integration of trust and leader–member exchange. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 227-250.
- Brown, R., Brooks, I.** (2002). "Emotion at work: identifying the emotional climate of night nursing".
- Buck, R.W.** (1979). Individual differences in non-verbal sending accuracy and electro dermal responding: The externalizing internalizing dimension. In R. Rosenthal (Ed.) *Skill in non-verbal communication* (pp. 140-170). Cambridge: Oelgeschlager, Gunn & Hain.
- Burger, J. M.** (1995). Individual differences in preference for solitude. *Journal of Research in Personality*, 29(1), 85-108.
- Burke, R.** (2002). Organizational culture: A key to the success of work and family programs. In R. Burke&D. Nelson (Eds.), *Advancing women's careers: Research and practice* (pp. 287- 309). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Burman,B.,Margolin,G.** (1992).An analysis of the association between marital relationships and health problems: An interactional perspective. *Psychological Bulletin*,112,(1),39-63.
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Crawford, L. E., Ernst, J. M., Burleson, M. H., Kowalewski, R. B.& Berntson, G. G.** (2002). Loneliness and health: Potential mechanisms. *Psychosomatic Medicine*, 64(3), 407-417.
- Calderhead, J.**(2001).Handbookof research on teaching. In V.Richardson (Ed.),*International experiences of teaching reform* (4<sup>th</sup> ed.).Washington :American Educational Research Association.
- Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., & Stevens, D.** (2002). Cohesion and performance in sport: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 168-188.
- Cassidy, J** (1999). The Nature of the Child's Ties. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.),*Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- 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.
- Cassidy, J. & Shaver, P.R.** (Eds). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Cedoline,A.J**(1982).*Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Chambers, J.** (1999). The job satisfaction of managerial and executive women: Revisiting the assumptions. *Journal of Education for Business*, 75(2), 69-74.
- Chang, M.-L.** (2009). An appraisal perspective of teacher burnout :examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21, 193-218.
- Chin, W. W., Salisbury, W. D., Pearson, A. W., & Stollak, M. J.** (1999). Perceived cohesion in small groups adapting and testing the perceived cohesion scale in a small-group setting. *Small Group Research*, 30(6), 751-766.
- Chiocchio, F. & Essiembre, H.** (2009). Cohesion and performance: A meta-analytic review of disparities between project teams, production teams and service teams. *Small Group Research*, 40 (4), 382-420.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P.** (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28(3), 539-561.
- Clark, M. S., & Brissette, I.** (2000). Relationship beliefs and emotion: Reciprocal effects. In N. H.
- Clark, M. S. & Isen, A. M.** (1982). Toward understanding the relationship between feeling states and social behavior. In A. H. Hastorf & A. M. Isen (Eds.), *Cognitive social psychology* (pp. 73–108). New York: Elsevier.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E.** (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of management*, 23(3), 239-290.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.,** (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collins, N. L.** (1996) Working models of attachment: Implications for explanation, emotion and behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 4, 810-832.
- Collins, N., & Read, S. J.** (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. Στο D. Perlman & K. Bartholomew (επιμ.), *Advances in personal relationships*, 5, σελ. 53-90. London: Jessica Kingsley
- 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.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E.** (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Côté, S., & Hideg, I.** (2011). The ability to influence others via emotion displays A new dimension of emotional intelligence. *Organizational Psychology Review*, 1(1), 53-71.

- Cox, T., Boot, N., Cox, S & Harrison, S.**(1988).Stress in schools :an organizational perspective. *Work and Stress*,2,353-62.
- Crittenden, P. M.** (1988). Relationships at risk. In J. Belsky and T. Nezworski (Eds.), *Clinical Implications of Attachment* (pp. 136-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cropanzano, R., James, K., & Konovsky, M. A.** (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 595-606.
- Crowell, J. and Feldman, S.** (1988). The effects of mothers' internal models of relations and children's developmental and behavioural status on mother-child interactions. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- Crowell, J.A., Fraley, R.C. & Shaver, P. R.** (1999). Measurement of individual difference in adolescent and adult attachment. In J.A. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.) *Handbook of attachment* (pp. 434-465). NY: Guilford.
- Dansereau, F., Graen, G. & Haga, W. J.** (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 46-78.
- Dasborough, M. T.** (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader- member relationships. *The leadership Quarterly*, 13, 615- 634.
- Daus, C. S.** (2001). Rate mood and employee emotional expression in a customer service scenario: Interactions and implications for performance review outcomes. *Journal of Quality Management*, 6, 349-370.
- Davidovitz, R., Mikulincer, M., Shaver, P. R., Izsak, R., & Popper, M.** (2007). Leaders as attachment figures: Leaders' attachment orientation predict leadership-related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 632-650.
- Demirel, H., & Erdamar, K.G.** (2009). Examining the relationship between job satisfaction and family ties of Turkish primary school teachers. World Conference on Educational Sciences 2009.*Procedia Social and Behavioral Sciences*,1,2211-2217.
- Demirli, A. & Demir, A.** (2013). The Role of Gender, Attachment Dimensions, and Family Environment on Loneliness Among Turkish University Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 1-14.
- Dewe. P.J.**(1986).An investigation into the causes and consequences of teacher stress. *New Zealand Journal of Educational Studies*,21,(2),145-157.



- Δημητρόπουλος, Ε.** (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G.** (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27, 125-156.
- Dinham, S., & Scott, C.** (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- DiTommaso, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L. & Burgess, M.** (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 35(2), 303-312.
- Dobbins, G. H., & Zaccaro, S. J.** (1986). The effects of group cohesion and leader behavior on subordinate satisfaction. *Group & Organization Management*, 11(3), 203-219.
- Dozier, M. and Kobak, R. R.** (1992). Psychophysiology and adolescent attachment interviews: Converging evidence for repressing strategies. *Child Development*, 63, 1473-1480.
- Duck, S.** (1999). *Relating to others* (2nd edition). Buckingham: Open University Press.
- Dunham, J.** (1992). *Stress in teaching* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
- Dunham, J. & Varma, V.** (1998). *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Ekman, P.** (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(4), 169- 200.
- Elfenbein, H. A.** (2007). Emotion in Organizations: A Review and Theoretical Integration. *The academy of management annals*, 1(1), 315-386.
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L.A.** (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke & G. Ladd(Eds.), *Family-Peer Relations: Modes of linkage* (77-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Engle, E. M., & Lord, R. G.** (1997). Implicit theory, self-schemata, and leader–member exchange. *Academy of Management Journal*, 4, 988-1010.
- Erdogan, B. & Liden, R.C.** (2002). Social exchanges in the workplace: a review of recent developments and future research directions in leader-member exchange theory. In L. L. Neider & C. A. Schriesheim (Eds.), *Leadership* (pp. 65-114). Greenwich, USA: Information Age.
- Erikson, E.** (1950). *Childhood and Society*. NY: Norton.
- Erickson, M., Sroufe, L., & Egeland, B.** (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing*

*Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 1-2, 147-166.*

- Evans, C. R., & Jarvis, P. A.** (1980). Group cohesion: A review and re-evaluation. *Small Group Behavior, 11, 359-370.*
- Farber, B. A.** (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research, 77, 325 – 331.*
- Feeney, J.A.** (1996). Attachment, caregiving, and marital satisfaction. *Personal Relationships, 3, 4, 401-416.*
- Feeney, J.A.** (1995a). Adult attachment, coping style and health locus of control as predictors of health behaviour. *Australian Journal of Psychology, 47, 3, 171-177.*
- Feeney, J. A.** (1995b). Adult attachment and emotional control. *Personal Relationships, 2, 4, 143-159.*
- Feeney, J. & Noller, P.** (1990). Attachment style as a predictor of adult personal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 58, 281-291.*
- Fisher, C. D., & Ashkanasy, N. M.** (2000). The emerging role of emotions in work life: An introduction. *Journal of Organizational Behavior, 21, 123-129.*
- Fitness, J.** (2000). Anger in the workplace: an emotion script approach to anger episodes between workers and superiors, co-workers and subordinates. *Journal of Organizational Behavior, 21, 147-152.*
- Foldes, E. J., Vinson, H. J. & Muros, P. J.** (2007). Workplace emotion: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology, 92(5) 1357- 1367.*
- Fonagy P., Steele M., Steele H., Moran, G., & Higgitt, A.** (1996). Ghosts in the nursery: An empirical study of the repercussions of parents' mental representations on the security of attachment. *Psychiatrie De L' enfant, 39 (1): 63-83.*
- Fondas, N.** (1997). Feminization unveiled: Management qualities in contemporary writings. *Academy of Management Review, 22, 257- 282.*
- Fontana, D. & Abouserie, R.** (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 63, 261-270.*
- Fraleigh, R.C., Garner, J.P., & Shaver, P.R.** (2000). Adult attachment and the defensive regulation of attention and memory: Examining the role of preemptive and post emotive defensive processes. *Journal of Personality and Social Psychology, 79, 5, 816-826.*

- Fraley, R.C. & Waller, N.G.** (1998). Adult attachment patterns: A test of the typological model. In J. A. Simpson & W.S. Rholes (Eds.) *Attachment theory and close relationships* (pp. 77-114). NY: Guilford.
- 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.
- Fredrickson, B. L.** (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychological Association*, 56(3) 218- 226.
- Fredrickson, B.L.** (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300 – 319.
- Freud, S.** (1937). *The ego and the mechanisms of defense*. London: Hogarth Press.
- Freud, S.** (1933). *New Introductory Lectures in Psychoanalysis*. N.Y: Norton.
- Freudenberger, H. J.** (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73.
- Friedkin, N. E.** (2004). Social cohesion. *Annual Review of Sociology*, 30, 409-425. George, J. M. & Brief, A. P. (1996b). Negative affectivity and coping with job loss. *Academy of Management Review*, 21, 7-9.
- Frijda, N.** (1993). Moods, emotion episodes and emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 145-198). New York: Guilford Press.
- Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem** (Eds.), *Emotions and belief: How feelings influence thoughts* (pp. 212–239). New York: Cambridge University Press.
- Fuendeling, J. M.** (1998). Affect regulation as a stylistic process within attachment style. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 3, 291-322.
- Ζμπάνιος, Δ. & Γιαννακούρα, Α.** (2010). «Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής». *Παιδαγωγικός Λόγος* 3/2010, 43-58. Ανάκτηση 20/9/2016 στο [www.plogos.gr](http://www.plogos.gr)
- Ganahl, J.** (2004) "Sean Penn's Outspokenness off Camera Earns Him Steinbeck Award." San Francisco Chronicle (13 Sept. 2004).
- Garcia- Prieto, P., Mackie, D.M., Tran, V. & Smith, E.R.** (2007). Chapter 7: Intergroup emotions in workgroups: some emotional antecedents and consequences of belonging, *Affect and Groups, Research on managing groups and teams*, 10, 145-184.

- Garyfallos, G., Adamopoulou, A., Moutzoukis, Gh., Pankleridou, Th., Kapsala, Th., & Linara, A.** (1993). Mental health status of Greek female nurses. *Personality and Individual Differences*, 15, 2, 199-204.
- George, J. M.** (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence, *Human Relations*, 53, 1027-1055.
- George, J. M., & Brief, A. P.** (1996a). Motivational agendas in the workplace: The effects of feelings on focus of attention and work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 18, 75-109.
- George, J.M., Reed, T.F., Ballard, K.A., Colin, J. & Fieldinh, J.** (1993). Contact with AIDS patients as a source of work - related distress: Effects of organizational and social support, *Journal of Academic Management*, 36 (1), 157-171.
- Gerhardt, S.** (2004). *Why love matters: How affection shapes a baby's brain*. New York: Routledge
- Gerstner, C. R. & Day, D. V.** (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: correlates and construct issues. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 789-808.
- Glasó, L. & Einarsen, S.** (2008). Emotion regulation in leader–follower relationships, *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 17 (4), 482-500.
- Glass, S.J & Benshoff, M.J.** (2002). Facilitating group cohesion among adolescents through challenge course experiences. *The Journal of Experiential Education*, 25(2), 268-277.
- Goffmann, E.** (1969). *Interaction ritual*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Graen, G., & Cashman, J. R.** (1975). A role making model in formal organizations: A developmental approach. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers* (pp. 143–165). Kent, OH: Kent State Press.
- Graen, G. B. & Scfandura, T. A.** (1987). Toward a psychology of dyadic organization. *Research in organizational Behavior*, 9, 175- 208.
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M.** (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multilevel multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6, 219-247.
- Granny, C., Smith, D., & Stone, E.** (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington. MA: Lexington Books.
- Greenberg, Neil** (2002). Behavioral causes and consequences of the stress response in reptiles. *J. integrative and comparative biology* (formerly *American Zoologist*),

- Greenfield, S., Greiner, L., & Wood, M.** (1980). The feminine mystique in male dominated jobs: A comparison of attitudes and background factors of women in male-dominated versus female-dominated jobs. *Journal of vocational behavior*, 17, p.p.291-309.
- Greenglass, E.R., & Burke, R.J.** (2003). Teacher stress. In Dollard, M.F. and Winefield, A.H. (Eds), *Occupational Stress in the Service Professions*. New York: Taylor and Francis, 2130236.
- Greenglass, E., Burke, R.J. and Ondrack, M.** (1990) A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 39, 5-27.
- Greer, S., and Morris, T.** (1975). Psychological attributes of women who develop breast cancer: A controlled study. *Journal of Psychosomatic Research*, 19, 147-153.
- Griffith, J.** (1988). Measurement of group cohesion in U.S. Army units. *Basic and Applied Social Psychology*, 9, 149-171.
- Griffith, J. Steptoe, A., & Cropley, M.** (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Gross, J.J & Munoz, R.F** (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*. Vol. 2, 151-164.
- Grossman, K. E. and Grossman K.** (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioural responses in a longitudinal perspective. In C. M. Parkes, J. S. Hinde and P. Marris (Eds), *Attachment Across the Life Cycle*. (pp. 93-114). London: Tavistock/ Routledge.
- Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R.** (2004a). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30, 859-880.
- Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R.** (2004b). Pluralistic ignorance: Historical development and organizational applications. *Management Decision*, 42, 1261-138.
- Hammen, C.L., Burge, D., Daley, S.E., Davila, J., Paley, B., & Rudolph, K.D.** (1995). Interpersonal attachment cognitions and prediction of symptomatic responses to interpersonal stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104, 436-443.
- Hareli, S., & Rafaeli, A.** (2008). Emotion cycles: On the social influence of emotion in organizations. *Research in organizational behavior*, 28(1), 35-59.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring School Climate: Let Me Count the Ways. *Educational leadership*, 56(1), 22-26.
- Hargreaves, A.** (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Harrison, D. A., Price, K. H., Gavin, J. H., Florey, A. T.** (2002). Time, teams, and task performance: Changing effects of surface- and deep-level diversity on group functioning. *Academy of Management Journal*, 45(5), 1029-1045.

- Hawkley, L. C. & Cacioppo, J. T.** (2003). Loneliness and pathways to disease. *Brain, behavior, and immunity*, 17(1), 98-105.
- Hazan, C., & Shaver, P.** (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 2, 270-280.
- Hazan, C., and Shaver, P.** (1987). Romantic Love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Heider, F.** (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Hendrick, C. & Hendrick, S.S.** (Eds.), (2000). *Close Relationships: A sourcebook*. Sage: Thousand Oaks.
- Heinrich, L. M. & Gullone, E.** (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, 26(6), 695-718.
- Hendrickson, B.** (1979). Teacher Burnout: How to Recognize It; What to Do about It. *Learning*, 7(5), 37-39.
- Hersey, R. B.** (1932). *Workers' Emotions in Shop and Home: A study of Individual Workers from the Psychological and Physiological Standpoint*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hersey, P. & Blanchard, K.,** (1988), *Management of Organizational Behavior*, New Jersey: Prentice - Hall.
- Hinde, R.A.** ( 2007). *Bending the Rules. Morality in the Modern World from Relationships to Politics and War*. Oxford: Oxford University Press.
- Hogan, L. H., & McKnight, M. A.** (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *Internet and Higher Education* 10(2007), 117-124.
- Hoyle, M. A. & Crawford, D.,** (1994). Use of individual-level data to investigate group phenomena. *Small Group Research*, 25, 464-485.
- Howell, J. M. & Hall-Merenda, K. E.** (1999). The ties that bind: the impact of leader-member exchange, transformational and transactional leadership, and distance on predicting follower performance. *Journal of Applied Psychology*, 84 (5), 680-694.
- Hughes,R.E.** (2001).Deciding to leave but staying:teacher burnout, precursors and turnover, *Journal of Human Resource Management*,12(2),288-298.
- Isabella, R. A. and Belsky, J.** (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child Development*, 62, 373-384.
- Isen, A. M. &Baron, R. A.** (1991). Positive affect as a factor in organizational behavior. *Research in Organizational Behavior*, 13, 1-53.

- Iverson, R. D. & Deery, S. J.** (2001). Understanding the “personological” basis of employee withdrawal: the influence of affective disposition on employee tardiness, early departure and absenteeism. *Journal of Applied psychology*, 86, 856-879.
- Izgar, H.** (2009). An Investigation of Depression and Loneliness among School Principals. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 9(1), 247-258.
- Jacobson, J.L. & Wille, D.E.** (1986). \_he influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to preschool period. *Child Development*, 57,338-347.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B.** (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C.** (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.
- Kafetsios, K.** (2006). Social support and well-being in contemporary Greek Society: Examination of multiple indicators at different levels of analysis. *Social Indicators Research*, 76, 127-145.
- Kafetsios, K.** (2000, July). *Adult attachment, coping with stress and social support as predictors of mental health: Comparative results from Greece and the UK.*, Paper presented at the 10th International Conference in Personal Relationships. Brisbane, Univ. of Queensland, Australia.
- 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.** (1994). Learning about Relationships. [Review of the book by S. Duck, Learning about Relationships]. *Social Psychology Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 44 - 48.
- Kafetsios, K., Athanasiadou, M., Dimou N.,** (2014). Leaders' and subordinates' attachment orientations, emotion regulation capabilities and affect at work: A multilevel analysis. *The Leadership Quarterly*, 512-527.
- 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., & Vassiou, A.** (2011). A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121–1144.

- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassiou, K.** (2011). A Multilevel Analysis of Relationships between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 4(5), 119-1142.
- Kafetsios, K., Tsagarakis M., Stalikas A.**, (2007) Revised Experiences in close Relationships, *European Journal of Psychological Assessment*, 23 (1),47-55.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A.** (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 710- 720.
- Κάντας, Α.** (1998). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Αρέθας: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών*, 1, 91-105.
- Κάντας,Α.**(1996).Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*,3,71-85.
- Κάντας, Α**, (1993). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Θ.** (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kaufman, G., & Vosburg, S. K.** (1997). “Paradoxical” mood effects on creative problem solving. *Cognition and Emotion*, 11, 151-170.
- Καφέτσιος, Κ.** (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καφέτσιος, Κ., & Ιωαννίδου, Μ.** (2004). Διαπροσωπικές σχέσεις και ψυχική υγεία σε δείγμα ιατρών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 38, 43-62.
- Καφέτσιος, Κ., & Λυδάκη, Π.** (2005). Τύποι δεσμού και ψυχική υγεία στην καθημερινή αλληλεπίδραση: Ο ρόλος των συναισθημάτων στο διαπροσωπικό πλαίσιο. *Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης*.
- Keller, R. T.** (1986). Predictors of the performance of project groups in R & D organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 715-726.
- Kelley, H. H. & Thibaut, J.** (1978). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Kiecolt-Glaser, J. K., Fisher, L., Ogrocki, P., Stout, J. C., Speicher, C. E., & Glaser, R.** (1987). Marital quality, marital disruption, and immune function. *Psychosom. Med.* 49, 31–34.
- Killeen, C.** (1998). Loneliness: an epidemic in modern society. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 762-770.



- Kinman, G. & Jones, F.** (2004). *WORKING TO THE LIMIT-Stress and work-life balance in academic and academic –related employees in the UK*. The higher education union, Association of University Teachers, November 2004, p.p.1-64.
- Kloska, A., & Raemasut, A.** (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3(2), 19-26.
- Kobak, K. R., Holland, E. C., Rayanne, F-G., Fleming, W. S., & Gamble, W.** (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem solving: A control theory analysis. *Child Development*, 61, 231-245.
- 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.
- Kokkinos, M.C.& Davazoglu, M.A.**(2009).Special education teachers under stress :evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*,29(4),407-424.
- 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.
- Κούλα,Β.**(2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών:συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διατριβή.Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.Θεσσαλονίκη.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι.** (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση, *Ψυχολογία*, 8(1), 30 – 39.
- Kraus, L. A., Davis, M. H., Bazzini, D., Church, M. & Kirchman, C. M.** (1993). Personal and social influences on loneliness: The mediating effect of social provisions. *Social Psychology Quarterly*, 37-53.
- Kumari, M.** (2008). Personality and Occupational Stress Differentials of Female School Teachers in Haryana. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 251-257.
- Kyriacou, C.**(1987).Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*,29(2),146-152.
- Kyriacou, C.**(2001).Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*,53(1),27-35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J.**(1978a).A model of teacher stress, *Educational Studies*, 4, pp.1-6.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J.**(1978b).Teacher stress :Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*,48,159-167.

- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J.**(1977).Teacher Stress:A review. *Educational Review*, 29 (4), 299-306.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C.** (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988.
- Larose, S., Guay, F. & Boivin, M.** (2002). Attachment, social support, and loneliness in young adulthood: A test of two models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 684-693.
- Lazarus, R. S.**(1993).From psychological stress to the emotions. A history of Changing Outlooks. *Annual Reviews Psychol.*,44,1-22.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S.**(1984).*Stress.appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. & Launier, R.**(1978).Stress –related transactions between person and environment. In L.A. Pervin & M. Lewis(Eds.),*Perspectives in interactional psychology*,287-327.New York: Plenum.
- Lazuras, L.** (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209.
- Lee, J.** (2008). Effects of leadership and leader-member exchange on innovativeness. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (6), 670-687.
- Λεονταρή, Α.** (2000). Η θεωρία της προσκόλλησης και ο ρόλος της στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. *Psychology*, 7(1), 63-87.
- Λεονταρή, Α.** (1999). Αυτοαντίληψη, Κίνητρα και Συμπεριφορά Επίτευξης. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, 3, 283-303.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β.** (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Liden, R. C., & Graen, G.** (1980). Generalizability of the vertical dyad linkage model of leadership. *Academy of Management Journal*, 23, 451-465.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T.** (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85, 407–416.
- Liden, R. C., Wayne, S. J. & Stilwell, D.** (1993). A longitudinal study on the early development of leader–member exchanges. *Journal of Applied Psychology*, 78, 662-674.
- Ling, S.O.**(1995).Occupational stress among schoolteachers :A review of research findins relevant to policy formation. *Faculty of Social Sciences. Hong Kong: Lingnan College.*

- Little, J. W.** (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129-151.
- Locke, E. A.** (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Eds.), *The handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349), Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. A.** (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336.
- Loucks, S.** (1980). Loneliness, affect, and self-concept: Construct validity of the Bradley Loneliness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 44(2), 142-147.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E.** (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- Main, M. and Hesse, E.** (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganised status: Is frightened and/ or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti and E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years* (:161-184). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J.** (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. In I. Bretherton and Waters (Eds). *Growing points of Attachment theory and Research. Monograph of the society for research in child development*, 209 (1-2, Serial No. 2@9), 50, 66104.
- Main, M. and Solomon, J.** (1990). Procedures for identifying infants as disorganized /disoriented during the Ainsworth strange situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti and E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years* (:121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η.** (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος*.
- Malanowski, J. R., & Wood, P. H.** (1984). Burnout and self-actualization in public school teachers. *The Journal of Psychology*, 117(1), 23-26.
- Μαλικιώση-Λοιζου, Μ.** (2012). Αναθεωρημένη κλίμακα μοναξιάς (The revised UCLA Loneliness Scale). Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. (σ. 637). Αθήνα: Πεδίο. **Manso-Pinto, J.F.**(1989).Occupational stress factors as perceived by Chilean school teachers. *The Journal of Social Psychology*,129(1),127-129.
- Maslach, C.** (1976). Burnout. *Human behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S.** (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., & Jackson, S. E.** (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P.** (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B.** (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis.
- Maslow, A. H.** (1965). *Eupsychian Management*, Homewood, IL : Irwin.
- Matas, L., Arend, R.A., & Sroufe, L.A.** (1978). Continuity and adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., Nacagawa, S., et al.** (2008). Culture, emotion regulation and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 925-937.
- Mccarthy, G.** (2010). *Attachment style and adult love relationships and friendships: A study of a group of women at risk of experiencing relationship difficulties*. Article first published online: 16 DEC 2010. doi: 10.1348/000711299160022.
- McDonald, D.** (1999). Teacher attrition: A review of the literature, *Teaching and Teacher Education*, 15, 839-848.
- Mearns, J. & Cain, E. J.** (2003). Relationship between teachers' occupational stress and their burnout and stress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16 (1), 71-82.
- Mickelson, K. D., Kessler, R.C., & Shaver, P.R.** (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1092-1106.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R.** (2007a). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R.** (2007b). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 18, 139-156.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R.** (2003). The attachment behavioral system in adulthood: Activation, psychodynamics, and interpersonal processes. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 35). New York: Academic Press.

- 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.
- Mikulincer, M., & Sheffi, E.** (2000). Adult attachment style and cognitive reactions to positive affect: A test of mental categorization and creative problem solving. *Motivation and Emotion*, 24, 149–174.
- Milstein, M. M. & Farkas, J.** (1988). The over-stated case of educator stress. *Journal of Educational Administration*, 26, 232-249.
- Mitchell, T., Dowling, P., Kabanoff, B. & Larson, J.** (1992). *People In Organizations: An Introduction to Organizational Behaviour in Australia*, (3tn ed.), Sydney: McGraw – Hill.
- Molleman, E.** (2005). Diversity in demographic characteristics, abilities and personality traits: Do fault lines affect team functioning?. *Group decision and Negotiation*, 14(3), 173-193.
- Moon, T. W., & Hur, W. M.** (2011). Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(8), 1087-1096
- Morris, W. N.** (1989). *Mood: the frame of mind*. New York: Springer-Verlag.
- Motti, F., Cicchetti, D., & Sroufe, L.** (1983). From infant affect expression to symbolic play. *Child Development*, 54, 1168-1175.
- Μούζουρα, Ε.** (2005). «Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης». Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μπρούζος, Α.** (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Mullen, B. & Copper, C.** (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115, 210-227.
- Murphy, S. E. & Eshner, E. A.** (1999). The effects of leader and subordinate characteristics in the development of leader-member exchange quality. *Journal of Applied Psychology*, 29, 1371-1394.
- Noftle, E., E. & Shaver, P., R.** (2006). Attachment dimensions and the big five personality traits: Associations and comparative ability to predict relationship quality. *Journal of Research in Personality*, 40, 179-208.
- Northouse, P. C.** (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage. *How feelings influence thoughts* (pp. 212–239). New York: Cambridge University Press.

- Norton, M. S., & Kelly, L. K.** (1997). *Resource, Allocation: Managing money and peoples eye on education*. New York: Larchmoont.
- Notarius, C.I & Levenson, R.w.** (1979). Expressive tendencies and physiological responses to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1204-1210.
- O' Leary, A.** (1990). Stress, emotion, and human immune function. *Psychological Bulletin*, 108, 363-382.
- Ololube, N. P.** (2006). Teachers' job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in education*, 18, 1 – 19.
- Ortony, A. & Jurner, T.** (1990). What Basic About Emotions? *American Psychological Association*, 93(3), 315- 331.
- Oshagbemi,T.**(2003). *Personal correlates of job satisfaction :empirical evidence from UK universities*, *International Journal of Social Economics*,30(12):1210-1232.
- Panksepp, J.** (1998). Toward a general psychological theory of emotions. *The behavioral and brain sciences*, 5, 407-467.
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ.** (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι.**(1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παράσχου, Ε.** (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Μεταπτυχιακή εργασία στο τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Parkes, C. M., Hinde, J. S., & Marris, P.** (1991). *Attachment Across the Life Cycle*. London Routledge.
- Parkinson, B.** (1995). *Ideas and realities of emotion*. London: Routledge.
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Payne, M.A. & Furnham, A.** (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57,141-150.
- Pederson, D. R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Chesquire, K., and Acton, H.** (1990). Maternal sensitivity and the security of infant-mother attachment: A O-sort study. *Child Development*, 61. 1974-1983.

- Pennebaker, J.W., Kiecolt-Glaser, J.K., and Glaser, R.** (1988). Disclosure of traumas and immune function: Health implications and psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 239-245.
- Peplau, L. A., & Perlman, D.** (Eds.) (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience. Rook, K. S. (1984) Promoting social bonding: Strategies for helping
- Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S.** (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*(NCES 97-471). Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>.
- Πετρίλη, Σ.** (2007). *Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιρειών*. ΠΜΣ Οργανωτικής και Οικονομικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, 2007.
- Piccolo, R. F. & Colquitt, J. A.** (2006). Transformational leadership and job behaviors: the mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49 (2), 327-340.
- Pines, A.M.**(2002).Teacher burnout:A psychodynamic existential perspective. *Teachers & Teaching*.8(2),121-140.
- Pines, A., & Maslach, C.** (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital & Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- Pintrich, P. R.** (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Platsidou, M. & Diamantopoulou, G.** (2009). *Job satisfaction of Greek university professors: s it affected by demographic factors, academic rank and problems of higher education;* In G.K. Zarifis (Ed.)*Educating the Adult Educator :Quality Provision and Assessment in Europe*, Conference Proceedings. ESREA-ReNAdET. Thessaloniki: Grafima Publications. pp.535-545.
- Ποταμιάνος, Γ.**, (1995).*Δοκίμια στην Ψυχολογία της Υγείας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Priel, B., & Shamai, D.** (1995). Attachment style and perceived social support: Effects on affect regulation. *Personality and Individual Differences*, 19, 235–241.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε.** (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- 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
- Richards, D.A., & Schat, A.C.H.** (2011). Attachment at (not to) work: Applying attachment theory to explain individual behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 96, 169–182.
- Rimé, B.** (2007). The social sharing of emotion as an interface between individual and collective processes in the construction of emotional climates. *Journal of Social Issues*, 63, (2), 307-322.
- Rokach, A.** (1989). Antecedents of loneliness: A factorial analysis. *The Journal of Psychology*, 123(4), 369-384.
- Rokach, A.** (1990). Surviving and coping with loneliness. *The Journal of psychology*, 124(1), 39-54.
- Ronen, S., & Mikulincer, M.** (2009). Attachment orientations and job burnout: The mediating roles of team cohesion and organizational fairness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(4), 549-567.
- Ronen, S., & Mikulincer, M.** (2012). *Work and Organizational Psychology*, 21, 828-849.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000).** Attachment and culture: Security in the United States. *American Psychologist*, 55(10), 1093 - 1104.
- Russell, J. A. & Carroll, J. M.** (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125, 3-30.
- Russel, Peplau, L.A& Cutrona, C.E.**(1980).The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence: *Journal of personality and social psychology*,39(3),472-480.
- Russel, Peplau, L. A& Ferguson, M.L.**(1978).Developing a measure of loneliness. *Journal of personality assessment*,42(3),290-294.
- Ryff, C. & Singer, B.H.** (Eds.) (2001). *Emotion, social relationships and health*. Oxford: University Press.
- 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
- Sari, H.** (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30, 3, 291- 306.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D.** (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.



- Schmidt, M.** (2000). Role, theory, emotions and identity in the department leadership and secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16, 827- 842.
- Schneider, B.** (1987). The people make the place, *Personnel Psychologie*, 40 (3), pp: 437 - 453.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C. Dornheim, L.** (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177.
- Schyns, B., Veldhoven, M., & Wood, S.** (2009). Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction. *Leadership & Organizational Development Journal*, 30(7), 649-663.
- Selye, H.** 1956/1976. *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Shann, M.H.** (1998). Personal commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 2: 67-73.
- Shapcott, K. M., Carron, A. V., Burke, S. M., Bradshaw, M. H., & Estabrooks, P. A.** (2006). Member diversity and cohesion and performance in walking groups. *Small Group Research*, 37(6), 701-720.
- Shirom, A., Oliver, A. & Stein, E.** (2009). Teacher's Stressors and Strains: A Longitudinal Study of their Relationships. *International Journal of Stress Management*, 16(4), 312-332.
- Shukla, A., & Trivedy, T.** (2008). Burnout in Indian Teachers. *Asia Pasific Education Review*, 9 (3), 320-334.
- Sigman, A.** (2009). Well connected? The biological implications of 'social networking'. *Biologist*. 56 (1), 14-20.
- Simpson, J.** (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971–980.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.** (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.** (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Smilanski, V.** (1984). External and internal correlation of teachers satisfaction and willingness to report stress, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 54, 84-92
- Smith, P. B., Pederson, D. R.** (1988). Maternal sensitivity and patterns of infant-mother attachment. *Child Development*, 59, 1097-1101.

- Snowdon, P. D. & Friesen, P. A** (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 804-813.
- Solomon, J., & George, C.** (2006). Intergenerational transmission of dysregulated maternal caregiving: Mothers describe their upbringing and child rearing. In O. Mayseless (Ed). *Parenting representations: Theory, research, and clinical implications* (pp. 265-295) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spector, P. E.** (2000). *Industrial and organizational Psychology*. Research and Practice. New York: Sage Publications
- Spector, P.E.** (1997) Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences, Harper & Row, New York.
- Spector, P. E. & Jex, S. M.** (1991). Relations of job characteristics from multiple data sources with employee affect, absence, turnover intentions and health, *Journal of Applied Psychology*, 76(1), pp: 46 - 53.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E.** (1970) The State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Sroufe, L.A. & Fleeson, J.** (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L.A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P.** (1984). The role of affect in social competence. In C.E. Izard, J. Kagan, & R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, Cognition and Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., and Waters, E.** (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199. Stanton, A.L, Danoff-Burg, S, Cameron, C.L, Bishop.M.
- Staw, B. M. & Barsade, S. G.** (1993). Affect and managerial performance: a test of the sadder-but-wiser vs. happier-and-smarter hypotheses. *Administrative Science Quarterly*, 38 (2), 304-331.
- Staw, B. M., Sutton, R. I., & Pelled, L. H.** (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- Stoeber, J., & Rennert, D.** (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37-53.
- Stern, D. N.** (1995). *The Motherhood Constellation*. NY: Basic.
- Stern, D. N.** (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. NY: Basic.
- Sumer N., & Gungor D.** (1999). Psychometric evaluation of adult attachment measures on Turkish samples and a cross-cultural comparison. *Turkish Psikol Derg* 14 (43): 71-109.

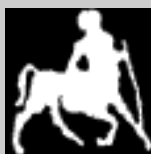
- Swami, V., Chamorro-Premuzic, T., Sinniah, D., Maniam, T., Kannan, K., Stanistreet, D. & Furnham, A.** (2007). General health mediates the relationship between loneliness, life satisfaction and depression. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(2), 161-166.
- Tanhan,F.**(2014).An analysis of Factors Affecting Teachers’ Irrational Beliefs. *Educational Sciences:Theory &Practice*,14(2),465-470.
- THE WHOQOL Group** (1995).The world health organization quality of life assessment (WHOQOL):position paper from the world health organization. *Social Science &Medicine*,41(10),1403-1409.
- Timms.C.,Graham,D.,Cottrel. D**(2007).I just want to teach’.*Journal of Educational Administration*,45(5),569-586.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L.** (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V.** (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Tye, B. B. & O’Brien, L.**(2002).Why are experienced teachers leaving the profession; *PhiDelt* Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America’s teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. (NCES 97-471). Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>.
- Van Dierendonck,D.,Schaufeli,W.B.,&Bruunk,B.P.**(1996).Inequity among human service professionals’ measurement and relation to burnout, *Basic and Applied Social Psychology*,18,429-451.
- Vanhalst, J., Luyckx, K., Teppers, E. &Goossens, L.** (2012). Disentangling the Longitudinal Relation Between Loneliness and Depressive Symptoms: Prospective Effects and the Intervening Role of Coping. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 31, (8), 810-834.
- Van Ijzendoorn, M.H., Goldberg, S, Kroonenberg, PM, and Frenkel, O.J.,** (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment - a meta-analysis of attachment in clinical-samples. *Child Development*, 63 (4): 840-858.
- Van Kleef, G. A.** (2014). Understanding the positive and negative effects of emotional expressions in organizations: EASI does it. *Human relations*, 67(9), 1145-1164.
- Wachtel, P. L.** (1977a). *Psychoanalysis and Behavior Therapy: Toward an integration*. New York, NY: Basic Books.

- Wachtel, P. L.** (1977b). Interaction cycles, unconscious processes, and the person situation issue. In D. Magnusson and N. Endler (Eds.), *Personality at the crossroads: Issues in interactional psychology* (pp. 317– 331). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wang, Y.S., & Huang, T.C.** (2009). The relationship of transformational leadership with group cohesiveness and emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*,
- Warren, S.L., Huston, L., Egeland, B., & Sroufe, L.A.** (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 637-644.
- Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L.A.** (1979). Individual differences in infant-mother attachment at 12 and 18 months: Stability and change in families under stress. *Child Development*, 50, 971-975.
- 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.
- Wech, B. A., Mossholder, Y. W., Steel, R. P. & Benneet, N.** (1998). Does work group cohesiveness affect individuals performance and organizational commitment? Across level examination. *Small Group Research*, 29, 472- 494.
- Weiss, H.M.** (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R.** (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research into Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- West, M., Livesey, W. J., Reiffer, L., & Sheldon, A.** (1986). The place of attachment in the life events model of stress and illness. *Canadian Journal of Psychiatry*, 31, 202-207.
- West, M., & Sheldon-Keller, A. E.** (1994). Patterns of relating. New York: Guilford.
- Westre, K., & Weiss, M.** (1991). The relationship between perceived coaching and group cohesion in high school football teams. *The Sport Psychologist*, 5, 41-54.
- Widmeyer, W., Brawley, L., & Carron, A.** (1990). Group size in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12, 177-190.
- Williams, J. M., & Hacker, C. M.** (1982). Causal relationship among cohesion, satisfaction and performance in women’s intercollegiate field hockey teams. *Journal of Sport Psychology*, 4, 324-337.

- Wiseman, H., Maysel, O. & Sharabany, R.** (2006). Why are they lonely? Perceived quality of early relationships with parents, attachment, personality predispositions and loneliness in first-year university students. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 237-248.
- Wong, C. S., Law, S. K.** (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.
- Wong, H., Law, K. S., Hackett, R.D., Wong, D. & Chen, Z. X.** (2005). Leader-member exchange as a mediator of the relationship between transformational leadership and followers' performance and organizational citizenship behavior, *Academy of Management Journal*, 48 (3), 420-432.
- Wong, C.S., Wong P.M., Peng K.Z.** (2010), Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers, Job Satisfaction. *Educational Management administration Leadership*, 38(1), 59-70.
- Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L., & Barnes, L. L.** (2008). Factor Structure of Scores From the Maslach Burnout Inventory. A Review and Meta-Analysis of 45 Exploratory and Confirmatory Factor-Analytic Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 797-823.
- Wright, T.A., & Staw, B.M.**(1999). Affect and favourable work outcomes: Two longitudinal tests of the happy-productive worker thesis. *Journal of Organizational Behavior*, 20,1-23.
- Φαναριώτης, Π.** (1997): *Διοίκηση Προσωπικού, εισαγωγή στα σύγχρονα συστήματα χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Σταμούλης 34.
- Φαναριώτης, Π.** (1996) Ανθρώπινες σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον- Εισαγωγή στη Σύγχρονη Επιχειρησιακή Ψυχολογία, Αθήνα, Εκδ. Σταμούλη, σελ:171-185.
- Χατζηγηρήστου,Χ.**(2004).*Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα : Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T. & Wang, L.**(2009).Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public health*,123,750-755.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., & Zhang, Z. H.** (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.
- Yukl, G. A.** (2006). *Leadership in organizations* (6<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Yukl, G., O'Donnell, M. & Taber, T.** (2009). Influence of leader behaviors on leader- member exchange relationship. *Journal of Managerial Psychology*. 24 (4), 289-299.
- Zembylas, M., Barker, H.**(2007).Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of educational change*,8(3),235-256.

- Zembylas, M. & Papanastasiou, E.** (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 - 247.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E.** (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374
- Zigarelli, M. A.** (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**  
**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**



**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 ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε την εργασία μας και να εξεταστεί το πώς αισθάνονται οι εργαζόμενοι στο χώρο εργασίας. Πρόκειται για ένα πεδίο που χρήζει επιστημονικής μελέτης, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση πλευρών της εργασίας, που σχετίζονται με την ευεξία και την ικανοποίηση του εργαζομένου.

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 [tsipiskyr@hotmail.com](mailto:tsipiskyr@hotmail.com)

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

Με εκτίμηση

Τσιούτσου Ζωή ΠΕ 70



--

## Α. ΠΩΣ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παρακαλούμε κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει πώς 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

## Β. ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παρακάτω τίθενται ορισμένες ερωτήσεις για το πώς εκφράζετε τα συναισθήματά σας στο χώρο της εργασίας (υπογραμμίστε την επιλογή σας).

	1. Ποτέ	2. Σπάνια	3. Μερικές φορές	4. Συχνά	5. Πάντα
1. Αποφεύγω να εκφράσω τα πραγματικά μου συναισθήματα.					
2. Προσποιούμαι ότι έχω συναισθήματα που δεν αισθάνομαι πραγματικά.					
3. Κρύβω τα πραγματικά μου συναισθήματα για μια κατάσταση.					
4. Προσπαθώ να νιώσω πραγματικά το συναίσθημα και μετά το εκφράζω στους άλλους.					
5. Βιώνω την εμπειρία του συναισθήματος που πρέπει να εκφράσω.					
6. Πραγματικά προσπαθώ να νιώσω το συναίσθημα που δείχνω στη δουλειά μου.					

**С.**  
**ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ**  
**ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ**

Ακολουθεί κατάλογος με ερωτήσεις που εκφράζουν τα συναισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας κάτω από ορισμένες συνθήκες. Σημείωσε για το πόσο συμφωνείς ότι ισχύει η κάθε πρόταση για σένα.

	1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Διαφωνώ κάπως απόλυτα ούτε συμφωνώ	5= Συμφωνώ κάπως 6= Συμφωνώ 7= Συμφωνώ Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	4= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ κάπως	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ κάπως	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Μου αρέσει να ξεχωρίζω και να είμαι διαφορετικός από τους άλλους.									
2.	Μπορώ να μιλήσω ανοιχτά με κάποιον που συναντώ για πρώτη φορά, ακόμη και αν αυτός/η είναι μεγαλύτερος/η σε ηλικία.									
3.	Ακόμα και εάν διαφωνώ έντονα με τα μέλη της ομάδας μου (οικογένεια, σχολική τάξη, ομάδα συνεργατών, παρέα κ.ά.) αποφεύγω να τσακωθώ μαζί τους.									
4.	Σέβομαι άτομα με μεγαλύτερο κύρος από εμένα (αφεντικό στη δουλειά, αστυνομία, υπηρεσίες) με τα οποία έρχομαι σε επαφή.									
5.	Κάνω του κεφαλιού μου ανεξάρτητα από το τι σκέφτονται οι άλλοι.									
6.	Εκτιμώ τους μετρίοφρονες ανθρώπους.									
7.	Είναι σημαντικό για μένα να ενεργώ σαν ανεξάρτητο άτομο.									
8.	Μπορώ να θυσιάσω το προσωπικό μου συμφέρον για το καλό της ομάδας στην οποία ανήκω.									
9.	Προτιμώ να πω «όχι» κατευθείαν (όταν δε μου αρέσει κάτι), παρά μισόλογα και να μη με καταλάβουν.									
10.	Είναι σημαντικό για μένα να έχω ζωνρή φαντασία.									
11.	Όσον αφορά στις σπουδές μου και τα επαγγελματικά μου σχέδια, οφείλω να λαμβάνω υπόψη τη συμβουλή των γονέων μου.									
12.	Νιώθω ότι η μοίρα μου είναι συνυφασμένη με αυτή των ανθρώπων γύρω μου.									
13.	Όταν γνωρίζω για πρώτη φορά κάποιον άνθρωπο προτιμώ να είμαι ευθύς και ειλικρινής.									
14.	Νιώθω καλά όταν συνεργάζομαι με άλλους.									
15.	Νιώθω άνετα (όχι αμήχανα) όταν με επαινούν ή									

	με επιβραβεύουν.								
16.	Θα αισθανθώ συνυπεύθυνος αν κάποιο από τα αδέρφια μου αποτύχει σε κάτι.								
17.	Συχνά αισθάνομαι ότι οι σχέσεις μου με τους άλλους είναι σημαντικότερες από τις προσωπικές μου επιτυχίες.								
18.	Δεν δυσκολεύομαι να παίρνω το λόγο μέσα στην τάξη ή σε μία συνεδρίαση.								
19.	Θα έδινα τη θέση μου στο λεωφορείο στον καθηγητή μου ή το αφεντικό μου.								
20.	Συμπεριφέρομαι πάντα με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα με ποιον είμαι μαζί.								
21.	Η ευτυχία μου εξαρτάται από την ευτυχία των ανθρώπων που με περιβάλλουν.								
22.	Η υγεία μου είναι το σημαντικότερο πράγμα για μένα.								
23.	Θα παραμείνω στην ομάδα μου εάν με χρειάζεται, ακόμα και εάν είμαι δυσαρεστημένος μαζί της.								
24.	Προσπαθώ να κάνω το καλύτερο για μένα ανεξάρτητα από τις επιπτώσεις που θα έχει στους άλλους.								
25.	Το να είμαι ικανός να φροντίζω τον εαυτό μου είναι πρωταρχικής σημασίας για μένα.								
26.	Είναι σημαντικό για μένα να σέβομαι τις αποφάσεις της ομάδας μου.								

## D. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ικανοποίησή σας από την εργασία σας. Παρακαλούμε κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

**Διαφωνώ απόλυτα: 1, Διαφωνώ: 2, Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ: 3, Συμφωνώ: 4, Συμφωνώ απόλυτα: 5**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.					
2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή δουλειά μου.					
3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους.					

4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά.					
5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου.					
6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.					
7. Είμαι δυσαρεστημένος από τη δουλειά μου.					
8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου.					
9. Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου.					
10. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.					

## Ε. ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε ολόκληρη την ομάδα υπαλλήλων, με τους οποίους υπηρετείτε μαζί στην ίδια μονάδα. Για κάθε πρόταση, επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ μερικώς	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Αισθάνομαι ότι ανήκω σε αυτή την ομάδα.							
2.	Χαίρομαι που είμαι μέλος αυτής της ομάδας.							
3.	Θεωρώ τον εαυτό μου μέλος αυτής της ομάδας.							

## Φ. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟ

Στις παρακάτω κλίμακες δηλώστε ποια περιγραφή ταιριάζει καλύτερα στο στυλ του προϊσταμένου 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      |                                       |

## Γ. ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΑΣ

Οι 36 προτάσεις που ακολουθούν αφορούν το πώς αισθάνεσαι μέσα σε ερωτικές σχέσεις/δεσμούς, συμπεριλαμβανομένου και του γάμου. Μας ενδιαφέρει το πώς βιώνεις γενικά τις σχέσεις αυτές 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:

Διαφωνώ απόλυτα			Ουδέτερα/ Ανάμεικτα			Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7
1.	__					
2.	__					
3.	__					
4.	__					
5.	__					
6.	__					
7.	__					
8.	__					
9.	__					
10.	__					
11.	__					
12.	__					
13.	__					
14.	__					
15.	__					
16.	__					
17.	__					
18.	__					
19.	__					
20.	__					
21.	__					
22.	__					
23.	__					

24. \_\_ Διαπιστώνω ότι οι σύντροφοί μου δεν θέλουν να έρθουν συναισθηματικά τόσο κοντά μου όσο θα ήθελα.
25. \_\_ Συζητάω τα πράγματα που με απασχολούν με το/τη σύντροφό μου.
26. \_\_ Μερικές φορές οι ερωτικοί μου σύντροφοι αλλάζουν τα αισθήματά τους για μένα χωρίς φανερό λόγο.
27. \_\_ Αισθάνομαι νευρικότητα όταν ένας σύντροφος έρθει συναισθηματικά πολύ κοντά μου.
28. \_\_ Η επιθυμία μου να είμαι συναισθηματικά πολύ κοντά με τους άλλους μερικές φορές τους φοβίζει και τους απομακρύνει.
29. \_\_ Αισθάνομαι άνετα να στηριχθώ στον/στην ερωτικό μου σύντροφο.
30. \_\_ Φοβάμαι ότι μόλις ένας ερωτικός σύντροφος με γνωρίσει καλά, δε θα του αρέσει το ποιος/α πραγματικά είμαι.
31. \_\_ Το βρίσκω εύκολο να στηριχθώ σε ερωτικούς συντρόφους.

## Η. ΣΤΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αφορούν τα συναισθήματα σας και τις σκέψεις σας κατά την διάρκεια του τελευταίου μήνα. Για κάθε ερώτηση βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που ανταποκρίνεται πιο πολύ στο πόσο συχνά αισθανθήκατε ή σκεφτήκατε με τον συγκεκριμένο τρόπο. Παρόλο που μερικές από τις ερωτήσεις είναι παρόμοιες, υπάρχουν διαφορές και θα πρέπει να τις αντιμετωπίσετε διαφορετικά. Προσπαθήστε να απαντήσετε γρήγορα και μην επιχειρήσετε να μετρήσετε τις φορές που αισθανθήκατε έτσι. Κάντε μια λογική εκτίμηση της συχνότητας και προχωρήστε στην επιλογή που ανταποκρίνεται σ' αυτή.

Για κάθε ερώτηση επιλέξτε μια από τις εξής απαντήσεις:

**1=ποτέ    2=σχεδόν ποτέ    3=μερικές φορές    4=αρκετά συχνά    5=πολύ συχνά**

Κατά την διάρκεια του προηγούμενου μήνα.....

1. Πόσο συχνά ενοχληθήκατε από κάτι που συνέβη αναπάντεχα ;  
.....
2. Πόσο συχνά αισθανθήκατε εκνευρισμένος/η ή αγχωμένος/η ;  
.....
3. Πόσο συχνά διαπιστώσατε ότι δεν μπορούσατε να τα βγάλετε πέρα με όλα τα πράγματα που είχατε να κάνετε ;  
.....
4. Πόσο συχνά θυμώσατε λόγω των πραγμάτων που συνέβησαν ανεξέλεγκτα ;  
.....
5. Πόσο συχνά πιάσατε τον εαυτό σας να σκέφτεται τα πράγματα που έπρεπε να κάνετε ;  
;.....
6. Πόσο συχνά αισθανθήκατε πως οι δυσκολίες συσσωρεύτηκαν τόσο πολύ, ώστε να μην μπορείτε να τις ξεπεράσετε ;  
.....

## Ι.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

Παρατίθενται κάποιες προτάσεις σχετικά με το πώς λειτουργείτε και επηρεάζεστε από την εργασία σας. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα από τις άλλες,

		Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
1.	Νιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου.							
2.	Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας.							
3.	Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά.							
4.	Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά.							
5.	Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή.							

## J. ΜΟΝΑΞΙΑ

Παρακαλούμε σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε κατά τον ίδιο τρόπο που περιγράφει κάθε μία από τις παρακάτω φράσεις. Κυκλώστε μόνο έναν αριθμό για κάθε φράση που αντιστοιχεί σε καθεμιά από τις ακόλουθες κατηγορίες.

	Φράση	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1	Αισθάνομαι ότι συντονίζομαι με τους γύρω μου				
2	Μου λείπει η συντροφιά				
3	Δεν υπάρχει κανείς στον οποίο μπορώ να στηριχτώ				
4	Δεν αισθάνομαι μόνος/η				
5	Αισθάνομαι ότι αποτελώ μέρος μιας ομάδας φίλων				
6	Έχω πολλά κοινά με τους ανθρώπους γύρω μου				
7	Δεν είμαι πλέον κοντά σε κανέναν				
8	Οι γύρω μου δε συμμερίζονται τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες μου				
9	Είμαι πολύ κοινωνικό άτομο				
10	Υπάρχουν άνθρωποι που αισθάνομαι κοντά τους				

11	Αισθάνομαι παραμελημένος/η				
12	Οι κοινωνικές μου σχέσεις είναι επιφανειακές				
13	Κανένας δε με γνωρίζει πραγματικά καλά				
14	Αισθάνομαι απομονωμένος/η από τους άλλους				
15	Μπορώ να βρω συντροφιά όταν τη θέλω				
16	Υπάρχουν άνθρωποι που πραγματικά με καταλαβαίνουν				
17	Είμαι δυστυχής που είμαι τόσο αποτραβηγμένος/η				
18	Υπάρχουν άτομα γύρω μου αλλά όχι μαζί μου				
19	Υπάρχουν άτομα στα οποία μπορώ να μιλήσω				
20	Υπάρχουν άτομα στα οποία μπορώ να στραφώ				

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

A. ΦΥΛΟ: Άνδρας <input type="checkbox"/>
Γυναίκα <input type="checkbox"/>
B. ΗΛΙΚΙΑ: _____
Γ. Άγαμος/η <input type="checkbox"/> Έγγαμος/η <input type="checkbox"/> Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/> Χήρος/α <input type="checkbox"/>
Δ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:
1. Παιδαγωγική Ακαδημία <input type="checkbox"/>
2. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ <input type="checkbox"/>
3. Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση/ΣΕΛΕΤΕ <input type="checkbox"/>
4. Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση <input type="checkbox"/>
E. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: _____ Έτη
ΣΤ. ΜΕΓΕΘΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ..... (αριθμός εκπαιδευτικών)
Z. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ:
έως 100 <input type="checkbox"/> 100 – 200 <input type="checkbox"/> 200 και πάνω <input type="checkbox"/>
H. Διευθυντική θέση
Ναι ___ Όχι ___
H. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:
1. Αστική <input type="checkbox"/> 2. Ημιαστική <input type="checkbox"/> 3. Αγροτική <input type="checkbox"/>

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ !**



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**Πίνακας 1:** Το φύλο του δείγματος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	62	41,3	41,3	41,3
Γυναίκα	88	58,7	58,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Πίνακας 2:** Η ηλικία του δείγματος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-29	24	16,0	16,7	16,7
30-39	43	28,7	29,9	46,5
40-49	48	32,0	33,3	79,9
50+	29	19,3	20,1	100,0
Total	144	96,0	100,0	
Missing System	6	4,0		
Total	150	100,0		

**Πίνακας 3:** Η προϋπηρεσία του δείγματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	57	38,0	39,6	39,6
	11-20	47	31,3	32,6	72,2
	21+	40	26,7	27,8	100,0
	Total	144	96,0	100,0	
Missing	System	6	4,0		
Total		150	100,0		

**Πίνακας 4:** Η οικογενειακή κατάσταση του δείγματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η	58	38,7	39,2	39,2
	Έγγαμος/η	81	54,0	54,7	93,9
	Διαζευγμένος/η	8	5,3	5,4	99,3
	Χήρος/α	1	,7	,7	100,0
	Total	148	98,7	100,0	
Missing	999	2	1,3		
Total		150	100,0		

**Πίνακας 5:** Ο «αριθμός μαθητών» του δείγματος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid έως 100	48	32,0	32,0	32,0
100-200	66	44,0	44,0	76,0
200 και πάνω	36	24,0	24,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Πίνακας 6:** Η περιοχή σχολείου του δείγματος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αστική	72	48,0	48,0	48,0
d Ημιαστική	36	24,0	24,0	72,0
Αγροτική	42	28,0	28,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Πίνακας 7:** Ο αριθμός των ατόμων του δείγματος με «διευθυντική ή όχι θέση».

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	124	82,7	82,7	82,7
Ναι	26	17,3	17,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Πίνακας 8:** Η ηλικία των εκπαιδευτικών –υφισταμένων.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-29	24	19,2	19,8	19,8
30-39	43	34,4	35,5	55,4
40-49	41	32,8	33,9	89,3
50+	13	10,4	10,7	100,0
Total	121	96,8	100,0	
Missing System	4	3,2		
Total	125	100,0		

**Πίνακας 9:** Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών –υφισταμένων.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-10	57	45,6	47,9	47,9
11-20	43	34,4	36,1	84,0
21+	19	15,2	16,0	100,0
Total	119	95,2	100,0	
Missing System	6	4,8		
Total	125	100,0		

**Πίνακας 10:** Η ηλικία των διευθυντών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	40-49	7	28,0	30,4	30,4
	50+	16	64,0	69,6	100,0
	Total	23	92,0	100,0	
Missing	System	2	8,0		
Total		25	100,0		

**Πίνακας 11:** Η προϋπηρεσία των διευθυντών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11-20	4	16,0	16,0	16,0
	21+	21	84,0	84,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

