



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση των σχέσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ικανοποίηση από την εργασία, τα συναισθήματα, τη συνοχή του συλλόγου και το άγχος. Επίδραση των παραγόντων των διευθυντών των σχολείων στους παράγοντες των υφισταμένων εκπαιδευτικών.

Μεταπτυχιακός Φοιτητής: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΛΙΤΣΙΟΣ

Επιβλέπων Καθηγητής: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΦΕΤΣΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2019

Ο Γεώργιος Λίτσιος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [«Διερεύνηση των σχέσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ικανοποίηση από την εργασία, τα συναισθήματα, τη συνοχή του συλλόγου και το άγχος. Επίδραση των παραγόντων των διευθυντών των σχολείων στους παράγοντες των υφισταμένων 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.

Ο Δηλών



Γεώργιος Λίτσιος

Στη Σταυριανή, στον Κωστή,

σε όλους τους μαθητές/τριες, που συνεχίζουν να τροφοδοτούν τα κίνητρά μου.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά το προφίλ της ψυχικής ανθεκτικότητας, της ικανοποίησης από την εργασία, των συναισθημάτων, της συνοχής του συλλόγου και του άγχους εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ τους, τόσο ενδοομαδικά, όσο και μεταξύ των ομάδων. Επιπλέον διερευνά την διαφοροποίηση των προς καταγραφή ψυχολογικών εννοιών ως προς το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και την ειδικότητα, τα έτη υπηρετήσης ως διευθυντών, τις πρόσθετες σπουδές, τον τύπο και το μέγεθος του σχολείου στο οποίο αυτοί υπηρετούν. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα στο 14% των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλίας κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2018, σε διευθυντές σχολείων (N=34) και σε υφισταμένους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών (N=213). Για τη μέτρηση των παραπάνω εννοιών χρησιμοποιήθηκαν η κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας CD RISC, (Connor ., & Davidson , 2003), η κλίμακα «Job Affect Scale», (Brief., Burke., George., Robinson., & Webster, 1988), η κλίμακα «Job Satisfaction Scale», (Brayfield., & Rothe, 1951), η κλίμακα «Perceived Cohesion Scale», (Bollen., & Hoyle, 1990) και η κλίμακα μέτρησης «Perceived Stress», (Cohen., & Williamson, 1988). Κύρια ευρήματα της έρευνας είναι το μέτριο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών και διευθυντών, με αυτό των διευθυντών υψηλότερο, η μη διαφοροποίηση των μεταβλητών ως προς το φύλο των διευθυντών, η ανάδειξη του θετικού συναισθήματος ως σημαντικού ερμηνευτικού παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία, η αύξηση του θετικού συναισθήματος και η μείωση του άγχους των διευθυντών με την εργασιακή εμπειρία, την διευθυντική εμπειρία και τις πρόσθετες σπουδές, η βίωση μεγαλύτερου, με στατιστικά σημαντικό τρόπο, άγχους των γυναικών εκπαιδευτικών, η μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών των μεγάλων σχολείων. Σημαντικά ευρήματα είναι επίσης ότι η αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών προβλέπει λιγότερο άγχος και αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών, χωρίς αυτή να επηρεάζει έμμεσα, μέσω αυτής των εκπαιδευτικών, τις άλλες μεταβλητές των εκπαιδευτικών. Τα μοντέλα πρόβλεψης του θετικού συναισθήματος για τους εκπαιδευτικούς και της ικανοποίησης από την εργασία για τους διευθυντές ερμηνεύονται με πολύ καλή προσαρμογή της μεταβλητότητας από τις άλλες μεταβλητές και μπορεί να γενικευτούν στον πληθυσμό.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχική Ανθεκτικότητα, Συναισθήματα, Ικανοποίηση από την Εργασία, Συνοχή του συλλόγου, Άγχος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

This research studies the profile of resilience, job satisfaction, job affect, group cohesion and anxiety of teachers and managers of secondary schools, as well as the relationships between them, in both within the groups and between groups. It also explores the differentiation of psychological concepts to be recorded in terms of gender, age, years of service and teaching subject specialization, years of service as leaders, additional studies, type and size of the school in which they serve. Quantitative research was conducted at 14% of Secondary Education schools in Thessaly during February and March 2018, to school leaders (N = 34) and teachers in these schools (N = 213). In order to measure the above concepts, the “CD RISC scale” (Connor & Davidson, 2003) for resilience, the two-dimensional "Affect Scale" (Brief., Burke., George, Robinson, & Webster, 1988), the “Job Satisfaction Scale” (Brayfield., & Rothe,1951), the small groups "Perceived Cohesion Scale" (Bollen., & Hoyle, 1990) and the “Perceived Stress Scale” (Cohen & Williamson, 1988) were used. The main findings of the survey are the moderate level of teachers’ and school leaders’ resilience, with leaders to be more resilient than teachers, the non-differentiation of variables score as far as the leaders’ gender is concerned, the occurrence of the resilience’s lowest average score in philologist leaders, the emergence of positive affect as an important interpretive factor of resilience and job satisfaction, the increase of positive affect and reduction of anxiety of leaders through work experience, leadership experience and additional studies, the greater statistically significant anxiety of female teachers and the greater job satisfaction of teachers serving in big schools. Significant findings are also that leaders’ increasing resilience predicts less anxiety and negative affect among teachers, without influencing, through teachers’ resilience, the teachers' other concepts. Predictive models of variables in each sample, with resilience being an independent variable, suggest that positive affect for teachers and job satisfaction for leaders are interpreted with very good adaptation of variability from all other variables and can be generalized in the population.

Keywords: Resilience, Job Affect, Job Satisfaction, Cohesion, Perceived Stress, Secondary Education.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών για τη δυνατότητα που μου έδωσαν, να μελετήσω, αλλά και να ανανεώσω τις γνώσεις μου στα γνωστικά αντικείμενα που έχουν σχέση με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον κ. Κωνσταντίνο Καφέτσιο, που τροφοδότησε το μεγάλο ενδιαφέρον μου για τους ψυχολογικούς παράγοντες που εμπλέκονται και εν πολλοίς καθορίζουν την συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, που δέχθηκε την πρότασή μου και καθοδήγησε την διπλωματική μου εργασία.

Ευχαριστώ επίσης τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου για τις εμπειρίες που ανταλλάξαμε και τη συνεργασία που είχαμε κατά τη διάρκεια των σπουδών.

Πίνακας συμβόλων και συντομογραφιών.

Όρος στα Ελληνικά	Συντομογραφία στα Ελληνικά	Όρος στα Αγγλικά	Ονομασία Κλίμακας στα Αγγλικά	Συντομογραφία όρου και κλίμακας μέτρησης
Ψυχική Ανθεκτικότητα	Ψ.Α	Resilience	Resilience Scale	CD RISC
Συναισθήματα στην εργασία		Job Affect	Job Affect Scale	JAS
Θετικό συναίσθημα στην εργασία		Positive Affect	Job Affect Scale – Positive Affect	JPAS
Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία		Negative Affect	Job Affect Scale – Negative Affect	JNAS
Ικανοποίηση από την εργασία		Job Satisfaction	Job Satisfaction Scale	JSS
Αντιλαμβανόμενη Συνοχή της ομάδας		Small group Perceived Cohesion	Perceived Cohesion Scale	PCS
Αντιλαμβανόμενο Άγχος		Perceived Stress	Perceived Stress Scale	PSS

Περιεχόμενα	Σελίδα
Περίληψη.....	iii
Abstract.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Πίνακας συμβόλων και συντομογραφιών.....	vi
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	1
Θεωρητικό υπόβαθρο	6
Κεφάλαιο 2. Ψυχική ανθεκτικότητα.....	6
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	6
2.2 Ψυχική ανθεκτικότητα στην εργασία.....	12
2.3 Ψυχική ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση.....	14
2.4 Ψυχική ανθεκτικότητα και ηγεσία στην εκπαίδευση.....	16
Κεφάλαιο 3: Επαγγελματική ικανοποίηση.....	19
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	19
3.2 Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	21
Κεφάλαιο 4. Συναισθήματα.....	24
4.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	24
4.2 Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα.....	26
4.3 Το συναίσθημα στην εκπαίδευση.....	27
Κεφάλαιο 5. Συνοχή της ομάδας.....	30
5.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	30
5.2 Συνοχή του συλλόγου εκπαιδευτικών.....	30
Κεφάλαιο 6. Άγχος.....	32
6.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	32
6.2 Άγχος των εκπαιδευτικών.....	33
6.2.1 Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	34

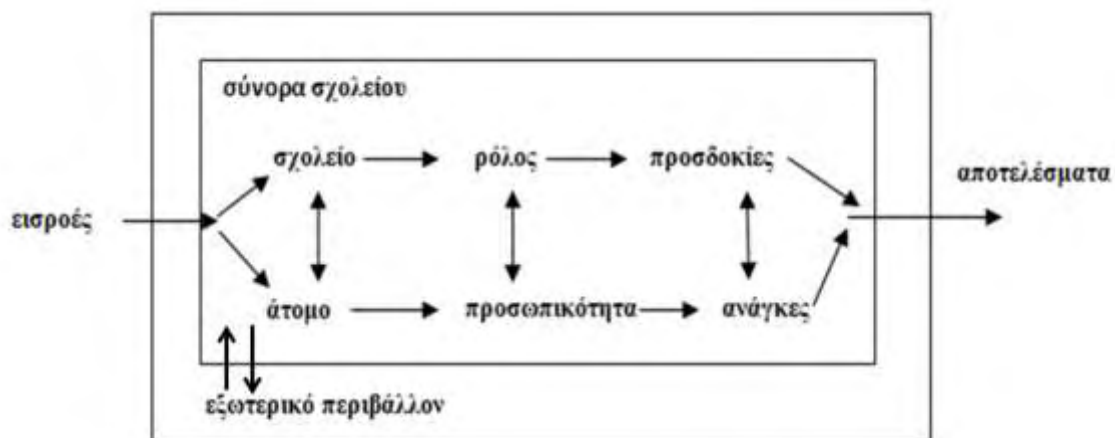
Ερευνητικό μέρος.....	35
Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία.....	35
7.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις	35
7.2 Δείγμα της έρευνας.....	36
7.2.1 Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας.....	36
7.2.2 Περιγραφικά στοιχεία των σχολείων της έρευνας.....	37
7.2.3 Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των διευθυντών.....	38
7.2.4 Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των υφισταμένων εκπαιδευτικών.....	40
7.3 Συλλογή δεδομένων. Μεταβλητές.....	42
7.3.1 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	43
7.3.2 Το Ερωτηματολόγιο και οι κλίμακες μέτρησης.....	43
Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα.....	48
8.1 Ανάλυση διακύμανσης διαφορών.....	48
8.2 Συσχετίσεις.....	50
8.3 Μοντέλα πρόβλεψης εξαρτημένων μεταβλητών.....	54
8.4 Αποτελέσματα πολυεπίπεδων αναλύσεων.....	58
Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα.....	63
Κεφάλαιο 10. Συζήτηση. Προτάσεις.....	66
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	69
Παραρτήματα.....	79
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο.....	79
Παράρτημα Β: Πίνακες	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη των ατόμων είναι μια συνεχής διαδικασία προσαρμογής μεταξύ αυτών και των περιβαλλόντων στα οποία μεγαλώνουν, εκπαιδεύονται, εργάζονται και διαβιούν. Κατά συνέπεια η ανθρώπινη ανάπτυξη συμβαίνει με συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και του φυσικού, κοινωνικού και εργασιακού περιβάλλοντός του. Στις μέρες μας η παγκόσμια καπιταλιστική ανάπτυξη της κοινωνίας, η διεθνοποίηση της παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών και οι οικονομικοί ανταγωνισμοί, οι πολιτικές υπέρ των κερδών των εχόντων την εξουσία και οι περιφερειακές διενέξεις για τον έλεγχο και την εκμετάλλευση πλουτοπαραγωγικών πηγών, οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι που ελλοχεύουν, η μετανάστευση, η προσφυγιά και η πολυπολιτισμική διάρθρωση της κοινωνίας και του σχολείου, η αλματώδης ανάπτυξη των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, η περαιτέρω φτωχοποίηση των αδύναμων κοινωνικών ομάδων και η συνεχής οπισθοδρόμηση της αξίας των ανθρωπιστικών ιδεών στην κοινωνική πρακτική συνθέτουν το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι οργανισμοί και κατά συνέπεια και το σχολείο καλείται να λειτουργήσει.

Το σχολείο, ως κοινωνικοποιητικός θεσμός και οργανισμός, προσπαθεί με την μορφωτική, παιδαγωγική και εκπαιδευτική λειτουργία του αφενός να υπηρετήσει δημόσιες αξίες και αφετέρου να εκπαιδεύσει τους μαθητές για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και κατάρτισης, ώστε ως αυριανοί πολίτες να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Lirman (2013) το σχολείο, ως διαμορφωτής της κοινωνίας του μέλλοντος, αποτελεί πεδίο σύγκρουσης των προσδοκιών των οικογενειών, της εκπαιδευτικής πολιτικής και των συμφερόντων ή των σκοπών των εκπαιδευτικών. Η άποψη αυτή δεν συμπίπτει με την ευρέως παραδεκτή, σύμφωνα με την οποία «τα σχολεία αντανakλούν τις παραδεδεγμένες αξίες της εποχής τους» (Lirman, σελ 22) και τη γενικότερη άποψη ότι «το εκπαιδευτικό σύστημα αντανakλά το κοινωνικό σύστημα που επικρατεί και ταυτόχρονα είναι η κύρια δύναμη που το συνεχίζει, αλλά και το ανανεώνει» (Πασιαρδής, σελ 41). Ιστορικά οι μεγάλες κοινωνικές αλλαγές συνδέονται με την πρόοδο των επιστημονικών γνώσεων, τις επιδιώξεις και τα συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων που έχουν την οικονομική και πολιτική εξουσία και τα συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων που επιζητούν κοινωνική αλλαγή. Κατά συνέπεια στους σχολικούς οργανισμούς υπάρχει διαμάχη μεταξύ των παραδεδεγμένων αξιών και των μη παραδεδεγμένων αξιών, που εκπορεύονται από εκείνους που δεν καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά αξιώνουν κοινωνική αλλαγή.

Το παρακάτω σχήμα αποδίδει τις βασικές σχέσεις σε έναν σχολικό οργανισμό, σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων στην εκπαίδευση (Getzels & Cuba, 1957).



Σχήμα 1. Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός και βασικές σχέσεις μέσα σ' αυτό.

Χαρακτηριστικές εισροές στον εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και το βοηθητικό προσωπικό, οι οικονομικοί πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή, τα διδασκόμενα μαθήματα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και οι στόχοι των γνωστικών αντικειμένων, οι αξίες των επιμέρους κοινοτήτων, αλλά και αυτές που καλείται να υπερασπιστεί το σχολείο, οι εργασιακοί όροι και οι απολαβές των εκπαιδευτικών. Ως χαρακτηριστικά αποτελέσματα μπορεί να αναφερθούν οι γνώσεις και οι στάσεις των μαθητών, η επίλυση προβλημάτων, η συγκρότηση δημοκρατικών συνειδήσεων στους μαθητές, οι στάσεις των εκπαιδευτικών. Είναι ευνόητο επίσης ότι μέσα στο σχολείο αναπτύσσονται και λειτουργούν μικρότερα συστήματα, που έχουν είτε τη μορφή ομάδων – υποκειμένων, είτε αποτελούν διαδικασίες λειτουργίας. Ως τέτοια μπορεί να αναφερθούν η ομάδα των επιμέρους ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητικές κοινότητες, οι διαδικασίες επικοινωνίας, ενημέρωσης και λήψης αποφάσεων του σχολείου, η συλλογή, ανάλυση και αξιολόγηση πληροφοριών, το στυλ ηγεσίας του σχολείου.

Σημαντική αλληλεπίδραση στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού συμβαίνει μεταξύ αυτού και παραγόντων του εξωτερικού περιβάλλοντος. Οι γονείς με τις απαιτήσεις και τις παρεμβάσεις τους στην σχολική πράξη, η όλο και πιο συχνά ζητούμενη αποκέντρωση της λειτουργίας του σχολείου, η συνεχώς μεταβαλλόμενη τα τελευταία χρόνια εκπαιδευτική νομοθεσία, η εκκλησία, οι διάφοροι κοινωνικοί οργανισμοί, οι ιδεολογικές και πολιτικές απόψεις των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικές οργανώσεις επηρεάζουν και επηρεάζονται από τη λειτουργία του σχολείου.

Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, σημαντικοί παράγοντες στη λειτουργία του σχολείου είναι οι ρόλοι που καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτικοί. Μέσα στο πλαίσιο που αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση και ταυτόχρονα το καθήκον, να διασφαλίσουν την κοινωνικοποίηση και τη μάθηση των μαθητών, να επικοινωνούν αποτελεσματικά μαζί τους, να συνεργάζονται, αλλά και να ενημερώνονται, να επιτελούν διοικητικές εργασίες, να δίνουν αναφορές, να επιδιώκουν τη δια βίου μάθηση, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα του σχολείου. Σύμφωνα και με τα όσα προαναφέρθηκαν ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα καλείται να εργαστεί και να διδάξει στο σχολείο του σε κοινωνικές συνθήκες δυσχερείς ή συνεχώς μεταβαλλόμενες. Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα έχει υποστεί σοβαρή μείωση των αποδοχών του και αύξηση του διδακτικού του ωραρίου, ως υποκείμενο μιας κρίσης για την οποία δεν είναι υπεύθυνος. Η εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει στοιχεία συναίνεσης των πολιτικών δυνάμεων και συνεχώς αναπροσδιορίζει, ανάλογα με την ιδεολογική ταυτότητα των ασκούντων την πολιτική εξουσία, στόχους, γνωστικά αντικείμενα και διδακτικά έργα. Ταυτόχρονα η πρόοδος στον τομέα της διδακτικής των μαθημάτων και οι δυνατότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη θέτουν προκλήσεις στον τρόπο διδασκαλίας, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκρίνονται. Οι χαμηλοί συγκριτικοί δείκτες επίδοσης των Ελλήνων μαθητών στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την κατανόηση κειμένου και την συνεργατική επίλυση προβλήματος, σε σχέση με το διεθνή μέσο όρο (PISA, 2015), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2011), κατευθύνουν την διδακτική πράξη σε πράξη επίλυσης προβλημάτων, υποβαθμίζοντας την στέρεα γνώση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και ανάγοντάς τη σε κατάρτιση και δεξιότητες. Επιπρόσθετα συνεχής είναι η απαξίωση του δημόσιου σχολείου, η οποία έχει ως κύρια χαρακτηριστικά, εκ μέρους των μαθητών και των γονέων, τη διάκριση των μαθημάτων σε χρήσιμα και μη χρήσιμα, με μόνο στόχο την καλή επίδοση στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Πολύ σημαντικό επίσης στην εργασιακή πρακτική του εκπαιδευτικού είναι ότι υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες που την διαμορφώνουν κατά το μάλλον ή ήττον. Τέτοιοι είναι οι ηθικές του αξίες, οι προσδοκίες για αξιοπρεπή διαβίωση, οι ιδεολογικές και πολιτικές του απόψεις, η ποιότητα των σχέσεων στην οικογένεια, η κουλτούρα του σχολείου, οι σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου εκπαιδευτικών και η κατάσταση της σωματικής και ψυχικής του υγείας.

Ερευνητές της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο αναφέρουν από τα τέλη του εικοστού αιώνα ότι η εργασία του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και εντονότερη. Οι εκπαιδευτικοί

αναμένεται να ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερες πιέσεις και να συμμορφώνονται με πολλαπλές καινοτομίες, υπό συνθήκες που είναι στην καλύτερη περίπτωση σταθερές και στη χειρότερη περίπτωση επιδεινώνονται (Hargreaves, 1995; Hargreaves, 2003), ενώ άλλοι επισημαίνουν ότι η διδασκαλία στον 21ο αιώνα χαρακτηρίζεται ως ένα τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα (Kyriacou, 2000). Οι Sachs (2003) και Bottery (2005) αναφέρουν ότι χωρίς αμφιβολία οι εκπαιδευτικές αλλαγές και κυρίως οι κακά διαχειριζόμενες, διαταράσσουν τουλάχιστον προσωρινά τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και την αυτοαποτελεσματικότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών και γενικότερα τον επαγγελματισμό τους. Κατά συνέπεια καθοριστικοί ψυχολογικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ικανοποίηση από την εργασία και το άγχος μεταβάλλονται και καθορίζουν, μεταξύ άλλων, την αποτελεσματικότητα στο επάγγελμα τους, την ευεξία, και την ευημερία.

Ιδιαίτερο ρόλο, απαιτητικό και πολύπλοκο, σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό έχει και επιτελεί ο διευθυντής. Έχει διδακτικά καθήκοντα, καθοδηγεί επιστημονικά, παιδαγωγικά και διοικητικά το σύλλογο εκπαιδευτικών φροντίζοντας την επιμόρφωσή τους, προωθεί καινοτόμες δράσεις, διαχειρίζεται και αναπτύσσει την σχολική περιουσία, εκπροσωπεί το σχολείο στις σχέσεις με τρίτους, συνεργάζεται και αναφέρεται στις προϊστάμενες αρχές και τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, έχει την κύρια ευθύνη αντιμετώπισης και επίλυσης των κρίσεων, ενημερώνει και επικοινωνεί με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, λειτουργεί παραδειγματικά δίνοντας όραμα για την ανάπτυξη του σχολείου. Σύμφωνα δε με πρόσφατες ο σχολικός ηγέτης είναι ο δεύτερος παράγοντας, μετά τους εκπαιδευτικούς, που επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών (Kythreotis., Pashiardis., & Kyriakides, 2010; Sammons., Day., & Ko, 2011; Pashiardis, 2014).

Η επικοινωνία τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και εκπαιδευτικών – διευθυντή του σχολείου, δηλαδή οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών συνιστούν σημαντικό παράγοντα που συνδέει τη συνείδηση του ατόμου με τη συλλογική συνείδηση, συμβάλει στην αίσθηση του ανήκειν, στον καθορισμό των συναισθημάτων. Σύμφωνα με την Fredrickson (2001) όταν τα θετικά συναισθήματα είναι σε αφθονία, οι άνθρωποι γίνονται δημιουργικοί, ανθεκτικοί και ώριμοι με όμορφη συγκρότηση.

Από τα προλεχθέντα καθίσταται σαφές, ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές έρχονται κατά τη διάρκεια της εργασίας τους αντιμέτωποι με απαιτητικά περιβάλλοντα. Οι απαιτήσεις για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, τα ιδιαίτερα καθήκοντα για την ασφάλεια, την παιδαγωγική καθοδήγηση και την επικοινωνία με τους μαθητές, η

ικανοποίηση των αιτημάτων των γονιών, η προσαρμογή στις αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, το στυλ ηγεσίας, η ομαλή λειτουργία του σχολείου που πρέπει να εξασφαλίζουν, η ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, οι δυσχερείς εργασιακές συνθήκες θέτουν σε κίνδυνο την σωματική και συναισθηματική τους κατάσταση και πολλές φορές την ίδια την ψυχική τους υγεία. Κατά συνέπεια για να αντεπεξέρχονται από τις δυσμενείς καταστάσεις και να επιτελούν αποτελεσματικά το έργο τους, πρέπει να είναι ψυχικά ανθεκτικοί σε όλες τις αντιξοότητες, που απορρέουν από την εργασία, αλλά και τις αντιξοότητες της ζωής τους γενικότερα.

Η παρούσα εργασία εστιάζει αρχικά στην θεωρητική ανάλυση και προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των εννοιών ψυχική ανθεκτικότητα, ικανοποίηση από την εργασία, θετικά και αρνητικά συναισθήματα στην εργασία, αντιλαμβανόμενη συνοχή του συλλόγου εκπαιδευτικών και αντιλαμβανόμενο άγχος εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια ακολουθεί έρευνα με μετρήσεις κλιμάκων που αποδίδουν τις έννοιες αυτές και διερεύνηση των σχέσεων που έχουν οι μετρούμενες κλίμακες και κατά συνέπεια οι έννοιες που αντιπροσωπεύουν ενδοομαδικά, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ των διευθυντών σχολείων, καθώς και πως σχετίζονται και επιδρούν οι έννοιες που χαρακτηρίζουν τους διευθυντές στις έννοιες των υφισταμένων εκπαιδευτικών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η μελέτη των ερευνητών στο πεδίο της κλινικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας, αλλά και της ψυχιατρικής, μετά τους πολέμους του εικοστού αιώνα, διαπίστωσε ότι νέοι που ζούσαν σε συνθήκες κινδύνου (μετατραυματικό στρες, ακατάλληλο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, ασθένειες) είχαν πιο θετικά αποτελέσματα σε σχέση με άλλους που ζούσαν σε παρόμοιες συνθήκες κινδύνου (Rutter, 1979; Anthony, 1987; Masten, 1994). Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν αρχικά από τους ψυχολόγους για την περιγραφή των παιδιών, που ενώ βρίσκονταν σε ομάδα «υψηλού κινδύνου» για εκδήλωση προβλημάτων, ωστόσο φαινόταν να τα «καταφέρνουν» παρά τις αντιξοότητες, ήταν «άτρωτα», «με αντίσταση στο στρες», «σκληρά» (Anthony, 1987; Bolig., & Weddle, 1998). Οι έρευνες αυτές εστίαζαν αρχικά στα προσωπικά χαρακτηριστικά που βοηθούσαν στην επανόρθωση και αποκατάσταση της υγείας αυτών των παιδιών (Luthar., Cicchetti., & Becker, 2000; Ungar, 2008).

Τα χαρακτηριστικά και οι καταστάσεις των ατόμων αυτών αποδόθηκαν με τους όρους «resiliency», όταν αναφέρονται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και «resilience», όταν αναφέρονται στην ικανότητα παρά τις αντιξοότητες (Luthar., & Cicchetti, 2000). Ως αντίστοιχη απόδοση στα ελληνικά χρησιμοποιούνται οι όροι «ψυχικά ανθεκτικός» και «ψυχική ανθεκτικότητα», που στο εξής στην παρούσα εργασία θα αναφέρεται και ως Ψ.Α. Ο όρος resilience προέρχεται από το λατινικό ρήμα *resilire*, που σημαίνει αναπηδώ ή ανακάμπτω ή επιστρέφω στην αρχική θέση (Masten., Gewirtz., & Sapienza, 2013).

Η μετακίνηση των ενδιαφερόντων των ερευνητών της ψυχικής ανθεκτικότητας στους ενήλικες έγινε με τις νέες αξιολογήσεις ενηλίκων σε διάφορα στάδια της ενήλικής τους ζωής, οι οποίοι ως νέοι είχαν ήδη αξιολογηθεί στα στάδια της ανάπτυξης (Masten., Burt., Roisman., Obradovic., Long., & Tellegen, 2004; Werner., & Smith, 2001). Ο Bonnano (2004), με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σχετικά με τις επιπτώσεις έκθεσης κινδύνων ή αντιξοοτήτων σε ενήλικες, που ως νέοι αξιολογήθηκαν ως ανθεκτικοί, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μεγάλη πλειονότητα των ατόμων αυτών παραμένει ανθεκτική.

Ο ορισμός της έννοιας της Ψ.Α εξαρτάται από τον ερευνητή, την οπτική των ερευνών του και τη χρονική περίοδο της μελέτης του. Κύρια διαφορά στον ορισμό αποτελεί είτε ότι από αρκετούς ερευνητές αυτή αποδίδεται μόνο στα προσωπικά εσωτερικά χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ατόμου, είτε ότι από άλλους ερευνητές αναφέρεται ως μια δυναμική

διαδικασία που περιλαμβάνει σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εσωτερικών χαρακτηριστικών του ατόμου και των εξωτερικών συνθηκών (Pangallo., Zibarras., Lewis., & Flaxman, 2015).

Οι Walin και Walin (1993, σελ 5) ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως «την ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται, να αντέχει τις δυσκολίες και να επαναδομεί τον εαυτό του» και οι Wagnild και Young (1993) επίσης ως ικανότητα του ατόμου, να προλαμβάνει, να ελαχιστοποιεί, να ξεπερνά ή να αναπτύσσεται παρά τις αρνητικές ή προκλητικές συνθήκες. Παρόμοια κατά τους Rirkin και Hoorman, (1994) Ψ.Α είναι η ικανότητα ενός ατόμου να επανέρχεται και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον με επιτυχία παρά τις αντιξοότητες και να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια.

Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ορισμούς η Ψ.Α προσδιορίζεται από εσωτερικές δυνάμεις, είναι προσωπική ικανότητα του ατόμου. Κατά τον Richadsn και τους συνεργάτες του η Ψ.Α περιγράφεται ως διαδικασία αντιμετώπισης αντίξοων και αγχογόνων γεγονότων (Richardson., Neiger., Jenson., & Kumpfer,1990) και κατά τον Higgins (1994, σελ 1) είναι «η διαδικασία προσωπικής επανόρθωσης και ανάπτυξης». Καθίσταται προφανές έτσι ότι άλλοι ερευνητές έστρεψαν την προσοχή τους στην αλληλεπίδραση των εσωτερικών χαρακτηριστικών του ατόμου και των συνθηκών του περιβάλλοντός τους, παρουσιάζοντας την Ψ.Α ως πολυδιάστατη και πολυκαθοριζόμενη έννοια δυναμικών αλληλεξαρτήσεων ατόμου – κοινωνικού περιβάλλοντος (Benard, 1991; Gordon, 1995; Walsh, 1998).). Η ικανότητα να είναι κάποιος ψυχικά ανθεκτικός σε αντίξοες συνθήκες, μπορεί μεν να εξαρτάται από προσωπικούς παράγοντες (αξίες, πεποιθήσεις, φιλοδοξίες), εν τούτοις μπορεί να παρεμποδιστεί ή να ενισχυθεί από τις συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνει, ζει, και εργάζεται, (Benard, 1991; Luthar, 1996; Henderson., & Milstein, 2003). Η Luthar (1996) διέκρινε τα προσωπικά χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας (resiliency), που δεν προϋποθέτουν έκθεση σε αντιξοότητες, από την ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), που είναι δυναμική αναπτυξιακή διαδικασία και προϋποθέτει σημαντική έκθεση σε αρνητικές συνθήκες. Η διάκριση αυτή υποδηλώνει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) μπορεί να αποκτηθεί και να επιτευχθεί μέσω πρακτικών και προστατευτικών παραγόντων (Higgins, 1994; Luthar, 1996). Επομένως, η Ψ.Α δεν είναι έμφυτη. Αντίθετα, είναι μια κατασκευή που είναι σχετική, αναπτυξιακή και δυναμική και υπονοεί θετική προσαρμογή και ανάπτυξη των ατόμων στην παρουσία δύσκολων περιστάσεων.

Μεταγενέστερες έρευνες συμπεράναν επίσης ότι η ικανότητα επαναφοράς από τις αντιξοότητες επηρεαζόταν και από εξωτερικούς παράγοντες και αυτοί είναι είτε παράγοντες κινδύνου, είτε προστατευτικοί (Patry., & Ford, 2016). Ορισμένοι ερευνητές συγκλίνουν τώρα στην άποψη ότι ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία που συνεπάγεται σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εσωτερικών χαρακτηριστικών και των εξωτερικών συνθηκών (Pangallo., Zibarras., Lewis., & Flaxman, 2015). Από την άποψη αυτή, η Ψ.Α θεωρείται ότι εξελίσσεται με το χρόνο και είναι επιδεκτική αλλαγής (Windle., Bennett., & Noyes, 2011).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι η Ψ.Α μπορεί να μελετηθεί είτε ως ατομικός προγνωστικός παράγοντας, είτε ως προστατευτικός παράγοντας, είτε ως διαδικασία, είτε ως αποτέλεσμα. Φαίνεται ότι δεν υπάρχει συμφωνία στην βιβλιογραφία, ως προς τον ορισμό της. Αυτή η έλλειψη συμφωνίας αντικατοπτρίζεται στους παρακάτω ορισμούς.

- Εστιάζοντας στον ρόλο του περιβάλλοντος και τους εξωτερικούς παράγοντες, κατά τους Ahern, Kiehl, Sole και Byers (2006, σελ 105) η Ψ.Α αντιπροσωπεύει «την αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων κινδύνου και των προστατευτικών παραγόντων» και κατά τον Ungar (2008) η Ψ.Α αντιπροσωπεύει την ικανότητα των ατόμων να κατευθύνουν το δρόμο τους προς τους πόρους που στηρίζουν την υγεία, τα αισθήματα ευημερίας και τις συνθήκες από την οικογένεια, την κοινότητα και τον πολιτισμό του ατόμου, ώστε να παρέχουν αυτούς τους πόρους.
- Σχετίζοντας την Ψ.Α με τα προσωπικά χαρακτηριστικά ή τη διαδικασία αντιμετώπισης, κατά τους Yeager και Dweck (2012, σ. 303) η Ψ.Α ορίζεται ως «κάθε συμπεριφορά, απόδοση ή συναισθηματική απάντηση σε μια ακαδημαϊκή ή κοινωνική πρόκληση που είναι θετική και ωφέλιμη για την ανάπτυξη» ή ως σύνολο ατομικών χαρακτηριστικών, που βοηθούν το άτομο να υπερβεί την αντιξοότητα (Connor., & Davidson 2003). Κατά τους Richardson et al (1990, σελ 34) η Ψ.Α ορίζεται ως «η διαδικασία αντιμετώπισης γεγονότων που προκαλούν αναστάτωση, άγχος ή πρόκληση, με τρόπο που παρέχει στο άτομο πρόσθετες δεξιότητες προστασίας και αντιμετώπισης από ό, τι πριν από την αναστάτωση που προκύπτει από το γεγονός».
- Έχοντας ως κριτήριο τα θετικά αποτελέσματα, η Ψ.Α προσδιορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται ή να ανακάμπτει από το στρες, να προσαρμόζεται σε αγχωτικές καταστάσεις, να μην αρρωσταίνει παρά τις σημαντικές αντιξοότητες και να λειτουργεί καλά παρά το στρες ή τις αντιξοότητες»

(Smith., Dalen., Wiggins., Tooley., Christopher., & Bernard, 2008, σελ. 194) ή ως «καλά αποτελέσματα παρά τις σοβαρές απειλές στην προσαρμογή ή την ανάπτυξη» (Masten, 2001, σελ. 228).

- Έχοντας ως κριτήριο την περιεκτικότητα των επιμέρους εστιάσεων, η Ψ.Α ορίζεται ως «μια διαδικασία προσωπικών, διαπροσωπικών και συμφραζομένων μηχανισμών προστασίας, αποφέροντας θετικό αποτέλεσμα ενάντια στις αντιξοότητες» (Smith-Osborne., & Bolton, 2013, σελ 111), ή ως «η διαδικασία διαπραγμάτευσης, διαχείρισης και προσαρμογής σε σημαντικές πηγές άγχους ή τραύματος. Τα βιώματα και οι πόροι του ατόμου, η ζωή και το περιβάλλον του διευκολύνουν αυτή την ικανότητα προσαρμογής και επαναφοράς ενάντια στις αντιξοότητες» (Windle et al., 2011, σελ. 2).

Το σχήμα 2, που ακολουθεί, προτάθηκε από τον Richardson και τους συνεργάτες του (1990), οι οποίοι θεωρούν ότι το μοντέλο της Ψ.Α έχει εφαρμογή σε κάθε άτομο και αποτελεί διαδικασία της ίδιας της ζωής.



Σχήμα 2. Το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας (Richardson et al, 1990).

Σύμφωνα με το μοντέλο, στη ζωή, στην εργασία, στην οικογένεια ή στο σχολείο υπάρχουν αγχογόνοι παράγοντες, αντιξοότητες ή παράγοντες κινδύνου. Αυτοί αλληλεπιδρούν με προσωπικούς ή/και περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες. Αν αυτοί είναι επαρκείς το άτομο κατορθώνει να προσαρμοστεί στις συγκεκριμένες αντιξοότητες και δεν βιώνει διαταραχές που οδηγούν σε προβλήματα, δηλαδή το άτομο οδηγείται σε ομοιόσταση, διατηρώντας σταθερές τις συνθήκες του οργανισμού του ή «προχωρά σε

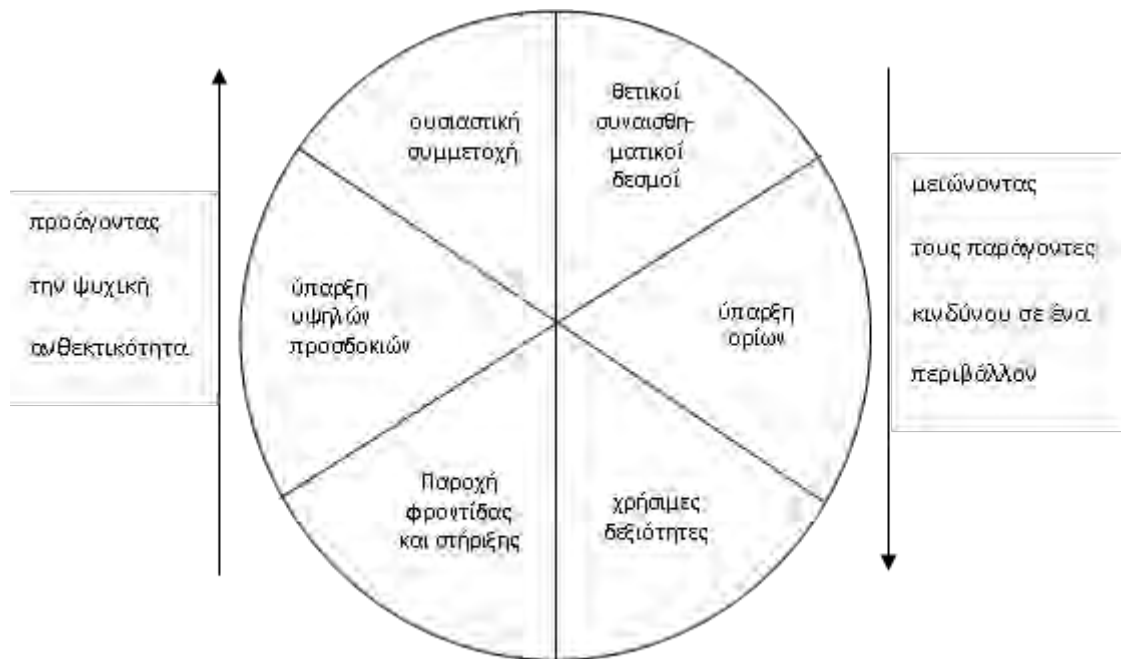
επίπεδο αυξημένης ψυχικής ανθεκτικότητας» (Henderson., & Milstein, 2008, σελ 26), εξαιτίας της ανάπτυξης δυνατοτήτων κι μηχανισμών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, που προκαλούνται από τις δυσκολίες. Αν δεν υπάρχουν προστατευτικοί παράγοντες ή αν δεν είναι επαρκείς, το άτομο βιώνει ψυχολογική διαταραχή και μετά από αρκετό χρονικό διάστημα επανέρχεται σε ανακούφιση, δηλαδή στο στάδιο της ομοιόστασης. Εν τούτοις η διαταραχή μπορεί να οδηγήσει σε απώλειες (π.χ έλλειψη αυτοεκτίμησης, παραίτηση, ανεπάρκεια), είτε σε δυσλειτουργίες του οργανισμού (π.χ αλκοολισμός, κατάθλιψη, αγοραφοβία).

Από την ανάλυση του μοντέλου συνάγεται ότι, η έκθεση του ατόμου σε αντιξοότητες και κινδύνους δεν οδηγεί απαραίτητα σε δυσκολίες προσαρμογής, μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα για κάθε άτομο που αντιμετωπίζει ίδιες καταστάσεις, μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα για το ίδιο άτομο, αποτελέσματα που εξαρτώνται από το μέγεθος της αντιξοότητας, την χρονική περίοδο που αυτή εμφανίζεται και τους προστατευτικούς παράγοντες που έχουν αναπτυχθεί και επιδρούν.

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα δια βίου ταξίδι, που εμπλουτίζει τη ζωή των ανθρώπων και δίνει σε κάθε έναν την ευκαιρία να βιώσει την εκπλήρωση. Πρόκειται για μια περίπλοκη διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής, ακόμη και ενόψει αντιξοοτήτων (Rutter, 2005). Οι Henderson και Milstein (2008, σελ 25), στηριζόμενοι σε αποτελέσματα ερευνών των προηγούμενων δεκαετιών, αναφέρουν ότι «η διαδικασία της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι παρόμοια τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ενήλικες». Επιπρόσθετα η Masten (2011, σελ 494) ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «την ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει μετά από σημαντικές προκλήσεις, που απειλούν την σταθερότητα, την βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του». Επομένως ο ευρύς αυτός ορισμός μπορεί να αποτελεί έναυσμα για έρευνα και ανάλυση σε πολλά επίπεδα. Πιο στοχευμένα οι Wenzel και Linde (2014) ισχυρίζονται ότι η θεωρία και οι πηγές της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιοδήποτε οργανισμό, σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Οι Hawkins, Catalano και Miller, (1992) αναφέρουν ότι για την μείωση ή και εξάλειψη των συνεπειών των παραγόντων κινδύνου μπορεί να χρησιμοποιηθούν τρεις τρόποι παρέμβασης: Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, σαφή και ξεκάθαρα όρια και εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή. Η Benard, (1991) για την προαγωγή της Ψ.Α στα άτομα, την οικογένεια και τους οργανισμούς προτείνει τους εξής προστατευτικούς

παράγοντες: Παροχή στήριξης και φροντίδας, ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους και παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή. Η μείωση των παραγόντων κινδύνου μέσω των παρεμβάσεων που προτείνουν οι Hawkins, Catalano και Miller και η ταυτόχρονη προαγωγή της Ψ.Α μέσω των προστατευτικών παραγόντων που προτείνει η Benard συνθέτουν τον τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας, που παριστάνεται με το επόμενο σχήμα 3.



Σχήμα 3. Ο τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson, & Milstein, 2008).

Όπως φαίνεται στο σχήμα, για τη μείωση των παραγόντων κινδύνου σημαντικές συνιστώσες είναι οι θετικοί συναισθηματικοί δεσμοί, η ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων ορίων και η εκμάθηση χρήσιμων δεξιοτήτων, ενώ για την προαγωγή της Ψ.Α σημαντικά συνεισφέρουν η παροχή φροντίδας και στήριξης, η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και η παρεχόμενες δυνατότητες για ουσιαστική συμμετοχή.

Παρά την έλλειψη συμφωνίας σε ένα γενικά αποδεκτό και λειτουργικό ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παράγωγων εννοιών ή καταστάσεων που σχετίζονται με αυτή, αλλά και την κριτική που εκφράζουν πολλοί ερευνητές (Kaplan, 1999; Tarter., & Vanuykon, 1999), έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχει συμφωνία ως προς το κεντρικό νόημα, πως η Ψ.Α αντανάκλα θετικά αποτελέσματα μετά από αντιξοότητες ή σημαντικές δυσκολίες (Greve., & Staudinger, 2006). Επιπρόσθετα, παρά τις διαφορές στον λειτουργικό ορισμό, σύμφωνα με τους Masten και Reed (2002) είναι εντυπωσιακό ότι τα ευρήματα όλων των σχετικών ερευνών συγκλίνουν ως προς τα αποτελέσματά τους.

Από την προηγηθείσα επισκόπηση μπορεί να θεωρηθεί ότι δυο όροι – έννοιες αποτελούν, επιγραμματικά ως προς την απόδοση και περιεκτικά ως προς τις διαστάσεις και το περιεχόμενό τους, έννοιες κλειδιά για την μελέτη και έρευνα της ψυχικής ανθεκτικότητας: Η έννοια της αντιξοότητας και η έννοια της θετικής προσαρμογής. Στις έρευνες της αναπτυξιακής ψυχολογίας για να αξιολογηθεί η προσαρμογή χρησιμοποιούνται κριτήρια επάρκειας σε εξωτερικούς αναπτυξιακούς στόχους, όπως είναι οι επιδόσεις στο σχολείο, οι φιλικές σχέσεις και η κοινά αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, ενώ ως κριτήρια δεικτών εσωτερικής προσαρμογής χρησιμοποιούνται δείκτες όπως συμπτώματα άγχους ή κατάθλιψης. Στις έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα ενηλίκων χρησιμοποιούνται κυρίως δείκτες εσωτερικής προσαρμογής με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Λακιώτη, 2016).

2.2 ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο σύγχρονος χώρος εργασίας συχνά θεωρείται ψυχρός και ορθολογικός, καθώς δεν υπάρχει χώρος για την εμπειρία και την έκφραση των συναισθημάτων. Οι εργαζόμενοι φέρνουν στο χώρο εργασίας την συναισθηματική τους κατάσταση και τα συναισθηματικά τους «κουμπιά», οι ηγέτες προσπαθούν να δημιουργήσουν συναισθήματα πάθους και ενθουσιασμού για τον οργανισμό και την αποστολή του και οι σύμβουλοι επιδιώκουν να αυξήσουν την ικανοποίηση από την εργασία, τη δέσμευση και την εμπιστοσύνη (Ashkanasy., Zerbe., & Hartel, 2016). Επιπρόσθετα ο κόσμος της σύγχρονης εργασίας παγκόσμια έχει υποστεί μεγάλες απώλειες των εισοδημάτων του, ο ημερήσιος συμφωνημένος χρόνος εργασίας στο ιδιωτικό τομέα δεν ισχύει πρακτικά, η χρήση των νέων τεχνολογιών έχει μειώσει τις ανάγκες σε εργατικό προσωπικό. Κατά συνέπεια στον τόπο εργασίας έχει αυξηθεί η ανεργία, η ανασφάλεια, ο φόρτος εργασίας και το άγχος. Επιπρόσθετα, επιτακτικές είναι οι προσπάθειες προσαρμογής των οργανισμών στον παγκόσμιο ανταγωνισμό, καθώς και στο γρήγορα μεταβαλλόμενο κοινωνικό, τεχνολογικό και κλιματικό περιβάλλον. Κάτω από αυτές τις συνθήκες έχει υποβαθμιστεί η ευημερία των ανθρώπων και παρατηρείται αύξηση των ασθενειών που άπτονται της ψυχικής υγείας, όπως η κατάθλιψη. Στην Ελλάδα το 2014 το ποσοστό των Ελλήνων πάνω από 15 ετών που δήλωσε ότι πάσχει από κατάθλιψη είναι «αυξημένο κατά 80,8% σε σχέση με το ποσοστό του 2009» (ΕΛΣΤΑΤ, 2016, σελ 4). Είναι επίσης κοινός τόπος από έρευνες του προηγούμενου αιώνα ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της ψυχικής υγείας και της απόδοσης στην εργασία (Wright., Bonett., & Sweeney, 1993).

Οι Luthans και Youssef, (2004) περιγράφουν την Ψ.Α σε εργασιακό πλαίσιο ως την ικανότητα των εργαζομένων να επανέρχονται τόσο από πολύ μεγάλες θετικές ή αρνητικές αλλαγές, όσο και από μεγάλες αντιξοότητες, όπως είναι οι αυξημένες ευθύνες. Οι Warner και April, (2012) καθορίζουν την Ψ.Α ως ικανότητα του εργαζόμενου να παραμένει εστιασμένος στις εργασίες, να είναι παραγωγικός με αίσθηση του καθήκοντος, ενώ αντιμετωπίζει δύσκολους καιρούς. Με γενικότερους όρους η McEwen, (2011, σελ 2) αναφέρει ότι η Ψ.Α εμπεριέχει «την ικανότητα κάποιος να αντέχει ή να ξεπερνά αντιξοότητες και δυσάρεστα γεγονότα και να προσαρμόζεται με επιτυχία στην αλλαγή και στην αβεβαιότητα». Επιπρόσθετα στο μοντέλο της για την ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας σε ένα άτομο, προτείνει την ύπαρξη και χρήση σωματικής αντοχής συναισθηματικής ισορροπίας, ψυχικής σκληρότητας και ύπαρξης σκοπού. Η ύπαρξη σκοπού συναρτάται με έλεγχο της συμπεριφοράς και της ατομικής προσπάθειας (Λακιώτη, 2011) και η επιτυχημένη συμπεριφορά επηρεάζεται από υψηλή αυτοεκτίμηση, και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον Bandura (2000) η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συνεισφέρει στα κίνητρα, καθορίζοντας τους στόχους που θέτει κάποιος, πόσο δυνατή προσπάθεια καταβάλλει, πόσο επιμένει στις δυσκολίες και στην ανθεκτικότητα στις αποτυχίες. Ως αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ο Bandura (1997) θεωρεί το αποτέλεσμα μιας γνωστικής διαδικασίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητά τους να αποδίδουν καλά. Αυτές οι πεποιθήσεις αυτοεκτίμησης επηρεάζουν την προσπάθεια που καταβάλουν, τον χρόνο επιμονής ενάντια στις δυσκολίες, την αντοχή τους στην αντιμετώπιση των αποτυχιών και το άγχος που αντιμετωπίζουν για την αντιμετώπιση των απαιτητικών καταστάσεων (Bandura, 1997). Με άλλα λόγια στο πόσο ψυχικά ανθεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρει η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν. Οι Ashkanasy, Hartel και Daus (2003), επιχειρηματολογώντας σχετικά με τις εξελίξεις της μελέτης των συναισθημάτων στους οργανισμούς, αναγνωρίζουν τέσσερα κύρια εμπλεκόμενα θέματα: την θεωρία διάθεσης (Forgas, 1995; Forgas., & George, 2001), την συναισθηματική εργασία (Hochschild, 1983), την θεωρία συναισθηματικών γεγονότων (Weiss., & Cropanzano, 1996) και την συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 1995; Mayer., & Salovey, 1995) και υποστηρίζουν ότι οι εξελίξεις στους τέσσερις αυτούς τομείς έχουν σημαντικές επιπτώσεις για την οργανωτική έρευνα και την εξέλιξή της στη μελέτη της οργανωτικής συμπεριφοράς. Εστιασμένες σχετικές έρευνες μελέτησαν και αξιολόγησαν ψυχομετρικές κατασκευές, όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η ρύθμιση των συναισθημάτων, τα συναισθήματα στην εργασία, η ικανοποίηση από την εργασία, το

άγχος, η ευημερία, η ψυχική ανθεκτικότητα, τόσο όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ τους, όσο και τις επιπτώσεις που έχουν στην συμπεριφορά των εργαζομένων στους οργανισμούς (Côté., & Morgan, 2002; Kafetsios., & Loumakou, 2007; Zampetakis., Kafetsios., Bouranda., Dewett., & Moustakis, 2009; Zampetakis., & Kafetsios, 2010; Mak., Ng., & Wong, 2011). Ο Coutu (2002) αναφέρει ότι οι ηγέτες των οργανισμών οφείλουν να οικοδομήσουν ανθεκτικούς οργανισμούς. Υποστηρίζει επίσης ότι οι ηγέτες πρέπει να βοηθούν τους υπαλλήλους τους και να δίνουν νόημα στις συνθήκες εργασίας τους, πράγμα που συμβαίνει μέσω της δημιουργίας ενός ισχυρού συστήματος αξιών, ώστε όταν εμφανιστούν δυσκολίες, οι εργαζόμενοι να έχουν το σύστημα αξιών, για να είναι ανθεκτικοί.

Καθίσταται σαφές εκ των ανωτέρω ότι στο εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον χρειάζονται εργαζόμενοι, ομάδες και ηγέτες που μπορούν να αντεπεξέρχονται στις αντίξοες συνθήκες. Αφετέρου είναι επίσης σαφές εκ των ανωτέρω ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι έννοια που έχει εφαρμογή σε όλο το φάσμα της ζωής του ανθρώπου και το ενδιαφέρον για την ψυχική ανθεκτικότητα έχει επεκταθεί σήμερα γενικότερα στην κοινωνία. Αυτό αποδεικνύεται από τον αριθμό των βιβλίων που την διαπραγματεύονται με στόχο κυρίως άτομα, αλλά και οικογένειες, σχολεία και εργασιακά περιβάλλοντα (Reivich., & Shatte, 2002; Brooks., & Goldstein, 2004; Maddi., & Khoshaba, 2005; Siebert, 2005; McEwen, 2011).

2.3 ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Όπως προαναφέρθηκε η σχολική μονάδα αποτελεί ένα σύστημα – κοινωνικό οργανισμό με επιμέρους υποσυστήματα. Είναι ένα ανοικτό σύστημα (Πασιαρδής, 2014) που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, με βασικό σκοπό την αποτελεσματικότητα, βάσει στόχων, που καθορίζονται από τους γενικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Ο Creemers (1997) αναφέρει ότι τα χαμηλά αποτελέσματα των μαθητών ήταν η αιτία για την επιμονή στην ακαδημαϊκή πλευρά των στόχων του σχολείου. Υπάρχουν όμως παράγοντες και πόροι που η ύπαρξή τους (ή όχι) επηρεάζει την λειτουργία, άρα και την αποτελεσματικότητα, του σχολείου. Ως τέτοιοι μπορεί να αναφερθούν το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα (Schein, 1992; Sergiovanni., & Starratt, 2002; Hoy., & Miskel, 2013; Πασιαρδής, 2014) οι

οικονομικοί πόροι του σχολείου, οι διαδικασίες διοίκησης και διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Σήμερα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), θεωρείται ότι η σχολική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες ή κριτήρια, που μπορούν να διακριθούν σε κριτήρια για τα αποτελέσματα, για τις δομές και τις διαδικασίες. Στοιχεία της σχολικής κουλτούρας είναι τα πρότυπα συμπεριφοράς, που στηρίζονται σε αξίες, αντιλήψεις και παραδοχές. Πρότυπα συμπεριφοράς αποτελούν, μεταξύ άλλων, οι κοινοί στόχοι, η συνεργασία, η ειλικρινής και ανοιχτή επικοινωνία, η εμπιστοσύνη και η υποστήριξη, ο πειραματισμός. Το σχολικό κλίμα, δηλαδή τα εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά που συμβάλουν στην ιδιαίτερη ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας, διαμορφώνεται και από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του (Beare., Caldwell., & Millikan, 1989). Ο Hayes (1994) ορίζει το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του έργου τους, τα συναισθήματα, τις στάσεις και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών. Το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με την ακαδημαϊκή και σχολική επιτυχία, την αποτελεσματική πρόληψη της βίας, την υγιή ανάπτυξη των μαθητών και την συναισθηματική σταθερότητα των εκπαιδευτικών (Cohen., McCabe., Michelli., & Pickeral, 2009). Κατά τους Hoy και Woolfolk Hoy (2011) η ακαδημαϊκή αισιοδοξία και η σχετική εμπιστοσύνη ενθαρρύνουν ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την ευθύνη για μάθηση, έχουν κίνητρα για να καταβάλουν ισχυρή προσπάθεια, επιμένουν σε δύσκολους, εφικτούς στόχους και καθήκοντα και είναι ανθεκτικοί ενάντια σε προβλήματα και αποτυχίες.

Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές και επηρεάζει τις αξίες και τις δομές λειτουργίας της. Κατά συνέπεια η κουλτούρα του σχολείου δεν παραμένει σταθερή και αναλλοίωτη και πολλές φορές υπόκειται σε αλλαγές, που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξή του, την αυτονομία, τις καινοτομίες, τις αξίες και τις συμπεριφορές. Οι Moorhead και Griffin (1989) αναφέρουν ότι η αλλαγή κουλτούρας στο σχολείο είναι χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία που εκτροχιάζεται εύκολα και σε όσο συντομότερο χρόνο επιχειρείται, τόσο υψηλότερο βαθμό κινδύνου εμπεριέχει. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να διατηρούνται οι πετυχημένες πεποιθήσεις και πρακτικές (Kowalski., & Reitzug, 1993). Πολλά προβλήματα δημιουργούνται όταν επιχειρούνται δομικές αλλαγές, χωρίς να υποστηρίζονται από αντίστοιχες αλλαγές στην κουλτούρα και στο σχολικό κλίμα

(Kowalski., & Reitzug, 1993; Sergiovanni., & Starratt, 2002). Σημαντικός σε κάθε περίπτωση είναι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, που καλείται να προσδιορίσει, να εμπνεύσει και να βοηθήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των αλλαγών, ώστε να έχουν επίγνωση της αποστολής τους και να είναι ανθεκτικοί (Wildavsky, 1991). Τα ανθεκτικά σχολεία πρέπει να έχουν ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς και ψυχικά ανθεκτικούς μαθητές. Για να συμβαίνει αυτό πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε να μειώνονται οι παράγοντες κινδύνου και ταυτόχρονα ενισχύονται να αναπτύσσονται οι προστατευτικοί παράγοντες (βλέπε σελίδες 10 και 11). Το προφίλ ενός σχολείου που χρειάζεται να αναπτύξει χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας εμφορείται, μεταξύ άλλων, από ψυχρό κλίμα, έλλειψη εμπιστοσύνης, αποφυγή προκλήσεων, κοινού σκοπού, απαρέγκλιτης πειθαρχίας και έλλειψης θετικών προτύπων. Επιπλέον υπάρχουν έλλειψη επικοινωνίας και επικράτηση αισθήσεων μοναξιάς, διακρίσεις, αγνόηση προσπαθειών και επιβραβεύσεων, μη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Henderson., & Milstein, 2008). Ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός διακρίνεται από συνεργατική αλληλεπίδραση, κατανοεί και εφαρμόζει διαδικασίες και κανόνες, έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, έχει την αίσθηση του «ανήκειν», συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και σέβεται το διευθυντή, επικοινωνεί αποτελεσματικά, επιβραβεύει και χαίρει εκτίμησης. Ο ψυχικά ανθεκτικός μαθητής σχετίζεται θετικά με τη διαδικασία μάθησης, κατανοεί και εφαρμόζει τους κανόνες του σχολείου, αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, έχει την αίσθηση του «ανήκειν», νιώθει φροντίδα εκ μέρους των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, έχει αυτοεκτίμηση, συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου του.

2.4 ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι διευθυντές των σχολείων έχουν ως κύριο καθήκον την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχολείο, σε εργασιακό περιβάλλον που απαιτεί κατάλληλο και δημοκρατικό σχολικό κλίμα και κουλτούρα, όραμα, διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνική επιρροή (Humphrey, 2002; Kafetsios., Nezlek., & Vassiou, 2011) που προάγουν τη συνεργασία, την ασφάλεια και την αποτελεσματικότητα (Hoy., & Miskel, 2013). Τα χαρακτηριστικά αυτά και η συμπεριφορά του διευθυντή αναφέρονται στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία ως εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership) (Bush, 2006; Πασιαρδής, 2014). Κάθε διευθυντής φέρνει στο σχολείο το δικό του σύνολο δεξιοτήτων, αξιών και συμπεριφορών στη σχολική οργάνωση. Αυτές οι διαφορές χαρακτηριστικών θεωρούνται ως πρόδρομοι κίνδυνοι και στοιχεία που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των επιτυχιών ή αποτυχιών του ηγέτη (Sergiovanni, 2001). Η Issacs (2003) αναφέρει ότι οι περισσότεροι

ηγέτες στην εκπαίδευση ηγούνται με σεβασμό και οι καλύτεροι ηγέτες εντοπίζουν τα λάθη νωρίς, ώστε να αποφύγουν τυχόν κρίσεις που μπορεί να προκύψουν. Επιπλέον κατά την αξιολόγηση της σοβαρότητας μιας κρίσης αντιστέκονται στον πειρασμό να υπεραπλουστεύσουν την κατάσταση και είναι ανθεκτικοί σε δυσάρεστες ή δύσκολες καταστάσεις.

Πρόσφατες διεθνείς έρευνες για την αποτελεσματικότητα και την ευημερία των διευθυντών των σχολείων, έδειξαν ότι, σε σχέση με το γενικό εργασιακό πληθυσμό, οι διευθυντές των σχολείων έχουν περισσότερο άγχος (stress), έχουν υψηλότερους δείκτες εξουθένωσης (burnout), χαμηλότερα επίπεδα ευημερίας (well-being) και βιώνουν πολύ μεγαλύτερα επίπεδα λεκτικών καταχρήσεων και προσβολών (Riley, 2015). Οι διευθυντές επομένως συμβιβάζουν την προαγωγή της υγείας και της ευημερίας τους, καθώς «ανησυχούν διαρκώς για τις επιπτώσεις των αποφάσεων και των ενεργειών τους, που θα μπορούσαν να έχουν αντίκτυπο στην ικανοποίηση του προσωπικού από την εργασία, στο σχολικό κλίμα γενικότερα και, τελικά, στη μάθηση των μαθητών» (Poirel., & Yvon, 2014, σελ 16). Επιπρόσθετα οι διευθυντές των σχολείων στην Ελλάδα καλούνται να αντεπεξέλθουν και σε διδακτικά καθήκοντα. Κατά συνέπεια η εκπαιδευτική ηγεσία ως σειρά συμπεριφορών, ενεργειών και δεξιοτήτων κοινωνικής επίδρασης, μέσω της οποίας ο διευθυντής επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών (Humphrey, 2002; Kafetsios., Athanasiadou., & Dimou, 2014), απαιτεί συναισθηματικά χαρακτηριστικά ώστε, παρά τις δυσκολίες και αντιξοότητες που αντιμετωπίζει ο διευθυντής, να ανακάμπτει και να επανέρχεται, να είναι δηλαδή ψυχικά ανθεκτικός. Η Blair σε μια σε βάθος εξέταση 12 σχολείων, αποκάλυψε ότι οι ηγέτες που ήταν επιτυχείς είχαν την ικανότητα να επιδεικνύουν μετασηματιστική ηγεσία και αλλαγή. Συγκεκριμένα, η «ισχυρή ηγεσία» χαρακτηρίστηκε από πιο συναισθηματικές μορφές επικοινωνίας καθώς και από χαρακτηριστικά όπως «θάρρος και επιμονή (καθώς και ανθεκτικότητα)» (Blair, 2002, σελ. 184-185). Οι Spillane, Halverson και Diamond (2004) προτείνουν την κατανεμημένη ηγεσία του σχολείου ως πλαίσιο για τη μελέτη της ηγετικής πρακτικής, υποστηρίζοντας ότι η ηγετική πρακτική συνίσταται στην αλληλεπίδραση των ηγετών των σχολείων, των εκπαιδευτικών και της κατάστασης, μέσω της αναγνώρισης, της απόκτησης και χρήσης κοινωνικών και υλικών πόρων, της κατανομής αρμοδιοτήτων και συντονισμού, για τη θέσπιση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες, σύμφωνα με τον Hattie (2009), συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για να δημιουργήσουν μια σχολική κουλτούρα και κλίμα στην τάξη που

ευνοούν την εκμάθηση και τα λάθη πρέπει να εκλαμβάνονται ως ευκαιρίες για τους μαθητές να μάθουν, να επανεξετάσουν και να εξερευνήσουν χωρίς τον φόβο της αποτυχίας. Οι σχολικοί ηγέτες είναι «τεράστια περιουσιακά στοιχεία στους οργανισμούς τους» (Hoffman, 2004, σελ. 38) και ένα υψηλό επίπεδο ανθεκτικότητας μπορεί να βοηθήσει τη λειτουργία του ηγέτη στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο ακόμη και στις πιο δύσκολες συνθήκες. Για να οικοδομηθεί ανθεκτικότητα στο σχολείο και θετική αίσθηση της σχολικής κουλτούρας, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να εμφυτεύσουν τους εκπαιδευτικούς το όραμά τους και τη δέσμευση για την εκτέλεση της αποστολής τους (Maulding., Peters., Roberts., Leonard., & Sparkman, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

3.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η ανθρώπινη συμπεριφορά εξαρτάται από την ιστορική εξέλιξη των αξιών και των κοινωνικών δομών στο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον της ζωής των ανθρώπων. Η εργασία (work, labor), ως ασκούμενη βιοποριστική απασχόληση για την παραγωγή αγαθών ή υπηρεσιών, χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση πόρων, διαδικασιών και αποτελεσμάτων, που επηρεάζουν και εν πολλοίς καθορίζουν την εν γένει διαβίωση των εργαζομένων. Ο όρος επάγγελμα (job) χαρακτηρίζει την κατά κλάδο ή αντικείμενο ή ειδίκευση συνήθη ασκούμενη εργασία. Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) ή η ικανοποίηση από την εργασία (που περιέχει τόσο τους γενικούς εργασιακούς όρους, όσο και τους επιμέρους επαγγελματικούς) αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο χώρο εργασίας. Αυτή απασχολεί τόσο τους εργαζόμενους, όσο και τους οργανισμούς, ακόμη και σε δύσκολες οικονομικές περιόδους, όπως αυτή που συμβαίνει στις μέρες μας για τον κόσμο της εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Το ενδιαφέρον των ερευνητών στο πεδίο της κοινωνικής και οργανωτικής ψυχολογίας, στις έρευνες για τις εργασιακές ομάδες και τη διαχείριση των οργανισμών, ήταν και παραμένει ισχυρό (Pellegrini., Scandura., & Jayaraman, 2010), δεδομένου ότι, μεταξύ άλλων, συνδέεται με την συναισθηματική κατάσταση, την ψυχική υγεία, την παραγωγικότητα, την αποτελεσματικότητα και τις αλληλεπιδράσεις ηγέτη – εργαζομένων. (Staple, 1950; Brayfield., & Rothe, 1951; Peters., Bhagat., & O'Connor, 1981; Spector, 1997; Liu., Borg., & Spector, 2004; Kafetsios., & Zampetakis, 2007; Kafetsios., Nezlek., & Vassilakou, 2012).

Οι Brayfield και Rothe (1951) ανέπτυξαν δείκτη επαγγελματικής ικανοποίησης (Index Job Satisfaction) για να αποτιμήσουν μέσω συναισθημάτων μια συνολική στάση για την εργασία. Στο έργο της Locke περιέχεται ένας γενικά αποδεκτός ορισμός (Eliophotou-Menon., & Athanasoula-Reppa, 2011) της ικανοποίησης από την εργασία, σύμφωνα με τον οποίο η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, που προέρχεται από μια θετική αξιολόγηση των εμπειριών από αυτή (Locke, 1969). Αυτή η προσέγγιση απλά περιγράφει τη φύση των συναισθημάτων που συνδέονται με την ικανοποίηση από την εργασία. Μια διαφορετική προσέγγιση του όρου θεωρεί ότι είναι μια συναισθηματική αντίδραση που βασίζεται στη σύγκριση μεταξύ πραγματικών και αναμενόμενων αποτελεσμάτων (Cranny., Smith., & Stone, 1992). Κατά συνέπεια ο εργαζόμενος δεν θα είναι ικανοποιημένος αν λαμβάνει λιγότερο από το αναμενόμενο ή επιθυμητό (Berry 1997). Οι Herzberg, Mausner και Snyderman (1959) αναφέρουν ότι η

ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια από την εργασία αποτελούν διαφορετικές ανεξάρτητες μεταξύ τους κατηγορίες. Η ικανοποίηση οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες (motivators) που έχουν θετική επίδραση σ' αυτή (όπως τα επιτεύγματα), ενώ η δυσαρέσκεια σε εξωτερικούς παράγοντες (hygiene factors) (όπως η ποιότητα των συνθηκών εργασίας), με τη δυσαρέσκεια, εφόσον δεν υπάρχει, να μην αυξάνει την υπάρχουσα ικανοποίηση. Οι Hackman και Oldham (1976) αναγνώρισαν πέντε χαρακτηριστικά της εργασίας, που καθορίζουν την ικανοποίηση από αυτή. Αυτά είναι η ποικιλία δεξιοτήτων, το είδος της εργασίας, η σημασία της εργασίας, η αυτονομία και η ανατροφοδότηση από την εργασία. Σύμφωνα με τους δυο πρώτους πρωτοαναφερθέντες ορισμούς η ικανοποίηση από την εργασία έχει ως επιμέρους παράγοντες τον συναισθηματικό και τον γνωστικό, δεδομένου ότι εκφράζεται με συναισθήματα (affective job satisfaction), βάσει εμπειριών και στάσεων από την εργασία (cognitive job satisfaction).

Η συναισθηματική ικανοποίηση από την εργασία θεωρείται συνήθως ως ενιαία έννοια που ενσωματώνει μια γενική θετική συναισθηματική απάντηση σε μια εργασία ως σύνολο (Kalleberg, 1977; Moorman, 1993). Παρόμοια ο Spector (1997) αναφέρει ότι η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να θεωρηθεί ως ένα συνολικό συναίσθημα για μια θέση εργασίας. Επομένως, η συναισθηματική ικανοποίηση από την εργασία είναι συνώνυμη με την γενική, συνολική ικανοποίηση από την εργασία και μετριέται κατάλληλα με στοιχεία που αποτιμούν πόσο οι εργαζόμενοι αρέσκονται υποκειμενικά και συναισθηματικά στη δουλειά τους ως σύνολο.

Για τη γνωστική ικανοποίηση από την εργασία ο Moorman (1993) αναφέρει ότι βασίζεται σε μια πιο λογική και ορθολογική αξιολόγηση των συνθηκών εργασίας, ή ότι είναι μια κριτική αποτίμηση για τη σχέση μιας υπάρχουσας και μιας πρότυπης γνωστικής κατάστασης (Locke, 1969), σε σχέση με ένα σύνολο στάσεων που αφορούν απόψεις για την εργασία ή όψεις από αυτή (Spector, 1997). Επομένως η γνωστική ικανοποίηση από την εργασία βασίζεται σε συγκρίσεις που δεν βασίζονται σε συναισθηματικές κρίσεις, αλλά στην αξιολόγηση των αμοιβών, των συνθηκών, των ευκαιριών, των αποτελεσμάτων ή άλλων συγκριτικών όρων ή απόψεων (Locke, 1969; Moorman, 1993).

Ωστόσο, ερευνητές (Brief, & Roberson, 1989; Brief, & Weiss, 2002) έχουν παρατηρήσει και συμφωνούν, ότι "η ικανοποίηση από την εργασία συχνά περιγράφεται ως συναισθηματική απάντηση για την εργασία κάποιου, αλλά συνήθως μετριέται σε μεγάλο βαθμό ως μια γνωστική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της θέσης εργασίας" (Fisher,

2000, σελ. 185). Παρόμοια οι Antoncic και Antoncic (2011) αναφέρουν ότι η ικανοποίηση από την εργασία εκφράζεται συναισθηματικά και περιγράφεται ως "ο βαθμός στον οποίο η εργασία αρέσει στους εργαζόμενους" (σελ. 590), αλλά καταγράφεται εμπειρικά ως προς διάφορες πτυχές της εργασίας όπως οι ώρες εργασίας, οι συνθήκες, οι σχέσεις των εργαζομένων, οι αποδοχές και η επαγγελματική εξέλιξη (Antoncic., & Antoncic, 2011; Judge., & Hulin, 1993).

Από την προηγηθείσα επισκόπηση για την ικανοποίηση από την εργασία, προκύπτει ότι αυτή σχετίζεται με την συναισθηματική κατάσταση των εργαζομένων. Πάρα πολλές έρευνες, διεθνείς αλλά και έρευνες Ελλήνων ερευνητών, έχουν ως αντικείμενο τις σχέσεις της με έννοιες της κοινωνικής και οργανωτικής ψυχολογίας και αντίστοιχες ψυχομετρικές κατασκευές, όπως είναι το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα (Kafetsios., & Loumakou, 2007; Humphrey, 2002; Connolly., & Viswesvaran, 2000; Cranny et al, 1992), η συναισθηματική νοημοσύνη (Maulding et al, 2012; Kafetsios., & Zampetakis, 2008; Bar-On, 1997), η αυτοαποτελεσματικότητα (Klassen., & Chiu, 2010; Caprara., Barbaranelli., Steca., & Malone, 2006) η σχέση συναλλαγής προϊσταμένου – υφισταμένου (DeMato., & Curcio, 2004; Mayfield., & Mayfield, 2009), το άγχος (Watson., Harper., & Ratliff, 2010; Klassen., & Chiu, 2010), η επαγγελματική εξουθένωση (Αμαραντίδου, 2010; Chang, 2009; Βάσιου, 2008), η επαγγελματική ευημερία (Καλτσή, 2013; Van Horn., Taris., Schaufeli., & Schreurs, 2004; Ryff., & Keyes, 1995).

3.2 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι Hoy και Miskel (2013) θεωρούν την επαγγελματική ικανοποίηση σε εκπαιδευτικά πλαίσια ως μια κατάσταση συναισθημάτων ικανοποίησης ή απογοήτευσης, που βιώνει ο εκπαιδευτικός μετά από αξιολόγηση της εργασίας του σε σχέση με τον αντιλαμβανόμενο επαγγελματικό του ρόλο. Διεθνείς έρευνες, που έχουν ως αντικείμενο τη διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία, αναφέρουν ότι αυτή φαίνεται ότι επηρεάζεται από ένα σύνθετο σύνολο παραγόντων και καταστάσεων (Eliophotou-Menon., & Athanasoula-Reppa, 2011), που έχουν σχέση με στοιχεία και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και στοιχεία που χαρακτηρίζουν το εργασιακό του περιβάλλον.

Οι Kafetsios και Zampetakis (2008), σε έρευνα για τη διερεύνηση σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ συναισθημάτων – συναισθηματικής νοημοσύνης και ικανοποίησης από την εργασία, συνήγαγαν ότι η επίγνωση και η ρύθμιση των

συναισθημάτων, ως διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι «προβλεπτικές των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων στην εργασία», (σελ 720), τα οποία «ερμηνεύουν σημαντικό μέρος της διακύμανσης της ικανοποίησης από την εργασία» (σελ 720). Σύμφωνα με τους Liden, Wayne, και Sparrowe, (2000), η αντίληψη της ψυχολογικής ενίσχυσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης στον χώρο της εργασίας φαίνεται να επηρεάζονται θετικά από το βαθμό και την φύση της σχέσης του εργαζόμενου με τον προϊστάμενο στο περιβάλλον εργασίας (Leader-Member Exchange -LMX). Οι Liu και Ramsey (2008) διαπίστωσαν ότι το άγχος λόγω των κακών συνθηκών εργασίας έχει ισχυρή επιρροή στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Επισημάναν επίσης ότι ο μεγάλος φόρτος για τη διδασκαλία (σχεδιασμός, προετοιμασία, υλοποίηση) μειώνει την ικανοποίηση από την διδασκαλία, ενόσω εκπαιδευτικοί που είναι δυσαρεστημένοι με τη δουλειά τους εμφανίζουν μικρότερη εργασιακή δέσμευση (Evans, 2001). Επιπλέον η ικανοποίηση μπορεί να επιφέρει και άγχος, λόγω των απαιτήσεων της διεύθυνσης, των μαθητών και των γονέων, που προκαλούν υπερφόρτωση εργασίας, και έλλειψη αναγνώρισης για τα επιτεύγματα (Greenglass., & Burke, 2003).

Τα αποτελέσματα του σχεδίου International Teacher 2000, των Dinham και Scott (2002), δείχνουν ότι υπάρχουν τρεις ομάδες παραγόντων που συνδέονται με την ικανοποίηση από την εργασία. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τα καθήκοντα διδασκαλίας (π.χ υλικοτεχνική υποδομή, υποστήριξη, μαθησιακά αποτελέσματα), αυτοί που έχουν σχέση με την κυβερνητική πολιτική και την αξία που δίνει η κοινωνία στο σχολείο και εκείνοι που σχετίζονται με τις εσωτερικές διαδικασίες και τα χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η σχολική φήμη, το σχολικό κλίμα, η σχολική ηγεσία και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Butt., Lance., Fielding., Gunter., Rayner., & Thomas, 2005). Επιπλέον οι Scott, Dinham, και Brooks (2003) επισημαίνουν ότι σημαντική πηγή ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς είναι η αίσθηση αναγνώρισης που έχουν από μαθητές και συναδέλφους, καθώς επίσης και το συναίσθημα προσωπικής δύναμης και κινήτρων, ενώ πηγές δυσαρέσκειας είναι η συνεχής αύξηση των καθηκόντων, οι χαμηλές αποδοχές και η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση.

Ανάγοντας την ικανοποίηση από την εργασία στο επίπεδο του σχολείου, που ως κοινωνικός οργανισμός έχει συγκεκριμένη αποστολή, οργανωτική δομή και πόρους, συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη σπουδαιότερη παράμετρο επιτυχούς επίτευξης των στόχων του. Συνεπώς, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποδοτικότητα, την

αποτελεσματικότητα, την επιβίωση και την περαιτέρω ανάπτυξή του (Πασιαρδής, 2004; Σαΐτης, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

4.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η κοινωνική ζωή και οι κοινωνικές σχέσεις είναι άρρηκτα δεμένες με τα συναισθήματα. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των οργανισμών προκαλούν ερεθίσματα και αντιδράσεις, οι οποίες έχουν μελετηθεί στα πεδία της εξελικτικής βιολογίας, της νευρολογίας και της νευροφυσιολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας, της κλινικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας. Κατά συνέπεια ο ορισμός ή η εννοιολογική προσέγγιση των συναισθημάτων εξαρτάται από την οπτική ή την επιστήμη υπό την οποία αυτά μελετώνται και είναι δύσκολο να αποδοθεί ένας περιεκτικός ορισμός. Τα συναισθήματα (πάθη) υπήρξαν πεδίο στοχασμού των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων. Ο Επίκουρος υποστήριξε ότι μέτρο για την εκτίμηση των αγαθών και των κακών είναι τα συναισθήματά μας (πάθη), καθώς και ότι το μόνο απόλυτο αγαθό, που επιδιώκουν όλα τα έμψυχα, είναι η ευχαρίστηση (ηδονή) και το μόνο απόλυτο κακό, που αποφεύγουν όλα τα έμψυχα, είναι ο πόνος (το άλγος). Ο Αριστοτέλης, στο βιβλίο του «περί παθών», αναγνώριζε ως πάθη την οργή, την πραότητα και την αρετή, την φιλία και το μίσος, τον φόβο και το θάρρος. Ο ίδιος απευθυνόμενος προς τους ρήτορες, έλεγε ότι ο ρήτορας οφείλει να γνωρίζει πώς να διεγείρει ή να κατευνάζει στην ψυχή των ακροατών του τα πάθη, δηλαδή όσα προκαλούν μεταβολές στην ψυχική, σωματική και νοητική κατάσταση και συνοδεύονται από ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια. Κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα, αλλά και στις μέρες μας, οι εμπειρικές έρευνες καταγραφής συναισθημάτων αποτέλεσαν προσπάθεια χαρτογράφησης και εννοιολογικού καθορισμού τους. Η προσπάθεια να οριστούν με βάση τις ερμηνείες για την εμφάνισή τους οδήγησαν τους επιστήμονες σε ορισμούς είτε μέσω των εξελικτικών προσεγγίσεων, είτε μέσω των θεωριών της γνωστικής εκτίμησης, είτε μέσω του πολιτισμικού πλαισίου αναφοράς, είτε ως προς την δομή και την λειτουργία τους.

Στις εξελικτικές προσεγγίσεις τα συναισθήματα προσδιορίζονται ως βιολογικές προσαρμογές και συνδέονται με ευκαιρίες και κινδύνους. Ο νευροεπιστήμονας Antonio Damasio, αναφέρει ότι τα συναισθήματα κυβερνώνται από ανατομικά υποστρώματα, που μπορούν να μελετηθούν με τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου (Damasio, 2003), ενώ σε προγενέστερη δημοσίευση υπαινίσσεται ότι υπάρχουν σημάδια του σώματος που συνδέονται με συναισθήματα (Damasio, 1994). Κατά τον Nesse (1990, σελ 268) «τα συναισθήματα είναι εξειδικευμένοι τρόποι λειτουργίας και διαμορφώνονται μέσω φυσικής

επιλογής για την προσαρμογή των φυσιολογικών, των ψυχολογικών και των παραμέτρων συμπεριφοράς του οργανισμού, με τρόπους που αυξάνουν την ικανότητα και την τάση του να προσαρμόζεται σε απειλές και ευκαιρίες που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες καταστάσεις». Κάθε συναίσθημα αντιστοιχεί σε ένα ιδιαίτερο είδος προσαρμοστικότητας σε μια συγκεκριμένη κατάσταση που έχει συμβεί επανειλημμένα κατά τη διάρκεια της εξέλιξης. Αντίστροφα, τα χαρακτηριστικά μιας συναισθηματικής κατάστασης μπορούν να αναλυθούν ως σχεδιαστικά χαρακτηριστικά που αυξάνουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει και να προσαρμόζεται στις προκλήσεις που προκύπτουν από αυτή την κατάσταση. Η αναφορά του Nesse στη φυσική επιλογή παραπέμπει στο έργο του Darwin “έκφραση των συναισθημάτων στους ανθρώπους και τα ζώα”, στο οποίο έδωσε έμφαση (σύμφωνα με τον Nesse) στην έκφραση των συναισθημάτων στο επικοινωνιακό επίπεδο (Darwin, 1965), ενώ οι Ekman και Friesen (1987) απέδειξαν την καθολικότητα και την διαπολιτισμικότητα συναισθημάτων που αντανακλώνται με εκφράσεις του προσώπου, κάνοντας σχετικές έρευνες σε απομακρυσμένους πληθυσμούς. Κατά τους νευροεπιστήμονες, αν και η λειτουργία των συναισθημάτων μπορεί να είναι ακατάλληλη σε υπερβατικές ή ακατάλληλες συνθήκες, η γενική χρησιμότητά τους θεωρείται σήμερα αποδεκτή (Nesse, 1990), ως προϊόντα του μυαλού, που οι λειτουργίες τους μπορούν να μελετηθούν με βάση την εξελικτική προέλευσή τους (Ekman, 1982; Ohman, 1987).

Στο πεδίο της κοινωνικής, κλινικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας παρότι οι θεωρητικοί δεν συμφωνούν στο τι είναι τα συναισθήματα, εν τούτοις συγκλίνουν στην άποψη ότι αυτά είναι πολυσύνθετες, διασυνδεδεμένες διαδικασίες του οργανισμού (Lazarus, 1991; Planalp, 1999; Frijda, 2001), που περιλαμβάνουν εκτίμηση, υποκειμενική εμπειρία, φυσιολογικές αλλαγές, συναισθηματική έκφραση, τάση ή ετοιμότητα για δράση (Sutton., & Wheatley, 2003) και διαφοροποιούνται μέσω γνωστικών αξιολογήσεων του περιβάλλοντος σε σχέση με τα κίνητρα, τους στόχους ή τις ανησυχίες του ατόμου (Roseman., & Smith, 2001; Scherer, 2001). Οι θεωρίες αυτές αποτελούν τις θεωρίες της γνωστικής εκτίμησης, συμφωνούν σε μια ομάδα καθολικών συναισθημάτων και δεν αποδίδουν τα συναισθήματα σε βιολογικούς παράγοντες (Niedenthal., Krauth-Gruber., & Ric, 2011).

Οι θεωρίες κοινωνικής κατασκευής των συναισθημάτων ερμηνεύουν τα συναισθήματα ως λειτουργίες του οργανισμού κοινωνικά κατασκευασμένες, που αναπτύσσονται μέσα από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Harre., & Parrott, 1996). Οι θεωρίες αυτές επικεντρώνονται στις αλληλεπιδράσεις μέσω των κοινωνικών σχέσεων που δομούν και νοηματοδοτούν τα συναισθήματα, αλλά και αντίστροφα οι ίδιες οι σχέσεις δομούνται και

με βάση τις ατομικές συναισθηματικές εμπειρίες (Μπίμπου-Νάκου, 2001). Σύμφωνα με τη Lasky (2000), τα συναισθήματα αναγνωρίζονται ως εσωτερικές αλλά και ως κοινωνικές διεργασίες, που αποτελούν μία σημαντική μορφή επικοινωνίας και «αποτελούν βαθιά ενσωματωμένα ψυχολογικά και βιολογικά φαινόμενα, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις σχέσεις μας, την αίσθηση στόχων και νοήματος καθώς και την άσκηση εξουσίας» (σελ 844), «μας βοηθούν να νιώθουμε ασφαλείς, απειλημένοι, ικανοποιημένοι ή απογοητευμένοι εξαιτίας της μη επίτευξης των στόχων μας» (σελ 843) και είναι ζωτικής σημασίας για την στήριξη, την ασφάλεια και την αναγνώριση στις κοινωνικές σχέσεις.

Κατά το τελευταίο μισό του εικοστού αιώνα οι επιστήμονες προσπάθησαν, μέσω ερευνών, να προσδιορίσουν βασικά συναισθήματα, (Izard, 1977; Ekman, 1992; Nesse, 1990; Plutchik, 1994; Goleman, 1995). Οι Shaver, Schwartz, Kirson και O'Connor (1987) κατηγοριοποίησαν τις πολυάριθμες εκφράσεις των καταγραφέντων συναισθηματικών καταστάσεων σε έξι βασικές κατηγορίες συναισθημάτων (Weiss., & Cropanzano, 1996). Αυτές είναι: αγάπη, χαρά, έκπληξη, θυμός, θλίψη και φόβος. Κάθε μια βασική κατηγορία μπορεί να διαιρεθεί, σύμφωνα με τους Weiss και Cropanzano σε επιμέρους κατηγορίες.

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις και οι πεποιθήσεις οδηγούν σε στάσεις (Ajzen, 2001), που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Οι συναισθηματικές εμπειρίες οδηγούν το συναισθηματικό συνθετικό των στάσεων, ενώ οι γνωστικές αξιολογήσεις τις πεποιθήσεις. Η συμπεριφορά των ατόμων, που κατέχουν νευραλγική θέση στο οικογενειακό, εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, μπορεί αντίθετα να οδηγήσει σε αντίστοιχα συναισθήματα και πεποιθήσεις των άλλων μελών (Carlson., Kacmar., Zivnuska., & Ferguson, 2011).

4.2 ΤΟ ΘΕΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ

Ένα γεγονός μπορεί να παράγει ευχάριστες συναισθηματικές αντιδράσεις, άρα θετικά συναισθήματα, όπως (σύμφωνα με τις παραπάνω βασικές κατηγορίες συναισθημάτων) είναι η αγάπη και η χαρά. Μπορεί όμως ένα γεγονός να είναι αυτό που παράγει δυσάρεστες συναισθηματικές αντιδράσεις, άρα και συναισθήματα αρνητικά, όπως είναι ο θυμός και ο φόβος, ακόμα και η έκπληξη που προκαλεί άλλα αρνητικά συναισθήματα. Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα συνεισφέρουν στην υποκειμενική ευημερία (well-being), που θεωρείται ως υποκειμενική - γενική ικανοποίηση και ψυχική υγεία (Diener, 1984; Lawton., Kleban., & Carlo, 1984).

Οι Diener και Emmons (1984) σε αποτελέσματα ερευνών τους αποφαινόμενοι ότι τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους και διαφοροποιούνται χρονικά σε μεγάλες χρονικές περιόδους. Οι Lyubomirsky, King και Diener (2005) έδειξαν ότι οι άνθρωποι που βιώνουν περισσότερο θετικά συναισθήματα τείνουν να είναι πετυχημένοι και να τα καταφέρνουν σε πολλούς τομείς της ζωής. Η Θετική Ψυχολογία, ως κλάδος της ψυχολογίας, αποτελεί την προσπάθεια της επιστημονικής μελέτης των παραγόντων που ωθούν τα άτομα και τις κοινωνίες να προοδεύουν και να αναπτύσσονται (Sheldon., & King, 2001). Σημαντική είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (Bar-On, 1997; Mayer., Salovey., & Caruso, 2002), η αναγνώριση των συναισθημάτων που νιώθει κάποιος και η ρύθμιση του συναισθήματος (Diamond., & Aspinwall, 2003) στις προσωπικές και στις γενικότερες κοινωνικές σχέσεις. Η σχέση των τύπων δεσμού (Bowlby,1969; Bowlby,1988; Mikulincer., & Shaver, 2007) και συναισθήματος έδειξε 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 (Καφέτσιος., & Λυδάκη, 2005). Τα συναισθήματα κατευθύνουν επίσης τους στόχους και προκαλούν κίνητρα (Izard., & Ackerman, 2000, Pintrich, 2000), με τα θετικά συναισθήματα να συνδέονται με περισσότερα εσωτερικά κίνητρα και τα αρνητικά συναισθήματα με την μείωση των εσωτερικών κινήτρων (Pekrun., Elliot., & Maier, 2006).

Από τα προαναφερθέντα γίνεται κατανοητό ότι η συναισθηματική κατάσταση των ατόμων υποδηλώνει την ψυχική υγεία τους, τροφοδοτεί και κατευθύνει τα κίνητρα, τις πράξεις και τους στόχους των ατόμων προς επίτευξη. Επιπλέον οι σκέψεις, τα σχέδια και οι πράξεις των ατόμων σκοπεύουν στην πρόκληση θετικών συναισθημάτων και την αποφυγή αρνητικών συναισθημάτων.

4.3 ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η θεωρία των συναισθημάτων στην εργασία (Affective Events Theory) των Weiss και Cropanzano (1996) περιγράφει ότι οι εργαζόμενοι αντιδρούν συναισθηματικά σε πράγματα που τους συμβαίνουν στην εργασία τους και αυτό το γεγονός επιδρά στην εργασιακή τους ικανοποίηση και επίδοση. Τα θετικά συναισθήματα πέρα από τα όποια οφέλη παρουσιάζουν σε ατομικό επίπεδο, μπορούν να συμβάλουν και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των οργανισμών (Fredrickson, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν θετικά συναισθήματα, μεταδίδοντας τα στα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου, αλλά και των μαθητών, διευκολύνουν την αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου. Κατά

συνέπεια τα εργασιακά γεγονότα, τα βιώματα και τα συναισθήματα δε θα πρέπει να αγνοούνται, ακόμα και όταν θεωρούνται μικρά (Ashkanasy et al, 2000). Επιπλέον οι Cropanzano, James, και Citera, (1993), υποστήριξαν ότι η εργασιακή δέσμευση είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής εμπειρίας που βιώνεται στον εργασιακό χώρο και έτσι τα θετικά ή τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να προβλέψουν την πρόθεση για αποχώρηση, η οποία εξαρτάται και από τη δέσμευση των ατόμων προς τον οργανισμό.

Ο Hargreaves (2000) στο έργο του τονίζει τη σημασία των συναισθημάτων «για τη βαθύτερη κατανόηση της φύσης, των συνθηκών και των συνεπειών της διδασκαλίας, της μάθησης και της ηγεσίας στα σχολεία σήμερα» (σελ 811). Επισημαίνει ότι οι η ορθολογικότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και τα επαγγελματικά πρότυπα για τους εκπαιδευτικούς υποτιμούν, παραμελούν ή και αποβάλλουν την συναισθηματική διάσταση στην εργασία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, τη φροντίδα, τη μάθηση και τη ζωή των μαθητών (Hargreaves., & Goodson, 1996). Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες και οι σχολικοί ηγέτες διακατέχονται στην εργασία τους από πληθώρα συναισθηματικών επιδράσεων και συναισθημάτων. Αγαπούν, ελπίζουν, ενθουσιάζονται, αμφιβάλλουν, ανησυχούν, βαριούνται, αγχώνονται, απογοητεύονται, νιώθουν υπερηφάνεια, απελπίζονται σε διάφορες στιγμές. Επ' αυτού ο Hargreaves τονίζει επίσης ότι «η υπερβολική έμφαση στα συναισθήματα μπορεί να οδηγήσει στην ανοχή και στην εξάρτηση», περιορίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία σε μία «προνοιακού τύπου κουλτούρα» (σελ 813), είτε μπορεί να οδηγήσει «στην ιδεολογική χειραγώγηση των μαθητών/τριών, συμβάλλοντας στην παθητική τους προσκόλληση, με την απουσία οποιασδήποτε κριτικής συμμετοχής» (σελ 813).

Οι Bono και Vey (2005) αναφέρουν ότι η έρευνα και η θεωρία συγκλίνουν στη σημασία που αποδίδουν στις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των σχολικών ηγετών στη διαμόρφωση των συναισθημάτων των υφισταμένων στην εργασία. Ευρήματα ερευνών απευθυνόμενες σε εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες καταδεικνύουν την επίδραση που έχει η ρύθμιση των συναισθημάτων στην ικανοποίηση από την εργασία, στα θετικά και στα αρνητικά συναισθήματα, τόσο εντός των εκπαιδευτικών και εντός των διευθυντών, όσο και μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών (Gross, 2007; Kafetsios & Loumakou, 2007; Liu., Prati., Perrewé., & Brymer, 2010). Οι Kafetsios, Nezelek και Vassilakou (2012) σε έρευνα, που απευθύνθηκε σε 281 εκπαιδευτικούς και 51 διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνήγαγαν ότι για τους εκπαιδευτικούς η κατάπνιξη της ρύθμισης του συναισθήματος σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση από

την εργασία και θετικά με τα αρνητικά συναισθήματα και την συναισθηματική εξάντληση, ενώ η ρύθμιση του συναισθήματος με επανεκτίμηση σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία και αρνητικά με τα αρνητικά συναισθήματα. Στην ίδια έρευνα πολυεπίπεδη ανάλυση μεταξύ των δεδομένων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών έδειξε ότι η ρύθμιση του συναισθήματος με επανεκτίμηση από τους διευθυντές σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία και η χρήση κατάπνιξης για τη ρύθμιση του συναισθήματος των διευθυντών σχετίζεται θετικά με τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Κατά συνέπεια η διαχρονική μελέτη των συναισθημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης έχει και σημασία και νόημα, δεδομένου ότι μεταβάλλονται χρονικά, εξαρτώμενα από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, από τη σχολική κουλτούρα και κλίμα και από τις συνθήκες και εμπειρίες διαβίωσης γενικότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΝΟΧΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

5.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η έννοια της συνοχής (cohesion) έχει σημαντική θέση στην κοινωνιολογία και την κοινωνική ψυχολογία. Στην κοινωνική ψυχολογία ερευνητές έχουν αναλύσει τη σχέση της συνοχής σε μικρές ομάδες με την απόδοση στην εργασία (Bakeman., & Helmreigh, 1975) και τις διαπροσωπικές σχέσεις εντός των ομάδων (Festinger., Schachter., & Back, 1950). Οι Lott και Lott (1965) θεωρούν την συνοχή της ομάδας ως τον πιο σημαντικό παράγοντα – μεταβλητή για τον σχηματισμό, την διατήρηση και την παραγωγικότητα, ενώ ο Hechter (1987) έδειξε ότι έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με την αλληλεγγύη. Κοινωνικοί επιστήμονες προσέγγισαν εννοιολογικά την συνοχή της ομάδας με παρατηρούμενα χαρακτηριστικά, όπως είναι η μοναξιά, η προσαρμογή, η «συγκόλληση» των μελών και η αντίδρασή τους σε αποδιοργανωτικούς παράγοντες (Bollen., & Hoyle, 1990). Ο Carron (1982) καθόρισε την συνοχή της ομάδας ως την τάση των μελών της ομάδας να είναι μαζί και να παραμένουν ενωμένοι για την επιδίωξη των στόχων τους. Άλλοι κοινωνικοί επιστήμονες, όπως οι Bollen και Hoyle εστίασαν στην αντιλαμβανόμενη συνοχή (perceived cohesion), που εμπεριέχει στοιχεία συναισθημάτων για την παραμονή στην ομάδα. Σύμφωνα με αυτούς η αντιλαμβανόμενη, από τα μέλη της, συνοχή της ομάδας (perceived cohesion) αποτελεί σημαντική συνιστώσα της έννοιας συνοχή της ομάδας (cohesion) και ορίζεται ως «η αίσθηση του ανήκειν σε συγκεκριμένη ομάδα και τα συναισθήματα που συνδέονται από την ιδιότητα του μέλους της ομάδας», (Bollen., & Hoyle, 1990, σελ 482). Με την αίσθηση του ανήκειν τονίζονται ή δίνεται έμφαση στα γνωστικά χαρακτηριστικά της αντιλαμβανόμενης συνοχής της ομάδας, τα οποία συνδέονται με τα επιδιωκόμενα κοινωνικά αποτελέσματα και με τα συναισθήματα διαπιστώνεται η συναισθηματικότητα της αντιλαμβανόμενης συνοχής, που συνδέεται με τα επιδιωκόμενα προσωπικά αποτελέσματα (Hoyle., & Crawford, 1994). Οι Jung., & Sosik, (2002) σε έρευνα 47 ομάδων εργαζομένων συνήγαγαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται θετικά με την συνοχή και την αποτελεσματικότητα της ομάδας και οι Lawler, Thye και Yoon (2000) έδειξαν τη θετική συσχέτιση της συνοχής της ομάδας και της εργασιακής δέσμευσης.

5.2 ΣΥΝΟΧΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι σύλλογοι εκπαιδευτικών των σχολείων αποτελούν αριθμητικά συνήθως μικρές ομάδες εργαζομένων με κοινούς στόχους, όσον αφορά το υπηρεσιακό έργο, το εκπαιδευτικό έργο και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Κατά συνέπεια η αντιλαμβανόμενη συνοχή της

ομάδας, σύμφωνα και με τα προαναφερόμενα, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τα συναισθήματα και την επίτευξη τόσο των ατομικών, όσο και των στόχων του σχολείου. Οι Chin, Salisbury, Pearson, και Stollak (1999) προσάρμοσαν σε μικρές ομάδες την κλίμακα που ανέπτυξαν οι Bollen και Hoyle για τη μέτρηση της αντιλαμβανόμενης συνοχής της ομάδας. Οι Hulria, Devos και Rosseel (2009), από έρευνα σε 1770 εκπαιδευτικούς και διευθυντές 46 μεγάλων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Βελγίου, συνήγαγαν ότι η κατανομημένη ηγεσία και η σχετική πρακτική για τη συνοχή της ομάδας συνδέεται ισχυρά και άμεσα με την εργασιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και έμμεσα με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία. Οι Kafetsios et al (2012) έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη συνοχή του συλλόγου εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα των θετικών συναισθημάτων των μελών του συλλόγου, καθώς επίσης και της ικανοποίησης από την εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΓΧΟΣ

6.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η σχέση μεταξύ των απαιτήσεων (stressors) του περιβάλλοντος (φυσικό περιβάλλον, οικογένεια, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον) και των αρνητικών επιδράσεων (stress) που έχουν στον οργανισμό μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στο συστημικό άγχος (stress) και στο ψυχολογικό άγχος (Krohne, 2002). Η πρώτη κατηγορία εξετάζεται στο πλαίσιο της φυσιολογίας και της ψυχοβιολογίας (Selye, 1976), όπου ως άγχος θεωρείται μια κατάσταση που εκδηλώνεται από ένα σύνδρομο, που αποτελείται από όλες τις μη ειδικώς επαγόμενες αλλαγές σε έναν οργανισμό, λόγω ποικιλίας ερεθισμάτων (π.χ. θερμότητα, κρύο, τοξικοί ή επικίνδυνοι παράγοντες). Έτσι το στρες διακρίνεται σε δυσλειτουργικό (distress) και σε δημιουργικό (eustress). Το πρώτο εμφανίζεται όταν προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα (λύπη, θυμός), ενώ το δεύτερο όταν διατηρεί το άτομο σε εγρήγορση και το κινητοποιεί για την επίτευξη των στόχων του. Η θεώρηση αυτή αντιμετώπισε κριτικές ως προς την εφαρμογή της στον ανθρώπινο οργανισμό, δεδομένου ότι μεταξύ των ερεθισμάτων (stressors) και του άγχους υπάρχει γνωστική διαμεσολάβηση, που περιλαμβάνει μηχανισμούς αντιμετώπισης, ως σημαντικούς διαμεσολαβητές της σχέσης άγχους – στρεσογόνων παραγόντων (Arnold 1960; Lazarus, 1974). Η δεύτερη κατηγορία εξετάζεται στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας (McGrath 1982; Lazarus., & Folkman, 1984), όπου το ψυχολογικό άγχος ορίζεται ως σχέση συναλλαγής μεταξύ των οργανισμών και παραγόντων του περιβάλλοντός τους που είναι σημαντικοί για την ευημερία τους και στην οποία τα αποτελέσματα υπερβαίνουν τους διαθέσιμους πόρους αντιμετώπισης (Lazarus., & Folkman, 1986). Αυτή η θεώρηση τονίζει την γνωστική εκτίμηση και τις στρατηγικές αντιμετώπισης ως δυο διαδικασίες, που είναι κεντρικοί διαμεσολαβητές μεταξύ της συναλλαγής προσώπων – περιβάλλοντος. Η γνωστική εκτίμηση συνδέεται με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που διαταράσσουν ή απειλούν την ευημερία και οι στρατηγικές αντιμετώπισης αφορούν την αξιολόγηση ενός προσώπου για την προοπτική δημιουργίας συμπεριφορικών ή γνωστικών λειτουργιών που θα επηρεάσουν θετικά την συναλλαγή του με το περιβάλλον (συμμόρφωση στόχων ή ασυμφωνία στόχων). Υπό το πρίσμα της υποκειμενικής θεώρησης του άγχους, σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, το αντιλαμβανόμενο άγχος (perceived stress) και η σχέση του με άλλες ψυχομετρικές κατασκευές, αποτελεί αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα (Cohen., Kamarck., & Mermelstein, 1983; Cohen., & Williamson, 1988; Powers., Myers., Tingle., & Powers, 2004; Myers., & Bechtel, 2004;

Mullen., & Gutierrez, 2016;). Ως εργασιακό άγχος ή βιομηχανικό άγχος η Παππά (2006) θεωρεί το στρες που προκύπτει από τον ρόλο που έχει ο εργαζόμενος, όταν αντιμετωπίζει ασαφείς ή συγκρουόμενες απαιτήσεις από την εργασία, ή αντιλαμβάνεται ότι ο ρόλος του απαιτεί και αποκτά δυσανάλογο φόρτο σε σχέση με την δυσκολία ή την ποσότητα έργου, που είναι δυσανάλογα με τις αντιλαμβανόμενες ικανότητές του. Η Αργυροπούλου (1998) αναφέρει ότι οι έννοιες stress και άγχος δεν ταυτίζονται, παρότι χρησιμοποιούνται στην καθομιλουμένη εναλλακτικά. Εν τούτοις, όσον αφορά τη σημασία τους, μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι ανήκουν σε ομόκεντρους κύκλους.

6.2 ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η κοινή γνώμη θεωρεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από τα πλέον προνομιούχα λόγω των εκτεταμένων διακοπών και του περιορισμένου διδακτικού ωραρίου. Εν τούτοις τα ερευνητικά δεδομένα το κατατάσσουν στα πιο αγχώδη επαγγέλματα παγκοσμίως (Zambas, 2018; OECD, 2013a; Johnson., Cooper., Cartwright., Donald., Taylor., & Millet, 2005; Travers., & Cooper, 1993). Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978) ορίζουν το στρες των εκπαιδευτικών ως μία αντίδραση αρνητικού συναισθήματος (όπως λύπη ή οργή) που συνοδεύεται από ενδεχόμενες παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές (όπως ταχυπαλμία) ως αποτέλεσμα απαιτήσεων στο διδάσκοντα, αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμά τους ιδιαίτερα αγχώδες. Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας άγχους μπορεί να είναι η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων, ακόμη και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή. Το άγχος του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, συμπεριφορά αποφυγής καταστάσεων, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών. Πλευρές της απόδοσης του εκπαιδευτικού, όπως δημιουργικότητα και εφαρμογή διδακτικών τεχνικών, πλήττονται όταν αυτός βιώνει έντονο στρες. Είναι δύσκολο να καθοριστεί με ακρίβεια ποιοι παράγοντες και σε τι συνδυασμό καταλήγουν στη δημιουργία υψηλού βαθμού άγχους σε κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, και στη συνέχεια σε εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) (Maslach., & Schaufeli, 1993). Αυτοί οι παράγοντες συνήθως είναι η πειθαρχία των μαθητών, οι αρνητικές στάσεις των μαθητών προς το σχολείο, ο μη επαρκής χρόνος προετοιμασίας, η έλλειψη σαφούς καθορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, η έλλειψη οικονομικών πόρων και οι χαμηλές αμοιβές (Kyriacou, 2001; European Trade Union Committee for Education,

2008; European Agency for Safety and Health at Work, 2008). Επίσης η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και η ιδεολογία του είναι πιθανά σημαντικοί παράγοντες στη δημιουργία αλλά και στην αντιμετώπιση του άγχους. Για παράδειγμα σε έρευνες του άγχους των εκπαιδευτικών (Clunies-Ross., Little., Kienhuis., 2008; Klassen & Chiu, 2011; Collie., Sharpa., & Perry, 2012) εξετάστηκαν τρεις παράγοντες, που σχετίζονται με το οργανωτικό επίπεδο του σχολείου, με τη συμπεριφορά των μαθητών και τον εργασιακό φόρτο. Οι παράγοντες αυτοί, θεωρείται από άλλους ερευνητές ότι, σχετίζονται με την ευημερία των εκπαιδευτικών (Diener, 2009; Konu., Viitanen., & Lintonen, 2010). Επιπρόσθετοι παράγοντες που γεννούν άγχος για τους έλληνες εκπαιδευτικούς είναι η μη έγκαιρη τοποθέτηση σε σχολεία, η διδασκαλία των μαθημάτων δεύτερης ανάθεσης, η ανεπαρκής γνώση για τη διαχείριση κρίσεων, η διδασκαλία μαθημάτων εκτός ειδικότητας, οι περιορισμένες δυνατότητες υπηρεσιακής εξέλιξης, η αξιολόγηση των μαθητών κ.ά. (Μούζουρα, 2005). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να αναφέρουν υψηλότερο άγχος και οι παλαιότεροι, πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναφέρουν υψηλότερη γενική ευημερία (Gloria., Faulk., & Steinhardt, 2013).

6.2.1 Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Όταν ο εργαζόμενος και κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός βιώνει ή διακατέχεται από παρατεταμένο επαγγελματικό άγχος, μειώνεται η ικανότητα προσαρμογής του στην εργασία, το άγχος του αυξάνει διαρκώς, η ψυχική ανθεκτικότητα μειώνεται και οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout) (Maslach., & Schaufeli, 1993). Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ιδιαίζουσα μορφή επαγγελματικού άγχους, που προκαλείται από τις ιδιαίτερες απαιτήσεις από την εργασία, συνδέεται δηλαδή με το εργασιακό άγχος, αλλά δεν είναι ταυτόσημη (Cordes., & Dougherty, 1993). Σύμφωνα με την Maslach (2003) αποτελείται από τρεις επιμέρους παράγοντες - διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), που αποτελεί τον κύριο εμφανή παράγοντα του burnout, την αποπροσωποποίηση (depersonalization), που εκφράζει τις προσπάθειες του εργαζόμενου για ψυχολογική απόσταση από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment), που αναφέρεται στην τάση του εργαζόμενου να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του ως προς την εργασία του, καθώς επίσης και να διακατέχεται από χαμηλής αυτοεκτίμηση και αναποτελεσματικότητα, όσον αφορά την εργασία του.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι παράμετροι της ερευνητικής προσπάθειας, που αφενός στηρίζονται στην προηγηθείσα θεωρητική προσέγγιση και αφετέρου αφορούν τις ερευνητικές υποθέσεις και το σκοπό της έρευνας, τη μέθοδο, τα υλικά, το δείγμα κάθε πληθυσμού και τις διαδικασίες διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων με τα ευρήματά της.

7.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η έρευνα απευθύνεται σε δυο ομάδες – δείγματα πληθυσμών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε διευθυντές σχολείων και σε υφισταμένους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών. Σκοπός της έρευνας είναι, στο πλαίσιο της οργανωτικής ψυχολογίας, να ερευνηθεί την ψυχική ανθεκτικότητα και τις άλλες ψυχολογικές έννοιες – παραμέτρους της θεωρητικής ανάλυσης που προηγήθηκε, στην εργασία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, να καταγράψει ποσοτικά τις έννοιες αυτές και να διερευνήσει τις σχέσεις που έχει η Ψ.Α με τις άλλες έννοιες τόσο εντός των ομάδων, όσο και μεταξύ των ομάδων. Η μελέτη αυτή θα συνεισφέρει στην υπάρχουσα γνώση, δεδομένου ότι η επίδραση της Ψ.Α των διευθυντών στις ψυχολογικές εργασιακές παραμέτρους των υφισταμένων εκπαιδευτικών δεν έχει διερευνηθεί στην Ελλάδα και οι προς έρευνα έννοιες μεταβάλλονται με το χρόνο. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση της διαφοροποίησης των προς καταγραφή ψυχολογικών εννοιών ως προς δημογραφικούς παράγοντες των διευθυντών, των υφισταμένων εκπαιδευτικών και των σχολείων στα οποία αυτοί υπηρετούν. Οι υποθέσεις που προέκυψαν από την ανασκόπηση που προηγήθηκε, για τις οποίες θα γίνει έλεγχος είναι οι εξής:

Υπόθεση 1: Αναμένεται η ψυχική ανθεκτικότητα, η ικανοποίηση από την εργασία, τα θετικά συναισθήματα και η αντιλαμβανόμενη συνοχή του συλλόγου εκπαιδευτικών να είναι υψηλότερη στους άνδρες διευθυντές και τα αρνητικά συναισθήματα και το αντιλαμβανόμενο άγχος να είναι υψηλότερα στις γυναίκες διευθύντριες.

Υπόθεση 2: Αναμένεται η ψυχική ανθεκτικότητα, η ικανοποίηση από την εργασία, τα θετικά συναισθήματα και η αντιλαμβανόμενη συνοχή του συλλόγου εκπαιδευτικών να είναι υψηλότερη στους άνδρες εκπαιδευτικούς - υφισταμένους και τα αρνητικά συναισθήματα και το αντιλαμβανόμενο άγχος να είναι υψηλότερα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Υπόθεση 3: Η ψυχική ανθεκτικότητα, η ικανοποίηση από την εργασία, τα θετικά συναισθήματα και η αντιλαμβανόμενη συνοχή του συλλόγου εκπαιδευτικών αναμένεται να εμφανίζουν υψηλότερο σκορ στους διευθυντές με μεγαλύτερη ηλικία, περισσότερα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, περισσότερα έτη υπηρετήσης ως διευθυντών, καθώς και υψηλότερων ακαδημαϊκών τίτλων σπουδών, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα, καθώς και το αντιλαμβανόμενο άγχος να εμφανίζουν αντίστοιχα χαμηλότερο σκορ.

Υπόθεση 4: Αναμένεται η ψυχική ανθεκτικότητα, η ικανοποίηση από την εργασία, τα θετικά συναισθήματα και η αντιλαμβανόμενη συνοχή του συλλόγου εκπαιδευτικών να εμφανίζουν υψηλότερο σκορ στους εκπαιδευτικούς - υφισταμένους με μεγαλύτερη ηλικία, με περισσότερα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, που υπηρετούν σε μεγαλύτερα σχολεία, ενώ το άγχος να εμφανίζει αντίστοιχα χαμηλότερο σκορ.

Υπόθεση 5: Στους διευθυντές αναμένεται η ικανοποίηση από την εργασία, το θετικό συναίσθημα και η συνοχή της ομάδας να σχετίζονται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, το δε αρνητικό συναίσθημα και το άγχος να σχετίζονται αρνητικά με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Υπόθεση 6: Στους εκπαιδευτικούς - υφισταμένους αναμένεται η ικανοποίηση από την εργασία, το θετικό συναίσθημα και η συνοχή της ομάδας να σχετίζονται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, το δε αρνητικό συναίσθημα και το άγχος να σχετίζονται αρνητικά με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Υπόθεση 7. Αναμένεται η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών να σχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των υφισταμένων εκπαιδευτικών, την ικανοποίηση των υφισταμένων εκπαιδευτικών από την εργασία και το θετικό συναίσθημα και να σχετίζεται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και το αντιλαμβανόμενο άγχος των υφισταμένων εκπαιδευτικών.

7.2 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.2.1 Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας.

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα (Cohen., Manion., & Morrison, 2008) σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλίας κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2018 και απευθύνθηκε σε δυο πληθυσμούς. Το δείγμα του πρώτου πληθυσμού είναι οι διευθυντές των σχολείων στα οποία έγινε η έρευνα και το δείγμα του δεύτερου πληθυσμού είναι εκπαιδευτικοί – υφιστάμενοι των σχολείων αυτών. Συλλέχθηκαν ερωτηματολόγια από 34 διευθυντές και 213 υφισταμένους εκπαιδευτικούς.

7.2.2 Περιγραφικά στοιχεία των σχολείων της έρευνας.

Τα σχολεία στα οποία έγινε η έρευνα είναι γυμνάσια, γενικά λύκεια και επαγγελματικά λύκεια και ανέρχονται σε 34, όσο είναι και το δείγμα των διευθυντών. Η έρευνα δεν απευθύνθηκε σε σχολεία που φοιτούν αποκλειστικά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ποσοστό των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα στο σύνολο των αντίστοιχων σχολείων της Θεσσαλίας ανέρχεται σε 14%. Οι πίνακες που ακολουθούν εμφανίζουν τις κατανομές των σχολείων ανά τύπο, περιοχή, και αριθμό μαθητών. Τα μισά σχολεία είναι γενικά λύκεια, δυο στα τρία σχολεία λειτουργούν σε αστική περιοχή και το ένα τρίτο των σχολείων περίπου λειτουργεί σε αγροτική περιοχή, ενώ το 40% περίπου αυτών είναι μεγάλα σχολεία με πάνω από 250 μαθητές. Οι πίνακες 1, 2 και 3 εμφανίζουν τα σχετικά στοιχεία πιο αναλυτικά.

Πίνακας 1. Τύπος σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Γυμνάσιο	12	35,3	35,3	35,3
ΓΕΛ	17	50,0	50,0	85,3
ΕΠΑΛ	5	14,7	14,7	100,0
Σύνολο	34	100,0	100,0	

Πίνακας 2. Περιοχή σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
αστική	22	64,7	64,7	64,7
ημιαστική	2	5,9	5,9	70,6
αγροτική	10	29,4	29,4	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Πίνακας 3. Αριθμός μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<150	6	17,6	17,6	17,6
151-250	15	44,2	44,2	61,8
>250	13	38,2	38,2	100,0
Σύνολο	34	100,0	100,0	

7.2.3 Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των διευθυντών.

Οι διευθυντικές θέσεις των σχολείων του δείγματος κατέχονται κατά 75% περίπου από άνδρες, οι μισοί περίπου διευθυντές (44,1%) είναι ηλικίας 56 – 60 ετών, ενώ μόνο πέντε εξ αυτών (14,7%) είναι πάνω από 60 ετών και δυο στους τρεις (64,7%) έχουν πάνω από 25 έτη υπηρεσίας. Σε σχέση με τις πρόσθετες σπουδές ένας στους 5 έχει διδακτορικές σπουδές, οι μισοί περίπου (47,1%) διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές και περίπου ένας στους τρεις (29,4%) δεν έχει πρόσθετες σπουδές. Σχεδόν οκτώ στους δέκα χρησιμοποιούν Η/Υ σε καλό ή πολύ καλό επίπεδο, ενώ μόνο 2 από τους 34 κάνουν μικρή χρήση Η/Υ. Ο πίνακας 9 (σελίδα 39) εμφανίζει τις ειδικότητες των διευθυντών, όπου υπάρχει ισορροπία μεταξύ των θεολόγων, των φιλολόγων, των μαθηματικών, των εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών και αυτών της φυσικής αγωγής, με άλλες ειδικότητες να εμφανίζουν αρκετά μικρότερες συχνότητες. Οι νέοι διευθυντές του δείγματος είναι περίπου ένας στους τέσσερις (23,5%), ενώ οι υπόλοιποι διευθυντές είναι έμπειροι με πάνω από τέσσερα έτη θητείας ως διευθυντές.

Πίνακας 4. Φύλο Διευθυντών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
άνδρας	25	73,5	73,5	73,5
γυναίκα	9	26,5	26,5	100,0
Σύνολο	34	100,0	100,0	

Πίνακας 5. Ηλικία διευθυντών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
46-50	3	8,8	8,8	8,8
51-55	11	32,4	32,4	41,2
56-60	15	44,1	44,1	85,3
> 60	5	14,7	14,7	100,0
Σύνολο	34	100,0	100,0	

Πίνακας 6. Έτη υπηρεσίας διευθυντών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
16-20	6	17,6	17,6	17,6
21-25	6	17,6	17,6	35,2
26-30	10	29,5	29,5	64,7
>30	12	35,3	35,3	100,0
Σύνολο	34	100,0	100,0	

Πίνακας 7. Πρόσθετες σπουδές διευθυντών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
όχι	10	29,4	29,4	29,4
δεύτερο πτυχίο	1	2,9	2,9	32,3
μεταπτυχιακό	16	47,1	47,1	79,4
διδακτορικό	7	20,6	20,6	100,0
Σύνολο	34	100,0	100,0	

Πίνακας 8. Επίπεδο χρήσης Η/Υ διευθυντών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
μικρό	2	5,9	5,9	5,9
μέτριο	5	14,7	14,7	20,6
καλό	9	26,5	26,5	47,1
πολύ καλό	18	52,9	52,9	100,0
Σύνολο	34	100,0	100,0	

Πίνακας 9. Ειδικότητα Διευθυντών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
θεολόγος	6	17,6	17,6	17,6
φιλόλογος	7	20,6	20,6	38,2
μαθηματικός	4	11,8	11,8	50,0
φυσικών επιστημών	5	14,7	14,7	64,7
γαλλικών ή γερμανικών	1	2,9	2,9	67,6
φυσικής αγωγής	6	17,7	17,7	85,3
πληροφορικός	2	5,9	5,9	91,2
άλλες ειδικότητες ή ειδικότητες ΕΠΑΛ	3	8,8	8,8	100,0
Σύνολο	34	100,0	100,0	

Πίνακας 10. Έτη υπηρετήσεως ως διευθυντής

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-3	8	23,5	23,5	23,5
4-6	9	26,5	26,5	50,0
>6	17	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	34	100,0	100,0	

7.2.4 Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των υφισταμένων εκπαιδευτικών.

Οι γυναίκες του δείγματος είναι υπερδιπλάσιες των ανδρών (32,4%), ενώ η επικρατούσα κατηγορία ηλικιών είναι αυτή των 51-55 ετών, με την κατανομή των ηλικιών να ακολουθεί κανονική κατανομή με ομαδοποίηση ανά δεκαετία. Χαρακτηριστικό των ηλικιών αποτελεί επίσης το γεγονός ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός έχει ηλικία κάτω των 36 ετών, είναι γυναίκα αγγλικής φιλολογίας και υπηρετεί σε επαγγελματικό λύκειο αγροτικής περιοχής. Ο πίνακας 13, σελίδα 41, εμφανίζει τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος, στις οποίες υπερτερούν οι φιλόλογοι με ποσοστό 22,5% με τους μαθηματικούς και των φυσικών επιστημών να ακολουθούν με ποσοστά 14,6% και 17,4% αντίστοιχα. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν μέχρι 20 έτη υπηρεσίας (πίνακας 14, σελ 41) και ένας στους τέσσερις έχει πρόσθετες σπουδές, με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου να είναι οι περισσότεροι (22,7%). Η χρήση Η/Υ στην εκπαιδευτική πρακτική, αλλά και σε διοικητικές υπηρεσίες του σχολείου, γίνεται σε καλό ή πολύ καλό βαθμό από το 63,9% των εκπαιδευτικών, ενώ μόνο 29 από τους 213 χρησιμοποιεί σε μικρό βαθμό Η/Υ (πίνακας 16, σελ 42). Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μόνιμοι, ενώ αναπληρωτές είναι μόνο 7 ή το 3,3% του δείγματος.

Πίνακας 11. Φύλο εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
άνδρας	69	32,4	32,4	32,4
γυναίκα	144	67,6	67,6	100,0
Σύνολο	213	100,0	100,0	

Πίνακας 12. Ηλικία εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
36-40	12	5,7	5,7	5,7
41-45	35	16,4	16,4	22,1
46-50	56	26,3	26,3	48,4
51-55	64	30,0	30,0	78,4
56-60	38	17,8	17,8	96,2
πάνω από 60	8	3,8	3,8	100,0
Σύνολο	213	100,0	100,0	

Πίνακας 13.Ειδικότητα εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
θεολόγος	24	11,2	11,2	11,2
φιλόλογος	48	22,5	22,5	33,7
μαθηματικός	31	14,6	14,6	48,3
φυσικών επιστημών	37	17,4	17,4	65,7
γαλλικών ή γερμανικών	7	3,3	3,3	69,0
αγγλικών	20	9,4	9,4	78,4
φυσικής αγωγής	12	5,6	5,6	84,0
πληροφορικός	20	9,4	9,4	93,4
άλλες ειδικότητες ή ειδικότητες ΕΠΑΛ	14	6,6	6,6	100,0
Σύνολο	213	100,0	100,0	

Πίνακας 14.Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<10	18	8,4	8,4	8,4
11-15	34	16,0	16,0	24,4
16-20	66	31,0	31,0	55,4
21-25	35	16,4	16,4	71,8
26-30	42	19,7	19,7	91,5
>30	18	8,5	8,5	100,0
Σύνολο	213	100,0	100,0	

Πίνακας 15.Πρόσθετες σπουδές εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
όχι	156	73,2	73,2	73,2
δεύτερο πτυχίο	9	4,2	4,2	77,4
μεταπτυχιακό	44	20,7	20,7	98,1
διδακτορικό	4	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	213	100,0	100,0	

Πίνακας 16. Επίπεδο χρήσης Η/Υ εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
μικρό	29	13,6	13,6	13,6
μέτριο	48	22,5	22,5	36,1
καλό	73	34,3	34,3	70,4
πολύ καλό	63	29,6	29,6	100,0
Σύνολο	213	100,0	100,0	

Πίνακας 17. Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
μόνιμος	206	96,7	96,7	96,7
αναπληρωτής	7	3,3	3,3	100,0
Σύνολο	213	100,0	100,0	

7.3 ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ. ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ.

Η συλλογή δεδομένων, σε πρωτογενές επίπεδο, έγινε με ερωτηματολόγιο, που είναι κοινό για το δείγμα του κάθε πληθυσμού. Σ' αυτό οι δημογραφικές μεταβλητές τοποθετήθηκαν στο τέλος, για να μην κλιμακώνεται η δυσκολία απάντησης και ο χρόνος για τη συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και περιέχει ενημερωτικό σημείωμα για το είδος της έρευνας, για τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης, για τα προσωπικά στοιχεία και στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή, καθώς και στοιχεία του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο οποίο φοιτά ο ερευνητής. Περιέχει ερωτήσεις, που όπως προέκυψε από τη θεωρητική προσέγγιση της παρούσας και την βιβλιογραφική ανασκόπηση, ανήκουν σε σύνθετες έννοιες και αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου, που αποτιμούνται με κλίμακες μέτρησης. Στη συνέχεια τα στοιχεία των συλλεχθέντων ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα και με αριθμητικά δεδομένα εισήχθησαν στο λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας SPSS v21. Ακολούθησαν όλες οι απαραίτητες αντιστροφές κωδικοποίησης ερωτήσεων των κλιμάκων μέτρησης με σκοπό να τείνουν όλες οι ερωτήσεις της μετρούμενης κλίμακας προς την ίδια κατεύθυνση. Κατ' αυτόν τον τρόπο η αύξηση ή μείωση του αριθμητικού σκορ μιας μεταβλητής θα

προκαλεί αντίστοιχη μεταβολή στην έννοια που αυτή αντιπροσωπεύει και μετρά. Ακολούθησε στατιστική επεξεργασία, ώστε να εξαχθούν αποτελέσματα, να διατυπωθούν συμπεράσματα σχετικά με το σκοπό της έρευνας και να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν. Πραγματοποιήθηκαν επίσης πολυεπίπεδες αναλύσεις με το λογισμικό Hierarchical Linear Modeling (HLM).

7.3.1 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Στα περισσότερα σχολεία η συλλογή των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών έγινε κατανοητά κατά ειδικότητα, ώστε να περιλαμβάνει όσο πιο αντιπροσωπευτικά τις ειδικότητες εκπαιδευτικών που εμφανίζουν τις μεγαλύτερες συχνότητες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες είναι θεολόγοι, φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικών επιστημών, ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής και πληροφορικής. Η δειγματοληψία ήταν βολική και προέκυψαν δυο δείγματα, ένα για κάθε πληθυσμό. Για κάθε σχολείο επιλέχτηκε ένας εκπαιδευτικός, που ανέλαβε να διεξάγει την έρευνα στο σχολείο του μετά από ενημέρωση για το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και τη δεοντολογία. Οι εκπαιδευτικοί πριν την αποδοχή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου πληροφορήθηκαν ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και εφόσον επιθυμούν θα τους γνωστοποιηθούν. Οι διευθυντές των σχολείων συμπλήρωσαν τελευταίοι το ερωτηματολόγιο. Η διαδικασία διάθεσης, συμπλήρωσης και επιστροφής των ερωτηματολογίων διήρκεσε δυο μήνες, από τον Φεβρουάριο μέχρι και τον Μάρτιο του 2018 και πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Θεσσαλίας. Το αναφερόμενο χρονικό διάστημα επιλέχτηκε να είναι αμέσως μετά το πρώτο διδακτικό τετράμηνο, ώστε οι προς έρευνα ψυχολογικοί, συναισθηματικοί και εργασιακοί παράγοντες των εκπαιδευτικών να έχουν εδραιωθεί κατά το δυνατόν και ταυτόχρονα να μην είναι εμφανή σημάδια κόπωσης, που συνοδεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά το τέλος του διδακτικού έτους.

7.3.2 Το ερωτηματολόγιο και οι κλίμακες μέτρησης.

Η πρώτη κλίμακα αναφέρεται στην ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών – υφισταμένων των δειγμάτων. Χρησιμοποιήθηκαν οι προτάσεις - δηλώσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας, που ανέπτυξαν οι Connor και Davidson (2003), στο εξής CD-RISC. Η κλίμακα περιέχει 25 δηλώσεις αυτοαναφοράς (παράρτημα Α, Α), αξιολογεί τα χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας και όχι τη διαδικασία ανάπτυξής της. Είναι έγκυρη και ευρέως αναγνωρισμένη (Pennock., & Ackerman, 2017). Η ανάπτυξη της, σύμφωνα με τους συγγραφείς, στηρίχθηκε σε συγγενείς εννοιολογικές

κατασκευές προγενέστερων ερευνών, όπως η θετική αντιμετώπιση του άγχους, η προσαρμογή στην αλλαγή, η δέσμευση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η κοντινή ασφαλής προσκόλληση σε άλλο πρόσωπο, η υπομονή, η πίστη και η αισιοδοξία. Μετρά την ανθεκτικότητα ως συνάρτηση πέντε αλληλένδετων συνιστωσών, την προσωπική ικανότητα και αντοχή, την αποδοχή αλλαγών και ασφαλείς σχέσεις, την εμπιστοσύνη και ανοχή στο στρες, τον έλεγχο και τις πνευματικές επιδράσεις. Οι Windle, Bennett και Noyes (2011) αναφέρουν ότι μεγάλος αριθμός μελετών χρησιμοποιούν αυτό το εργαλείο σε ποικίλο φάσμα πληθυσμών και το CD-RISC θεωρείται μία από τις υψηλότερες κλίμακες βαθμολόγησης στην ψυχομετρική αξιολόγηση της ανθεκτικότητας.

Κάθε δήλωση αποτιμείται σε κλίμακα Likert 5 βαθμών, έτσι ώστε στις λεκτικές απαντήσεις «διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ», «ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ», «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» να αποδίδεται η αριθμητική κωδικοποίηση 0, 1, 2, 3 και 4 αντίστοιχα, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στις δηλώσεις σύμφωνα με το πώς νιώθουν κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα. Το σκορ της κλίμακας κυμαίνεται από 0 ως 100 με υψηλότερα σκορ να αντανakλούν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα, που είναι η πρώτη σύνθετη εξαρτημένη μεταβλητή του ερωτηματολογίου.

Η δεύτερη κλίμακα αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση (Job Satisfaction) των διευθυντών και εκπαιδευτικών – υφισταμένων των δειγμάτων. Χρησιμοποιήθηκαν οι δώδεκα (12) δηλώσεις της κλίμακας Job Satisfaction Scale των Brayfield και Rothe (1951), στο εξής JSS, όπως αυτές προσαρμόστηκαν στα Ελληνικά από τους Kafetsios & Loumakou (2007) και κάθε δήλωση αποτιμείται σε κλίμακα Likert 5 βαθμών, έτσι ώστε στις λεκτικές απαντήσεις «διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ», «ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ», «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» να αποδίδεται η αριθμητική κωδικοποίηση 0, 1, 2, 3 και 4 αντίστοιχα. Στη συνέχεια έγινε αντιστροφή κωδικοποίησης στις δηλώσεις 3, 5, 7 και 11 που είναι αρνητικά διατυπωμένες (Παράρτημα Α, Β) και υπολογίστηκε ο μέσος όρος, με ελάχιστη τιμή μηδέν και μέγιστη τέσσερα, έτσι ώστε μεγαλύτερη τιμή μέσου όρου να αντανakλά υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση, που αποτελεί τη δεύτερη σύνθετη εξαρτημένη μεταβλητή του ερωτηματολογίου.

Για την αποτύπωση και την μέτρηση των συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Job Affect Scale, στο εξής JAS, (Brief., Burke., George., Robinson., & Webster, 1988). Πρόκειται για κλίμακα δυο διαστάσεων, αποτελούμενη από είκοσι επίθετα και περιγράφουν την συνολική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, που

απορρέει από την εργασία του κατά την τελευταία εβδομάδα. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν δεκαεπτά (17) από αυτά, αφού πρώτα αποδόθηκαν στην ελληνική γλώσσα (Kafetsios., Nezlek., & Vassilakou, 2012). Εννιά (09) από αυτά περιγράφουν θετικά συναισθήματα (παράρτημα A, C, δηλώσεις 1, 2, 4, 5, 7, 10, 12, 15, 17), που στις λεκτικές απαντήσεις «καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «αρκετά», «πολύ» αποδίδεται η αριθμητική κωδικοποίηση 1, 2, 3, 4 και 5 αντίστοιχα (πεντάβαθμη κλίμακα Likert). Δεν έγινε αντιστροφή κωδικοποίησης και ο μέσος όρος αποτέλεσε το σκορ της κλίμακας. Μεγαλύτερος μέσος όρος αντιστοιχεί σε αυξημένο θετικό συναίσθημα. Έτσι προέκυψε η τρίτη σύνθετη μεταβλητή «θετικό συναίσθημα στην εργασία», στο εξής JPAS. Κατ' αντιστοιχία από τον μέσο όρο των απαντήσεων στις υπόλοιπες οκτώ δηλώσεις – επίθετα, που περιγράφουν αρνητικό συναίσθημα, προέκυψε η τέταρτη σύνθετη μεταβλητή «αρνητικό συναίσθημα στην εργασία», στο εξής JNAS.

Η πέμπτη κλίμακα μέτρησης αναφέρεται στην συνοχή της ομάδας – του συλλόγου εκπαιδευτικών και χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Perceived Cohesion Scale», στο εξής PCS, των Bollen και Hoyle (1990), όπως προσαρμόστηκε για μικρές ομάδες από τους Chin et al (1999) και αποδόθηκε στην Ελληνική γλώσσα. Η κλίμακα έχει έξι προτάσεις – δηλώσεις και αντανakλούν τις δυο διαστάσεις της συνοχής που προσλαμβάνουν τα μέλη μιας μικρής ομάδας, την αίσθηση του ανήκειν (παράρτημα A, D, προτάσεις 1, 3 και 5) και το συναίσθημα του ανήκειν (προτάσεις 2, 4 και 6). Οι λεκτικές απαντήσεις «διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ», «ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ», «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» πήραν αριθμητική κωδικοποίηση 0, 1, 2, 3 και 4 αντίστοιχα, σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert και μεγαλύτερος μέσος όρος αντανakλά μεγαλύτερη «αντιλαμβανόμενη συνοχή της ομάδας», που αποτέλεσε την πέμπτη εξαρτημένη σύνθετη μεταβλητή του ερωτηματολογίου.

Η έκτη κλίμακα μέτρησης αναφέρεται στο αντιλαμβανόμενο άγχος (perceived stress), στο εξής PSS, των Cohen, Kamarck και Mermelstein (1983), όπως αυτή προσαρμόστηκε αργότερα από τους Cohen και Williamson (1988). Αποτελείται από δέκα ερωτήσεις (παράρτημα A, E) σχετικές με σκέψεις και συναισθήματα από τη γενικότερη καθημερινή ζωή κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα. Οι ζητούμενες λεκτικές απαντήσεις «ποτέ», «σχεδόν ποτέ», «μερικές φορές», «συχνά», «πολύ συχνά» κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά σε 0, 1, 2, 3, 4. Στη συνέχεια έγινε αντιστροφή κωδικοποίησης των θετικά δηλωθέντων απαντήσεων στις ερωτήσεις 4, 5, 7 και 8, έτσι ώστε μεγαλύτερο άθροισμα να αντανakλά

μεγαλύτερο αντιλαμβανόμενο άγχος. Κατ' αυτόν τον τρόπο προέκυψε η έκτη εξαρτημένη σύνθετη μεταβλητή.

Ο πίνακας 18 εμφανίζει τους δείκτες εσωτερικής συνέπειας των εξαρτημένων μεταβλητών, οι οποίοι εμφανίζονται από αποδεκτοί ως άριστοι.

Πίνακας 18. Δείκτες εσωτερικής συνέπειας

Κλίμακα	Πλήθος δηλώσεων	Cronbach's Alpha
CD RISC	25	0,86
JSS	12	0,79
JPAS	9	0,87
JNAS	8	0,74
PCS	6	0,95
PSS	10	0,77

Τα κυριότερα μέτρα κεντρικής τάσης (μέσος όρος) και διασποράς (τυπική απόκλιση, ελάχιστη τιμή, μέγιστη τιμή) για το δείγμα των διευθυντών εμφανίζεται στον πίνακα 19 που ακολουθεί.

Πίνακας 19. Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς σύνθετων μεταβλητών του δείγματος διευθυντών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CD RISC2	34	58,00	88,00	74,06	6,29
JSS2	34	2,00	3,75	2,97	,44
JPAS2	34	2,11	4,78	3,68	,64
JNAS2	34	1,00	2,50	1,58	,47
PCS2	34	1,00	4,00	3,33	,75
PSS2	34	8,00	21,00	15,44	3,65

Τα κυριότερα μέτρα κεντρικής τάσης (μέσος όρος) και διασποράς (τυπική απόκλιση, ελάχιστη τιμή, μέγιστη τιμή) για το δείγμα των υφισταμένων εκπαιδευτικών εμφανίζεται στον πίνακα 20 που ακολουθεί.

Πίνακας 20. Μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς σύνθετων μεταβλητών του δείγματος υφισταμένων – εκπαιδευτικών.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CD RISC1	213	43,00	97,00	71,36	9,75
JSS1	213	,67	3,75	2,80	,47
JPAS1	213	1,67	5,00	3,48	,64
JNAS1	213	1,00	3,50	1,50	,48
PCS1	213	,33	4,00	2,86	,78
PSS1	213	6,00	33,00	17,51	4,54

Από την αρχική συγκριτική μελέτη των μέσων όρων των δυο πινάκων προκύπτει ότι

- Οι διευθυντές, σε σχέση με τους υφισταμένους εκπαιδευτικούς, εμφανίζεται ότι διαθέτουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα, διακατέχονται από λιγότερο άγχος, βιώνουν περισσότερη ικανοποίηση από την εργασία και θετικό συναίσθημα από αυτή.
- Οι διευθυντές, σε σχέση με τους υφισταμένους εκπαιδευτικούς, βιώνουν λίγο υψηλότερο αρνητικό συναίσθημα από την εργασία και αισθάνονται καλύτερα τη συνοχή του συλλόγου εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ

Για την ανάλυση διακύμανσης διαφορών των σύνθετων μεταβλητών ως προς τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές των διευθυντών (N=34) προηγήθηκε έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk. Ο έλεγχος ύπαρξης στατιστικά σημαντικά διαφορών μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών του δείγματος των διευθυντών ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές με δυο κατηγορίες έγινε με Independent Samples T Test για κανονικές κατανομές και με Nonparametric Tests για μη κανονικές κατανομές. Για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με περισσότερες από δυο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ANOVA για κανονικές κατανομές και Nonparametric Tests για μη κανονικές κατανομές.

Ο έλεγχος κανονικότητας σε σχέση με το φύλο των διευθυντών έδειξε ότι, μεταξύ των δώδεκα σύνθετων μεταβλητών ανδρών - γυναικών, δεν υπάρχει κανονική κατανομή μόνο στις μεταβλητές JSS (ικανοποίηση από την εργασία) για τις γυναίκες διευθύντριες και PCS (συνοχή της ομάδας) για τους άνδρες διευθυντές (Παράρτημα Β, πίνακας 21). Έτσι θεωρήθηκε ότι όλες οι σύνθετες μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή και έγινε έλεγχος T Test, που έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των εξαρτημένων μεταβλητών ως προς το φύλο των διευθυντών. (Παράρτημα Β, πίνακας 22). Επομένως απορρίπτεται η υπόθεση 1 ως προς τους διευθυντές και επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση. Σε σχέση με το φύλο των υφισταμένων εκπαιδευτικών (N=213), έγινε έλεγχος T-Test, ο οποίος έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(212) = -2,045$, $p = ,042 < ,05$) μόνο του αντιλαμβανόμενου άγχους μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών (Παράρτημα Β, πίνακας 24). Κατά συνέπεια απορρίπτεται η υπόθεση 2 ως προς τους εκπαιδευτικούς και επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση, εκτός από το άγχος, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να βιώνουν λιγότερο άγχος ($mean = 16,59$) έναντι των γυναικών ($mean = 17,94$), (Παράρτημα Β, πίνακας 23).

Ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk των σύνθετων μεταβλητών του δείγματος των διευθυντών (N=34) ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές με τουλάχιστον 3 κατηγορίες έδειξε ότι δεν είναι κανονικές (π.χ παράρτημα Β, πίνακας 25). Ακολούθησαν Nonparametric Tests Kruskal-Wallis για τις σύνθετες μεταβλητές ως προς την ηλικία, τον τύπο σχολείου, τον αριθμό μαθητών του σχολείου, τα έτη υπηρεσίας, τις πρόσθετες σπουδές, το βαθμό χρήσης Η/Υ, την ειδικότητα και τα έτη υπηρετήσεως σε θέση διεύθυνσης σχολείου. Η ανάλυση διακύμανσης των διαφορών αυτών, υπόθεση 3, έδειξε

ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν μόνο στο θετικό συναίσθημα των διευθυντών ως προς τα έτη υπηρεσίας [$F(3,34)=9,22$, $p=,027$] και στο άγχος των ιδίων ως προς τις πρόσθετες σπουδές [$F(3,34)=9,233$, $p=,026$] (παράρτημα Β, πίνακες 26 και 27), σύμφωνα με τους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 28. Ελάχιστη τιμή, μέγιστη τιμή και μέση τιμή του θετικού συναισθήματος διευθυντών ως προς τα έτη υπηρεσίας.

Έτη υπηρεσίας	16-20	21-25	26-30	>30
JPAS2 min	2,11	2,33	3,33	3,00
JPAS2 max	4,33	4,00	4,33	4,98
JPAS2 mean	3,37	3,06	3,89	3,96

Πίνακας 29. Ελάχιστη τιμή, μέγιστη τιμή και μέση τιμή του άγχους των διευθυντών ως προς τις πρόσθετες σπουδές.

Πρόσθετες σπουδές	Όχι	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
PSS2 min	14	10	8
PSS2 max	21	21	15
PSS2 mean	16,6	16,16	11,57

Σύμφωνα με τον πίνακα 28 η μέση τιμή του θετικού συναισθήματος των διευθυντών – διευθυντριών μειώνεται στην κατηγορία 21-25 και στη συνέχεια αυξάνεται, με τους διευθυντές – διευθύντριες με πάνω από τριάντα έτη υπηρεσίας να εμφανίζουν τη μεγαλύτερη μέση τιμή. Από τον πίνακα 29 προκύπτει ότι οι διευθυντές – διευθύντριες κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος εμφανίζουν μικρότερο σκορ ελάχιστου και μέγιστου άγχους και σημαντικά μικρότερη μέση τιμή άγχους, με τους/τις κατόχους μεταπτυχιακού να ακολουθούν με μέση τιμή σημαντικά μεγαλύτερη από την προηγούμενη κατηγορία και λίγο μικρότερη από την κατηγορία διευθυντών που δεν έχουν πρόσθετες σπουδές.

Εν τούτοις χρήζει επίσης αναφοράς, όσον αφορά τους διευθυντές, ότι ο δείκτης σημαντικότητας είναι κοντά στη στατιστικά σημαντική τιμή, χωρίς να είναι μικρότερος του ,05,

- στην ικανοποίηση από την εργασία σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας [$F(3,34)=6,277$, $p=,099$], με την ικανοποίηση να αυξάνεται μετά τα 25 έτη υπηρεσίας,
- στο άγχος σε σχέση με την ηλικία [$F(3,34)=7,403$, $p=,06$], με αυτό να είναι υψηλότερο στους διευθυντές ηλικίας κάτω των πενήντα ετών,

- στο άγχος σε σχέση με τον τύπο του σχολείου [$F(2,34)=4,958, p=,084$], με τους διευθυντές των γυμνασίων να αντιμετωπίζουν υψηλότερο άγχος
- και στην ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με την ειδικότητα [$F(7,34)=12,806, p=,077$], πίνακας 30, σύμφωνα με τον οποίο οι φιλόλογοι διευθυντές έχουν τον χαμηλότερο μέσο όρο Ψ.Α και οι φυσικών επιστημών και πληροφορικής το μικρότερο εύρος τιμών.

Πίνακας 30. Ελάχιστη, μέγιστη και μέση τιμή ψυχικής ανθεκτικότητας ανά ειδικότητα διευθυντών.

Ειδικότητα	Θεολόγος N=6	Φιλόλογος N=7	Μαθηματικός N=4	Φυσικών επιστημών N=5	Ξένων γλωσσών N=1	Φυσικής αγωγής N=6	Πληροφορικής N=2
CD RISC2 MIN	67,00	58,00	68,00	71,00	67,00	74,00	75,00
CD RISC2 MAX	88,00	79,00	76,00	75,00	67,00	85,00	79,00
CD RISC2 MEAN	78,50	69,71	70,75	73,40	67,00	78,67	77,00

Για την ανάλυση διακύμανσης διαφορών των σύνθετων μεταβλητών των εκπαιδευτικών (N=213) ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές με τρεις ή περισσότερες κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (υπόθεση 4), εκτός από την ικανοποίηση από την εργασία σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου [$F(2,210)=3,23, p=,041$], (παράρτημα Β, πίνακες 31 και 32), που οφείλεται στην διαφορά της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των μικρών σχολείων (N=6, JSSmean=2,62) σε σχέση με τα μεγάλα (N=13, JSSmean=2,86).

8.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ.

Οι υποθέσεις 5 και 6 ελέγχονται στην παρούσα ενότητα με τον συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson's r, που εξετάζει τις μεταβλητές των δειγμάτων ανά δυο. Για τον δείκτη r ισχύει $-1 \leq r \leq 1$. Όταν $r = 0$ δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση (μηδενική υπόθεση), ενώ όταν $r \neq 0, r \neq \pm 1$ και ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας p – value είναι μικρότερος του ,05 απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι μεταβλητές σχετίζονται είτε θετικά, $0 < r < 1$, (όταν αυξάνεται ή μειώνεται η μια μεταβλητή, αυξάνεται ή μειώνεται αντίστοιχα η άλλη μεταβλητή και αντίστροφα), είτε αρνητικά, $-1 < r < 0$, (όταν αυξάνεται ή μειώνεται η μια μεταβλητή, μειώνεται ή αυξάνεται αντίστοιχα η άλλη μεταβλητή και αντίστροφα).

Οι ακόλουθοι πίνακες 33 και 34 εμφανίζουν τους βαθμούς συσχέτισης και τη στατιστική σημαντικότητα των βαθμών συσχέτισης r των σύνθετων μεταβλητών ανά δυο, στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς – υφισταμένους αντίστοιχα.

Πίνακας 33. Συσχετίσεις σύνθετων μεταβλητών του δείγματος των διευθυντών (N=34).

		CD	JSS2	JPAS2	JNAS2	PCS2	PSS2
		RISC2					
CD RISC2	Pearson's r	1	,494**	,491**	-,279	,299	-,374*
JSS2	Pearson's r		1	,746**	-,481**	,616**	-,313
JPAS2	Pearson's r			1	-,410*	,622**	-,305
JNAS2	Pearson's r				1	-,215	,418*
PCS2	Pearson's r					1	-,213
PSS2	Pearson's r						1

** . P<0,01.

* . P<0,05.

Στον πίνακα 33, που αφορά τους διευθυντές, εμφανίζονται οι εξής συσχετίσεις:

- Οι μεταβλητές ικανοποίηση από την εργασία και θετικό συναίσθημα σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με μέτριο συντελεστή συσχέτισης με την ψυχική ανθεκτικότητα ($r = ,494$, $p\text{-value}<,01$) και ($r = 0,491$, $p\text{-value}<,01$) αντίστοιχα (υπόθεση 5).
- Η μεταβλητή συνοχή της ομάδας σχετίζεται μέτρια θετικά ($r = 0,299$) και χωρίς στατιστική σημαντικότητα, με την ψυχική ανθεκτικότητα (υπόθεση 5).
- Η μεταβλητή αρνητικό συναίσθημα σχετίζεται ασθενώς αρνητικά ($r = -,279$) και χωρίς στατιστική σημαντικότητα με την ψυχική ανθεκτικότητα (υπόθεση 5).
- Η μεταβλητή άγχος στην εργασία σχετίζεται μέτρια αρνητικά και στατιστικά σημαντικά ($r = -,374$, $p\text{-value}<,05$) με την ψυχική ανθεκτικότητα (υπόθεση 5).
- Οι μεταβλητές θετικό συναίσθημα και συνοχή της ομάδας σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με ισχυρό συντελεστή συσχέτισης με την ικανοποίηση από την εργασία ($r = ,746$, $p\text{-value}<,01$) και ($r = 0,616$, $p\text{-value}<,01$) αντίστοιχα.
- Η μεταβλητή αρνητικό συναίσθημα σχετίζεται μέτρια αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με την ικανοποίηση από την εργασία ($r = -,481$, $p\text{-value}<,01$).
- Το άγχος από την εργασία σχετίζεται μέτρια αρνητικά χωρίς στατιστική σημαντικότητα με την ικανοποίηση από την εργασία ($r = -,313$).
- Το αρνητικό συναίσθημα σχετίζεται μέτρια αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με το θετικό συναίσθημα ($r = -,410$, $p\text{-value}<,05$).
- Η συνοχή της ομάδας σχετίζεται ισχυρά θετικά και στατιστικά σημαντικά με το θετικό συναίσθημα ($r = ,622$, $p\text{-value}<,01$).

- Το άγχος από την εργασία σχετίζεται μέτρια αρνητικά χωρίς στατιστική σημαντικότητα με το θετικό συναίσθημα ($r = -,305$).
- Η συνοχή της ομάδας σχετίζεται ασθενώς αρνητικά χωρίς στατιστική σημαντικότητα με το αρνητικό συναίσθημα ($r = -,215$) και το άγχος από την εργασία σχετίζεται μέτρια θετικά και στατιστικά σημαντικά με το αρνητικό συναίσθημα ($r = ,418$, $p\text{-value} < ,05$).
- Το άγχος από την εργασία σχετίζεται ασθενώς αρνητικά χωρίς στατιστική σημαντικότητα με τη συνοχή της ομάδας ($r = -,213$).

Πίνακας 34. Συσχετίσεις σύνθετων μεταβλητών του δείγματος των εκπαιδευτικών (N=213).

		CD	JSS1	JPAS1	JNAS1	PCS1	PSS1
		RISC1					
CD RISC1	Pearson's r	1	,338**	,431**	-,057	,223**	-,256**
JSS1	Pearson's r		1	,627**	-,438**	,357**	-,365**
JPAS1	Pearson's r			1	-,341**	,305**	-,464**
JNAS1	Pearson's r				1	-,204**	,504**
PCS1	Pearson's r					1	-,137*
PSS1	Pearson's r						1

**. $p < 0,01$.

*. $p < 0,05$.

Στον πίνακα 34, που αφορά τους υφισταμένους εκπαιδευτικούς, εμφανίζονται οι εξής συσχετίσεις:

- Οι μεταβλητές ικανοποίηση από την εργασία, θετικό συναίσθημα σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά (υπόθεση β), με μέτριο συντελεστή συσχέτισης με την ψυχική ανθεκτικότητα ($r = ,338$, $p\text{-value} < ,01$) και ($r = 0,431$, $p\text{-value} < ,01$) αντίστοιχα.
- Η μεταβλητή συνοχή της ομάδας σχετίζεται ασθενώς θετικά και στατιστικά σημαντικά ($r = ,223$, $p\text{-value} < ,01$) με την ψυχική ανθεκτικότητα (υπόθεση β).
- Η μεταβλητή άγχος από την εργασία σχετίζεται ασθενώς αρνητικά και στατιστικά σημαντικά ($r = -,256$, $p\text{-value} < ,01$) με την ψυχική ανθεκτικότητα (υπόθεση β).
- Η μεταβλητή αρνητικό συναίσθημα στην εργασία σχετίζεται ασθενώς αρνητικά (υπόθεση β), χωρίς στατιστική σημαντικότητα με την ψυχική ανθεκτικότητα ($r = -,057$).
- Το θετικό συναίσθημα στην εργασία σχετίζεται ισχυρά θετικά και με την ικανοποίηση από την εργασία ($r = ,627$, $p\text{-value} < ,01$).

- Η μεταβλητή συνοχή της ομάδας σχετίζεται μέτρια θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ικανοποίηση από την εργασία ($r = ,357$, $p\text{-value} < ,01$).
- Οι μεταβλητές αρνητικό συναίσθημα και άγχος από την εργασία σχετίζονται μέτρια αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με την ικανοποίηση από την εργασία ($r = -,438$, $p\text{-value} < ,01$) και ($r = -,365$, $p\text{-value} < ,01$) αντίστοιχα.
- Το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος από την εργασία σχετίζονται μέτρια αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με το θετικό συναίσθημα ($r = -,341$, $p\text{-value} < ,01$) και ($r = -,464$, $p\text{-value} < ,01$) αντίστοιχα.
- Η συνοχή της ομάδας σχετίζεται μέτρια θετικά και στατιστικά σημαντικά με το θετικό συναίσθημα ($r = ,305$, $p\text{-value} < ,01$).
- Το άγχος από την εργασία σχετίζεται ισχυρά θετικά και στατιστικά σημαντικά με το αρνητικό συναίσθημα ($r = ,504$, $p\text{-value} < ,01$).
- Η συνοχή της ομάδας σχετίζεται ασθενώς αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με το αρνητικό συναίσθημα ($r = -,204$, $p\text{-value} < ,01$).
- Το άγχος από την εργασία σχετίζεται ασθενώς αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με τη συνοχή της ομάδας ($r = -,137$, $p\text{-value} < ,05$).

Στον παρακάτω πίνακα 35 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών διευθυντών – υφισταμένων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 35. Συσχετίσεις των μεταβλητών μεταξύ διευθυντών και υφισταμένων εκπαιδευτικών.

Διευθυντές		CD RISC2	JSS2	JPAS2	JNAS2	PCS2	PSS2
Εκπαιδευτικοί		N=34	N=34	N=34	N=34	N=34	N=34
CD RISC1	Pearson's r	-,182	,149	,130	,214	,053	-,194
N=213	Sig. (2-tailed)	,303	,401	,465	,225	,767	,273
JSS1	Pearson's r	,046	-,038	,190	,167	,113	-,068
N=213	Sig. (2-tailed)	,796	,831	,281	,344	,524	,704
JPAS1	Pearson's r	,134	,040	,168	,041	,196	-,276
N=213	Sig. (2-tailed)	,450	,824	,341	,820	,265	,115
JNAS1	Pearson's r	-,023	-,044	-,290	-,129	-,332	,135
N=213	Sig. (2-tailed)	,897	,803	,096	,466	,055	,447
PCS1	Pearson's r	,146	,042	,303	,186	,096	-,120
N=213	Sig. (2-tailed)	,411	,812	,081	,292	,589	,498
PSS1	Pearson's r	-,067	,036	-,139	-,275	-,198	,026
N=213	Sig. (2-tailed)	,707	,839	,432	,116	,262	,884

Σύμφωνα με αυτόν

- Η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών επηρεάζει ασθενώς αρνητικά και όχι στατιστικά σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα ($r = -,182$, $p\text{-value} > ,05$), το αρνητικό συναίσθημα ($r = -,023$, $p\text{-value} > ,05$) και το άγχος ($r = -,067$, $p\text{-value} > ,05$) των υφισταμένων εκπαιδευτικών.
- Η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών επηρεάζει ασθενώς θετικά και όχι στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση από την εργασία ($r = ,046$, $p\text{-value} > ,05$), το θετικό συναίσθημα ($r = ,134$, $p\text{-value} > ,05$) και τη συνοχή του συλλόγου ($r = ,146$, $p\text{-value} > ,05$) των υφισταμένων εκπαιδευτικών.
- Το θετικό συναίσθημα των διευθυντών επηρεάζει ασθενώς θετικά και όχι στατιστικά σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα ($r = ,130$, $p\text{-value} > ,05$), την ικανοποίηση από την εργασία ($r = ,190$, $p\text{-value} > ,05$), το θετικό συναίσθημα ($r = ,168$, $p\text{-value} > ,05$) και τη συνοχή του συλλόγου ($r = ,303$, $p\text{-value} > ,05$) των υφισταμένων εκπαιδευτικών.
- Το θετικό συναίσθημα των διευθυντών επηρεάζει ασθενώς αρνητικά και όχι στατιστικά σημαντικά το αρνητικό συναίσθημα ($r = -,290$, $p\text{-value} > ,05$) και το άγχος ($r = -,139$, $p\text{-value} > ,05$) των υφισταμένων εκπαιδευτικών.
- Η ασθενής θετική επίδραση του θετικού συναισθήματος των διευθυντών στη συνοχή του συλλόγου των υφισταμένων εκπαιδευτικών και η ασθενής αρνητική επίδρασή του στο αρνητικό συναίσθημα των υφισταμένων εκπαιδευτικών εμφανίζονται με δείκτη $p\text{-value}$ πολύ κοντά στο όριο στατιστικής σημαντικότητας ($p = ,096$ και $p = ,081$) αντίστοιχα.

Κατά συνέπεια από τον πίνακα προκύπτει ότι επιβεβαιώνεται η υπόθεση 7, εκτός από την συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας διευθυντών – υφισταμένων εκπαιδευτικών που είναι αρνητική. Εν τούτοις όλες οι συσχετίσεις δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

8.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ.

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα προβλεπτικών μοντέλων εξαρτημένων σύνθετων μεταβλητών των δυο δειγμάτων. Εφαρμόστηκαν μοντελοποιήσεις με πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multiple linear regression) μιας εκ των σύνθετων μεταβλητών κάθε φορά ως προς όλες τις υπόλοιπες σύνθετες μεταβλητές, τόσο για τους διευθυντές, όσο και για τους υφισταμένους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτές εξετάζεται η γραμμική σχέση $y_i = b_0 + b_1 \cdot x_1 + b_2 \cdot x_2 + \dots + b_n \cdot x_n + e_i$, όπου $i = 1,2,3,4,5$ είναι οι εξαρτημένες μεταβλητές, $n = 1,2,3,4,5$ οι ανεξάρτητες μεταβλητές, b οι γραμμικοί

συντελεστές (προβλεπτικές κλίσεις ευθειών) της γραμμικής παλινδρόμησης και e_i τα υπόλοιπα.

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτέλεσε σε όλα τα μοντέλα ανεξάρτητη μεταβλητή και θεωρήθηκε, με βάση και τις συσχετίσεις που προηγήθηκαν, ότι οι μεταβλητές είναι συνεχείς και ανά δυο μονοεπίπεδες. Έτσι προέκυψαν πέντε γραμμικά μοντέλα και έγινε συγκριτικός έλεγχος για να διαπιστωθεί ποιο από αυτά έχει καλύτερη προσαρμογή. Για τον συγκριτικό έλεγχο χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες R^2 , Anova F, significance F της παλινδρόμησης και οι δείκτες t-test και significance t-test της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς την κάθε φορά εξαρτημένη μεταβλητή.

Τα αποτελέσματα του συγκριτικού ελέγχου για τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται στον πίνακα 36, που ακολουθεί:

Πίνακας 36. Σύγκριση προσαρμογής μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης των εκπαιδευτικών και T-Test της Ψ.Α ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή.

Εξαρτημένη μεταβλητή	R^2	Anova F	Sig F	t(CD RISC1)	Sig(t)
JSS1	,479	38,122	,000	1,699	,091
JPAS1	,500	41,409	,000	3,758	,000
JNAS1	,357	22,794	,000	2,790	,006
PCS1	,152	7,416	,000	1,504	,134
PSS1	,365	23,808	,000	-1,982	,049

Από την ανάγνωση του πίνακα προκύπτει ότι η στατιστική σημαντικότητα όλων των μοντέλων είναι ισχυρή (Sig F =,000) και το μοντέλο με την καλύτερη προσαρμογή είναι αυτό του θετικού συναισθήματος των εκπαιδευτικών (JPAS1) για το οποίο ακολουθούν οι παρακάτω αναλυτικοί πίνακες της γραμμικής παλινδρόμησης.

Πίνακας 37. Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,707 ^a	,500	,488	,45742	1,837

a. Predictors: (Constant), CD RISC1, JNAS1, PCS1, PSS1, JSS1.

b. Dependent Variable: JPAS1.

Πίνακας 38. ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	43,320	5	8,664	41,409	,000 ^b
	Residual	43,311	207	,209		
	Total	86,631	212			

a. Dependent Variable: JPAS1.

b. Predictors: (Constant), CD RISC1, JNAS1, PCS1, PSS1, JSS1.

Πίνακας 39. Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients beta	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for b		Collinearity Statistics	
	b	Std. Error				Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
	(Constant)	1,240	,363		3,416	,001	,524	1,955	
JNAS1	,002	,082	,001	,019	,985	-,160	,164	,643	1,555
PCS1	,055	,044	,067	1,259	,209	-,031	,141	,855	1,170
PSS1	-,034	,008	-,240	-4,049	,000	-,050	-,017	,685	1,459
JSS1	,613	,083	,447	7,379	,000	,449	,777	,658	1,521
CD RISC1	,013	,004	,204	3,758	,000	,006	,020	,820	1,219

a. Dependent Variable: JPAS1.

Σύμφωνα με τον πίνακα 37 το θετικό συναίσθημα έχει ισχυρό δείκτη πολλαπλής συσχέτισης $R = ,700$, το 50% ($R^2 = ,500$) της μεταβλητότητάς του εξηγείται – προβλέπεται από τη γραμμική σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές, το adjusted $R^2 (= ,488)$ δεν είναι πολύ μικρότερο και δείχνει ότι το μοντέλο μπορεί να γενικευτεί στον πληθυσμό και το κριτήριο Durbin-Watson είναι κοντά στο 2, οπότε τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα. Σύμφωνα με τον πίνακα 38 το F-test δίνει μεγάλο συντελεστή $F = 41,409$ και $\text{sig.} < 0,001$, οπότε το μοντέλο είναι πολύ σημαντικό στην εξήγηση της μεταβλητότητας. Σύμφωνα επίσης με τον πίνακα 39 για τις παραμέτρους του μοντέλου προκύπτει η σχέση γραμμικότητάς του, που είναι

$$JPAS1 = 1,240 + ,013 * CD RISC1 + ,002 * JNAS1 + ,055 * PCS1 - ,034 * PSS1 + ,613 * JSS1.$$

Όλοι οι συντελεστές των μεταβλητών είναι θετικοί, οπότε όσο αυξάνουν οι τιμές των μεταβλητών αυξάνεται το θετικό συναίσθημα (μη αναμενόμενο για το συντελεστή του αρνητικού συναισθήματος JNAS1, που είναι μεν θετικός αλλά πολύ μικρός), εκτός από τον συντελεστή του άγχους (PSS1), που είναι αρνητικός (γεγονός αναμενόμενο).

Το μοντέλο με τη δεύτερη καλύτερη προσαρμογή για τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 36, σελ 55) είναι αυτό της ικανοποίησης από την εργασία (JSS1) ως εξαρτημένη μεταβλητή (παράρτημα Β, πίνακες γραμμικής παλινδρόμησης 40, 41 και 42).

Τα αποτελέσματα του συγκριτικού ελέγχου για τους διευθυντές παρουσιάζονται στον πίνακα 43, που ακολουθεί:

Πίνακας 43. Σύγκριση προσαρμογής μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης των διευθυντών και T-Test της Ψ.Α ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Anova R ²	Anova F	Sig F	t(CD RISC2)	Sig(t)
JSS2	,657	10,507	,000	1,163	,255
JPAS2	,625	9,323	,000	1,137	,265
JNAS2	,333	2,792	,036	,312	,757
PCS2	,457	4,719	,003	-,467	,644
PSS2	,251	1,879	,130	-1,393	,174

Από την ανάγνωση του πίνακα προκύπτει ότι το μοντέλο με την καλύτερη προσαρμογή είναι αυτό της ικανοποίησης των διευθυντών από την εργασία (JSS2) για το οποίο ακολουθούν οι παρακάτω αναλυτικοί πίνακες της γραμμικής παλινδρόμησης.

Πίνακας 44. Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,808 ^a	,652	,590	,28059	2,211

a. Predictors: (Constant), CD RISC2, JPAS2, JNAS2, PCS2, PSS2.

b. Dependent Variable: JSS2.

Πίνακας 45. ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1	Regression	4,136	5	,827	10,507	,000 ^b
	Residual	2,204	28	,079		
	Total	6,341	33			

a. Dependent Variable: JSS2.

b. Predictors: (Constant), CD RISC2, JPAS2, JNAS2, PCS2, PSS2.

Πίνακας 46. Coefficients^a

Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig.	95,0% Confidence		Collinearity	
	Coefficients		Coefficients			Interval for B		Statistics	
	b	Std. Error	beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
(Constant)	,884	,771		1,146	,262	-,696	2,464		
CD RISC2	,011	,009	,155	1,163	,255	-,008	,030	,703	1,423
JPAS2	,287	,111	,422	2,584	,015	,060	,515	,465	2,152
JNAS2	-,201	,121	-,216	-1,664	,107	-,448	,046	,733	1,364
PCS2	,155	,083	,265	1,858	,074	-,016	,326	,610	1,640
PSS2	,002	,015	,021	,160	,874	-,029	,034	,749	1,334

a. Dependent Variable: JSS2.

Σύμφωνα με τον πίνακα 44 η ικανοποίηση των διευθυντών από την εργασία (JSS2) έχει ισχυρό δείκτη πολλαπλής συσχέτισης $R = ,808$, το 65,2% ($R^2=.652$) της μεταβλητότητάς του εξηγείται – προβλέπεται από τη γραμμική σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές, το adjusted R^2 ($=,590$) δεν είναι πολύ μικρότερο και δείχνει ότι το μοντέλο μπορεί να γενικευτεί στον πληθυσμό και το κριτήριο Durbin-Watson είναι κοντά στο 2, οπότε τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα. Σύμφωνα με τον πίνακα 45 το F-test δίνει συντελεστή $F=10,507$ και $\text{sig}.<0.001$, οπότε το μοντέλο είναι πολύ σημαντικό στην εξήγηση της μεταβλητότητας. Σύμφωνα επίσης με τον πίνακα 46 για τις παραμέτρους του μοντέλου προκύπτει η σχέση γραμμικότητάς του, που είναι

$$JSS2=0,884+,011*CD RISC2-,201*JNAS2+,155* PCS2+,002*PSS2+,287* JPAS2.$$

Όλα τα πρόσημα των συντελεστών των μεταβλητών είναι αναμενόμενα, εκτός από τον συντελεστή του άγχους (PSS2) που είναι μη αναμενόμενος (θετικός αλλά πολύ μικρός).

Το μοντέλο με τη δεύτερη καλύτερη προσαρμογή (πίνακας 43, σελ 57), που είναι αυτό του θετικού συναισθήματος των διευθυντών (JPAS2) ως εξαρτημένη μεταβλητή (παράρτημα Β, πίνακες γραμμικής παλινδρόμησης 47, 48 και 49).

8.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΩΝ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ.

Η ανάλυση πολυεπίπεδων μοντέλων βασίστηκε στην απλή ανάλυση παλινδρόμησης (Singer & Willet, 2003), όπου τα δεδομένα αναλύθηκαν σε δυο διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης. Στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης υπάρχει η εξίσωση $y = \beta_{0j} + \sum \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$, όπου y είναι η εξαρτημένη μεταβλητή, β είναι οι συντελεστές (σταθερές ή προβλεπτικές κλίσεις) στο πρώτο επίπεδο της ανάλυσης, X_{qij} ($q = 1,2,3,\dots,q$) είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή q για το άτομο i που ανήκει στην ομάδα j και r_{ij} είναι τα σφάλματα

(αποστάσεις από την εξαρτημένη μεταβλητή) των ατόμων i που ανήκουν στην ομάδα j . Στο δεύτερο επίπεδο της ανάλυσης οι συντελεστές του πρώτου επιπέδου γίνονται εξαρτημένες μεταβλητές και προβλέπονται από άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές του δεύτερου επιπέδου, σύμφωνα με την εξίσωση $\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \sum \gamma_{qk} w_{kj} + u_{qj}$. Στην εξίσωση αυτή γ_q είναι οι συντελεστές του δεύτερου επιπέδου (σταθερές ή προβλεπτικές κλίσεις), w_{kj} είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές του δεύτερου επιπέδου και u_{qj} είναι το σφάλμα. Ο δείκτης q δείχνει τους συντελεστές, ο δείκτης j την ομάδα και ο δείκτης k τον αριθμό των συντελεστών.

Πίνακας 47. Πρώτο επίπεδο πολυεπίπεδης ανάλυσης. Επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στις υπόλοιπες μεταβλητές των εκπαιδευτικών.

The outcome variable is JSS1
Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	2.793363	0.032735	85.332	33	0.000
For CD RISC1 slope, B1					
INTRCPT2, G10	0.015749	0.003629	4.340	33	0.000

The outcome variable is JPAS1
Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	3.461545	0.047835	72.365	33	0.000
For CD RISC1 slope, B1					
INTRCPT2, G10	0.029521	0.004959	5.953	33	0.000

The outcome variable is JNAS1
Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	1.496499	0.031447	47.588	33	0.000
For CD RISC1 slope, B1					
INTRCPT2, G10	-0.001488	0.003082	-0.483	33	0.632

The outcome variable is PCS1
Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	2.863192	0.058608	48.853	33	0.000
For CD RISC1 slope, B1					
INTRCPT2, G10	0.017033	0.006119	2.783	33	0.009

The outcome variable is PSS1
Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	17.512635	0.309229	56.633	33	0.000
For CD RISC1 slope, B1					
INTRCPT2, G10	-0.124126	0.031934	-3.887	33	0.001

Από τον παραπάνω πίνακα του πρώτου επιπέδου ανάλυσης για τους εκπαιδευτικούς – υφισταμένους προκύπτει ότι η ικανοποίηση από την εργασία JSS1 [C = 0,015749, p=0,000<,05], το θετικό συναίσθημα JPAS1 [C = 0,029521, p=0,000<,05] και η συνοχή του συλλόγου PCS [C = 0,017033, p=0,009<,05] συνδέονται με θετικούς συντελεστές και στατιστικά σημαντικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, το αρνητικό συναίσθημα JNAS1 [C=-0,001488, p=0,632>,05] με αρνητικό συντελεστή και χωρίς στατιστική σημαντικότητα με την ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος PSS1 με αρνητικό συντελεστή και στατιστικά σημαντικά [C=-0,124126, p=0,001<,05] με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Πίνακας 48. Δεύτερο επίπεδο πολυεπίπεδης ανάλυσης. Επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών στις μεταβλητές των εκπαιδευτικών.

The outcome variable is JSS1
Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	2.788340	0.031854	87.534	32	0.000
CD RISC2, G01	0.008223	0.005487	1.499	32	0.144
For CD RISC2 slope, B1					
INTRCPT2, G10	0.015927	0.004277	3.724	32	0.001
CD RISC2, G11	-0.000216	0.000593	-0.364	32	0.718

The outcome variable is PSS1
Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	17.589776	0.304522	57.762	32	0.000
CD RISC2, G01	-0.109195	0.046817	-2.332	32	0.026
For CD RISC2 slope, B1					
INTRCPT2, G10	-0.124868	0.035591	-3.508	32	0.002
CD RISC2, G11	0.000355	0.005831	0.061	32	0.952

The outcome variable is JPAS1
Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	3.454225	0.050570	68.306	32	0.000
CD RISC2, G01	0.011587	0.011585	1.000	32	0.325

For	CD RISC2 slope, B1					
	INTRCPT2, G10	0.029961	0.005105	5.869	32	0.000
	CD RISC2, G11	-0.000322	0.000918	-0.351	32	0.728

The outcome variable is JNAS1
Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value	
For	INTRCPT1, B0					
	INTRCPT2, G00	1.502211	0.032845	45.736	32	0.000
	CD RISC2, G01	-0.008078	0.004574	-1.766	32	0.086
For	CD RISC2 slope, B1					
	INTRCPT2, G10	-0.000589	0.003408	-0.173	32	0.864
	CD RISC2, G11	-0.000492	0.000574	-0.857	32	0.398

Από τον παραπάνω πίνακα του δεύτερου επιπέδου ανάλυσης για τους εκπαιδευτικούς – υφισταμένους (υπόθεση 7) προκύπτει ότι η αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών (CD RISC2) προβλέπει λιγότερο άγχος (PSS1), [C = -0.109195, p=,026<,05] και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (JNAS1), [C = -0.008078, p=0,086>,05]. Εν τούτοις η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών (CD RISC2) δεν επηρεάζει έμμεσα, μέσω της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (CD RISC1), τις άλλες μεταβλητές των εκπαιδευτικών με στατιστικά σημαντικό τρόπο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό, μέσω της ποσοτικής καταγραφής των εννοιών – παραμέτρων ψυχική ανθεκτικότητα, ικανοποίηση από την εργασία, θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία, συνοχή του συλλόγου και άγχος στις ομάδες των διευθυντών και των εκπαιδευτικών – υφισταμένων, να διερευνήσει τις σχέσεις που έχει η ψυχική ανθεκτικότητα με τις άλλες παραμέτρους, τόσο ενδοομαδικά, όσο και μεταξύ των ομάδων, συνεισφέροντας στην υπάρχουσα γνώση με την μελέτη της επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών στις ψυχολογικές εργασιακές παραμέτρους των εκπαιδευτικών. Απευθύνθηκε σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε 34 Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ της Θεσσαλίας, που αποτελούν το 14% των σχολείων αυτών στη Θεσσαλία.

Από την μελέτη των μέσων όρων των μεταβλητών των δυο ομάδων προέκυψε ότι διευθυντές και εκπαιδευτικοί διαθέτουν μέτρια επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι διευθυντές εμφανίζονται ψυχικά ανθεκτικότεροι, δείχνουν ικανοποιητικά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και θετικού συναίσθηματος, χαμηλό αρνητικό συναίσθημα και χαμηλά επίπεδα άγχους, ενώ οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερο άγχος από τους διευθυντές και οι τελευταίοι βιώνουν καλύτερα τη συνοχή του συλλόγου των εκπαιδευτικών από το ικανοποιητικό επίπεδο στο οποίο τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί – υφιστάμενοι. Πρόσφατες σχετικές έρευνες στην Ελλάδα εμφανίζουν μέσους όρους ψυχικής ανθεκτικότητας πολύ μεγαλύτερους σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καλτσή, 2013; Μιλής, 2015) και συμφωνούν με αυτούς της παρούσας μελέτης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κουδιγκέλη, 2017).

Το φύλο των διευθυντών δεν διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις μελετηθείσες μεταβλητές. Το συμπέρασμα δεν συμβαδίζει, όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα, με αυτό πρόσφατης έρευνας σε διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Lazaridou., & Beka, 2015), σύμφωνα με το οποίο οι άνδρες διευθυντές εμφανίζονται με στατιστικά σημαντικό υψηλότερο σκορ ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες. Το θετικό συναίσθημα των διευθυντών αυξάνεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο πάνω από τα 25 έτη υπηρεσίας και οι διευθυντές με διδακτορικό τίτλο σπουδών έχουν λιγότερο άγχος (με στατιστική σημαντικότητα) από εκείνους που διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης ή δεν έχουν πρόσθετες σπουδές. Χρήζει επίσης αναφοράς για τους διευθυντές, λόγω του οριακού δείκτη στατιστικής σημαντικότητας, ότι η ικανοποίηση από την εργασία αυξάνεται μετά τα 25 έτη υπηρεσίας, οι νέοι σε ηλικία

διευθυντές και οι διευθυντές γυμνασίων βιώνουν υψηλότερο άγχος και οι φιλόλογοι διευθυντές διαθέτουν χαμηλότερο μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας.

Σημαντικά συμπεράσματα αποτελούν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν, με τρόπο που αποτυπώνεται στατιστικά σημαντικός, μεγαλύτερο άγχος από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Gloria., Faulk., & Steinhardt, 2013), ενώ οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία με περισσότερο από 250 μαθητές, βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία, που καταγράφεται επίσης με τρόπο στατιστικά σημαντικό.

Οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης των μεταβλητών ανά δυο ακολουθούν το ίδιο πρόσημο, τόσο στο δείγμα των υφισταμένων εκπαιδευτικών, όσο και στο δείγμα των διευθυντών. Η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο στους διευθυντές, όσο και στους υφισταμένους εκπαιδευτικούς ακολουθεί θετική και στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση με το θετικό συναίσθημα και την ικανοποίηση από την εργασία (Montano, 1998), αρνητική ασθενή γραμμική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα και αρνητική και στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση με το άγχος. Η ικανοποίηση από την εργασία και το θετικό συναίσθημα εμφανίζουν θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την συνοχή του συλλόγου και στα δυο δείγματα. Η ισχυρή θετική και στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση που έχουν και στα δυο δείγματα το θετικό συναίσθημα και η ικανοποίηση από την εργασία αφενός και αφετέρου η αρνητική και στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση του αρνητικού συναισθήματος και της ικανοποίησης από την εργασία αναδεικνύουν τα συναισθήματα σε σημαντικούς ερμηνευτικούς παράγοντες της ικανοποίησης από την εργασία, συμπέρασμα που συμφωνεί με το συμπέρασμα της έρευνας των Kafetsios και Zampetakis (2008).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών εμφανίζεται να σχετίζεται ασθενώς ως πολύ ασθενώς και όχι στατιστικά σημαντικά με τις μεταβλητές των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Ασθενείς εμφανίζονται επίσης οι συσχετίσεις των άλλων μεταβλητών μεταξύ διευθυντών – υφισταμένων εκπαιδευτικών. Από τις συσχετίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών προκύπτει, γεγονός αναμενόμενο, ότι σχετίζονται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα είναι μη αναμενόμενη η αρνητική συσχέτιση με την ψυχική ανθεκτικότητα των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις, οι οποίες συνάγουν ότι η αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών προβλέπει λιγότερο άγχος και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, χωρίς η ψυχική

ανθεκτικότητα των διευθυντών να επηρεάζει έμμεσα, μέσω της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, τις άλλες μεταβλητές των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση μοντέλων πρόβλεψης μεταβλητών των δειγμάτων, με την ψυχική ανθεκτικότητα ανεξάρτητη μεταβλητή σε κάθε μοντέλο, έδειξε ότι για τους εκπαιδευτικούς το μοντέλο με την καλύτερη προσαρμογή είναι αυτό του θετικού συναισθήματος και για τους διευθυντές αυτό της ικανοποίησης από την εργασία. Τα μοντέλα αυτά είναι πολύ σημαντικά στην εξήγηση της μεταβλητότητας και μπορεί να γενικευτούν στον πληθυσμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

Από την παρούσα μελέτη για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων είναι σαφές, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αλληλεπιδρά, επηρεάζει και επηρεάζεται από την ικανοποίηση από την εργασία, τα συναισθήματα, το άγχος, την αίσθηση του «ανήκειν» και τη συνοχή του συλλόγου εκπαιδευτικών. Στις μέρες μας το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον αλλάζει γρήγορα, γεγονός που επηρεάζει τη λειτουργία των ανθρώπινων πόρων του σχολείου. Το γεγονός αυτό επιβάλλει την κατανόηση των προστατευτικών παραγόντων για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και κατά συνέπεια την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, ώστε να καθίστανται τα σχολεία ανθεκτικά και αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τους Gu και Day (2007) η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (άρα και των διευθυντών) αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους, διατηρώντας τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους. Εν τούτοις, σύμφωνα με την παρούσα θεωρητική μελέτη, η Ψ.Α είναι πολύπλευρη κατασκευή, που συμπεριλαμβάνει επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και οι εκδηλώσεις της ποικίλλουν από άτομο σε άτομο και εξαρτώνται από τις συνθήκες που συναντώνται και επικρατούν, καθώς και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να τις διαχειριστούν με επιτυχία. Επιπλέον η μέτρηση της κατασκευής γίνεται με δηλώσεις αυτοαναφοράς, αξιολογεί τα χαρακτηριστικά και όχι τη διαδικασία ανάπτυξης της Ψ.Α. Οι Bakker, Gierveld και Rijswijk (2006) συνήγαγαν ότι υψηλοί προσωπικοί πόροι, όπως ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοαποτελεσματικότητα και αισιοδοξία, συνεισφέρουν στην εργασιακή εμπλοκή και σε θετική σχέση της εργασιακής εμπλοκής των διευθυντών με την εργασιακή εμπλοκή, δημιουργικότητα και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και ότι τα παραπάνω συνδέονται με την μετασηματιστική ηγεσία. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να σχεδιαστούν, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, σεμινάρια και επιμορφώσεις για τους διευθυντές, που να εστιάζουν στο περιεχόμενο και τα πλεονεκτήματα άσκησης εκείνης της μορφής ηγεσίας που αναπτύσσει στους ανθρώπινους πόρους του σχολείου υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα.

Από την πλευρά της διαδικασίας ανάπτυξης και διατήρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας καθοριστικά θετική είναι, όπως προαναφέρεται, η αισιοδοξία, δηλαδή η συμβολή των θετικών συναισθημάτων και της αίσθησης του ανήκειν στην ομάδα. Κατά τους Henderson και Milstein (2008), η μη ύπαρξη θετικών συναισθηματικών δεσμών αποτελεί παράγοντα κινδύνου που πρέπει να μειώνεται. Δεδομένου επιπλέον ότι οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν

τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Kafetsios et al, 2014), αναδεικνύεται η ουσιώδης σημασία των θετικών συναισθημάτων για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (συμπέρασμα που συνάγεται και από την παρούσα μελέτη) και κατά συνέπεια αναδεικνύεται η συνεισφορά του θετικού σχολικού κλίματος, της σχολικής κουλτούρας γενικότερα και του σχολικού οράματος στην ευημερία των μελών της σχολικής κοινότητας και του σχολείου.

Η κλίμακα μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη αποτελείται από τις πέντε συνιστώσες, προσωπική ικανότητα και αντοχή, αποδοχή αλλαγών και ασφαλείς σχέσεις, εμπιστοσύνη και ανοχή στο στρες, έλεγχος και πνευματικές επιδράσεις (Connor., & Davidson, 2003). Άλλη μορφή έρευνας θα μπορούσε να εστιάσει στο βαθμό συμβολής κάθε συνιστώσας της ψυχικής ανθεκτικότητας σ' αυτή, ώστε κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική να προετοιμάσει ψυχικά ανθεκτικούς διευθυντές για την ηγεσία των σχολείων και ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς. Ως επίσης σχετική πρόταση για διερεύνηση και εφαρμογή μπορεί εδώ να αναφερθεί η οργάνωση σεμιναρίων με θεωρία και πρακτικές ασκήσεις για διευθυντές ή υποψήφιους διευθυντές σχολείων. Οι ασκήσεις (π.χ μελέτες περίπτωσης) των σεμιναρίων αυτών θα έχουν ως αντικείμενο διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή την επίγνωση και την ρύθμιση των συναισθημάτων των επιμορφούμενων – εργαζομένων διευθυντών και εκπαιδευτικών, που αφενός ερμηνεύουν σημαντικό μέρος της διακύμανσης της ικανοποίησης από την εργασία (Kafetsios και Zampetakis, 2008) και αφετέρου συνεισφέρουν σε υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι διευθυντές με χρήση της επίγνωσης και της ρύθμισης των συναισθημάτων τους στην καθημερινή εργασιακή πρακτική καθίστανται ανθεκτικότεροι και συνεισφέρουν σε περαιτέρω μείωση του άγχους και του αρνητικού συναισθήματος των εκπαιδευτικών, όπως συνάγει η παρούσα έρευνα. Χαρακτηριστική και υποστηρικτική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η άποψη των Adey, Hewitt, Hewitt και Landau (2004) ότι η επαγγελματική εξέλιξη, που απαιτείται για τη ριζική μεταστροφή της παιδαγωγικής που διδάσκει για τη νοημοσύνη, μπορεί να σχεδιαστεί και να παραδοθεί σε μεγάλη κλίμακα.

Η πολύ ασθενής και μη σημαντική αρνητική συσχέτιση της Ψ.Α των διευθυντών με την Ψ.Α των εκπαιδευτικών, ως μη αναμενόμενο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, κατά την άποψή μας οφείλεται στο διαφορετικό περιεχόμενο των καθηκόντων, με τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στη διδασκαλία και τα υπηρεσιακά καθήκοντα και στόχους και τους διευθυντές να εστιάζουν στην υλοποίηση του προγραμματισμού και των στόχων

του σχολείου γενικότερα. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με τα διαφορετικά προφίλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολείων της έρευνας, πιθανότατα είναι οι αιτίες που εμφανίζεται το αποτέλεσμα αυτό. Κατά συνέπεια έχει πρόσθετη αξία σε μεταγενέστερη έρευνα να ελεγχθεί ποιο προφίλ ηγεσίας σχετίζει θετικά την Ψ.Α των διευθυντών με την Ψ.Α των εκπαιδευτικών.

Στο ευρύτερο, διαρκώς μεταβαλλόμενο, ανασφαλές και έντονα ανταγωνιστικό κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον η συμβολή του σχολικού πλαισίου, που στηρίζεται στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και ισχυρών δεσμών, η συμμετοχή των μελών του στις λειτουργίες του σχολείου, που προέρχεται και καθοδηγείται από υψηλές κοινωνικές αξίες και όραμα ανάπτυξης, μειώνουν κινδύνους αποκλεισμού, περιθωριοποίησης, εγκατάλειψης των μαθητών, προάγουν την ευημερία των μελών του και διασφαλίζουν ανθεκτικά και αποτελεσματικά σχολεία. Οι κοινωνικοί οργανισμοί, όπως είναι τα σχολεία, ανθίστανται πάντα στις αλλαγές, οι οποίες για να επιτυγχάνονται χρειάζεται δύναμη θέλησης, επιμονή, ψυχική ανθεκτικότητα και ευελιξία (Demetriou, 2019).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J., & Landau, N. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operations of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58.
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Antoncic, J. A., & Antoncic, B. (2011). Employee satisfaction, intrapreneurship and firm growth: A model. *Industrial Management & Data Systems*, 11, 1, 589-607.
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. In E.J. Anthony & B. Cohler, *The invulnerable child*, 348. New York: Guilford Press.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Zerbe, W. J. (2000). Emotions in the workplace: Research, theory, and practice. In N. M. Ashkanasy, C. E. Härtel, & W. J. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice*, 3-18. Westport, CT, US: Quorum Books/Greenwood Publishing Group.
- Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J., & Daus, C. S. (2003). Diversity and Emotion: The New Frontiers in Organizational Behavior Research, *Journal of Management*, 28, 3, 307–338.
- Ashkanasy, N. M., Zerbe, W.J., & Hartel, C. E. J. (2016). *Managing Emotions in the Workplace*. New York: Routledge.
- Bakeman, R., & Helmreich, R. (1975). Cohesiveness and performance: Covariation and causality in an undersea environment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 5, 478-489.
- Bakker, A. B., Gierveld, J. H., & Rijswijk, K. V. (2006). *Succesfactoren bij vrouwelijke schoolleiders in het primair onderwijs: Een onderzoek naar burnout, bevlogenheid en prestaties [Success factors among female school principals in primary teaching: A study on burnout, work engagement, and performance]*. Diemen, The Netherlands: Right Management Consultants.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (2000). Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organizational Behavior*, 120–136. Malden, MA: Blackwell.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Βάσιου, Α. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα*. Διπλωματική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. H. (1989). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. San Francisco: WestEd Regional Educational Laboratory.
- Berry, L.M. (1997). *Psychology at work*. San Francisco: CA: McGraw-Hill.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 2, 111–127.
- Bolig, R., & Weddle, K.D. (1998). Resiliency and hospitalization of children. *Children's Health Care*, 16, 255-260.
- Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces*, 69, 2, 479-504.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 1, 20–28.

- Bono, J. E., & Vey, M. A. (2005). Toward understanding emotional management at work: A quantitative review of emotional labor research. In C. E. Hartel, W. J. Zerbe, & N. M. Ashkanasy (Eds.), *Emotions in organizational behaviour*, 213–233. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bottery, M. (2005). The individualization of consumption: A trojan horse in the destruction of the public sector? *Educational Management, Administration and Leadership*, 33, 267–288.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (Vol.1). New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 5, 307 - 311.
- Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S., & Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress? *Journal of Applied Psychology*, 73, 193–198.
- Brief, A. P., & Roberson, L. (1989). Job-attitude organization—An exploratory study. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 717-727.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1, 2.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW Pathfinder Project. *School Leadership and Management* 25, 5, 455-471.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Carlson, D., Kacmar, K. M., Zivnuska, S., & Ferguson, M. (2011). Work-Family Enrichment and Job Performance: A Constructive Replication of Affective Events Theory. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16, 3, 297–312.
- 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.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 4, 385–396.
- Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education, *Teachers College Record*, 111, 1, 180–213.
- Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp, *The social psychology of health*, 31–68. Newbury Park, CA: Sage.
- 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.
- Connolly, J.J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29, 265-281.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor- Davidson Resilience Scale (CD- RISC). *Depress. Anxiety*, 18, 76-82.
- Côté, S., & Morgan, L.M. (2002). A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction and intentions to quit, *Journal of Organizational Behavior*, 23, 947–962.
- Coutu, D. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80, 5, 46–51.

- Cranny, C.J., Smith, P.C., & Stone, E.F. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*. New York: Lexington Books.
- Creemers, B. P. M. (1997). Towards a theory of educational effectiveness. In A. Harris, N. Bennett & M. Preedy (eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education*. UK: Open University Press.
- Cropanzano, R., James, K. & Citera, M. A. (1993). A goal hierarchy model of personality, motivation, and leadership. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*, 15, 267-322. Greenwich, CT: JAI Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error*. New York: Putnam.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza, Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. New York: Harcourt.
- Darwin, C. (1965). *Expression of Emotions in Man and Animals*. Chicago: University of Chicago Press. [originally published in 1872.]
- DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling*, 7, 236-245.
- Demetriou, A. (2019). Making a Difference in and Beyond the Ivory Tower: Advance a Theory, Start a University, and Transform a Country's Education. *Perspectives on Psychological Science*, 14, 1, 74 – 80.
- 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.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542-575.
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1985). The Independence of Positive and Negative Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 5, 1105-1117.
- Dinham, S., and C. Scott. 2002. The International Teacher 2000 Project: An international study of teacher and school executive satisfaction, motivation and health in Australia, England, USA, Malta and New Zealand. Paper presented to, *the Challenging Futures Conference*, February, in Armidale, Australia.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the Human Face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1987). Universals and Cultural Differences in the Judgments of Facial Expressions of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 4, 712-717.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Eliophotou-Menon, M., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience, *School Leadership & Management*, 31, 5, 435-450.
- ΕΛΣΤΑΤ. (2016). *Έρευνα Υγείας: έτος 2014*. Δελτίο τύπου διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.statistics.gr/documents/20181/1845c3bc-b9d5-41f6-89df-a5436ad3dc23>. (21/10/2018).
- European Agency for Safety and Health at Work. (2008). E-fact 31: Prevention of work-related stress in the education sector. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <https://osha.europa.eu> (18/11/2018).
- European Trade Union Committee for Education. (2008). Report on the E.T.U.C.E. survey on teacher's work-related stress Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://etuce.homestead.com> (18/11/2018).
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction, and motivation among education professionals. *Educational Management and Administration*, 29, 291–306.
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups; a study of human factors in housing*. Oxford, England: Harper.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotion. *American Psychology*, 56, 3, 218 –226.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117, 39–66.
- Forgas, J. P., & George, J. M. (2001). Affective influences on judgments and behavior in organizations: An information processing perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 3–34.

- Frijda, N. H. (2001). The self and emotions. In Bosma, H. A., and Kunnen, E. S. (eds.), *Identity and Emotion: Development Through Self-Organization*, 39-57. Cambridge: Cambridge University Press,.
- Getzels, J. W., & Cuba, E. G. (1957). Social Behavior and the Administrative Process, *School Review*, 65, 423-441.
- Gloria, C., Faulk, K., & Steinhardt, M. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion*, 37, 185-193.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Gordon, K. A. (1995). The self-concept and motivational patterns of resilient African American high school students. *Journal of Black Psychology*, 21, 239-255.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions*, 213-236. New York, NY: Taylor and Francis.
- Gross, J. J. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*, 3-26. New York, NY: Guilford.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hargreaves, A. (1995). Realities of teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education*, 2nd ed, 80-87. Oxford: Pergamon.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students, *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers professional lives: aspirations and actualities, in: I. Goodson & A. Hargreaves (Eds) *Teachers' Professional Lives* (London, Falmer Press).
- Harre, R., & Parrott, G. (1996). *The emotions: Social, cultural and biological dimensions*. London: Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York: Routledge.
- Hawkins, N., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems. *Psychological Bulletin*, 112, 1, 64-105.
- Hayes, N. (1994). *Empowering schools: Process and outcome considerations*. New Heaven: Yale Child Study Center.
- Hechter, M. (1987). Nationalism as group solidarity, *Ethnic and Racial Studies*, 10, 4, 415-426,
- Henderson, N., Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B.B.(1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hochschild, A. R. 1979. Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.
- Hoffman, J. (2004). Building resilient leaders. *Leadership*, 34, 35-38.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment, *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 3, 291-317.
- Hoy, W. K. (2010). *Quantitative Research in Education: A Primer*. Los Angeles: Sage.
- Hoy, W. K., Miskel, C. (2013). *Educational Administration. Theory, Research and Pravrice. (9th Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2011, Summer). An Organizational Model for School Achievement. Paper presented at, *the annual convention of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*. University of Exeter, United Kingdom.
- Hoyle, R. H., & Crawford, A. M. (1994). Use of individual-level data to investigate group phenomena, issues and strategies. *Small Group Research*, 25, 464-485.

- Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership, *The Leadership Quarterly*, 13, 493–504.
- Issacs, A. (2003). *An investigation of attributes of school principals in relation to resilience and leadership practices*. (doctoral dissertation). Florida State University.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed), 23, 253–264. New York, NY: Guilford.
- 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.
- Judge, T. A., & Hulin, C. L. (1993). Job satisfaction as a reflection of disposition: A multiple source causal-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 388-421.
- Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups. The role of Empowerment, Cohesiveness, and Collective-Efficacy on Perceived Group Performance, *Small Group Research*, 33, 3, 313-336.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, Συναίσθημα και Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- 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*, 25, 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, 71 - 87.
- 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*.
- Kafetsios, K., Nezelek, J.B., & Vassilakou, T. (2012). Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotion Regulation and Satisfaction and Affect at Work, *The Journal of Social Psychology*, 152, 4, 436-457.
- Kafetsios, K., Nezelek, 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., & 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, 712–722.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards—Theory of job satisfaction. *American Sociological Review*, 42, 124-143.
- Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Διατριβή. Διαθέσιμη στον ιστότοπο <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/43402> (16/07/2018).
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*, 17-83. New York, NY: Plenum.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 3, 741-756.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leaders. *International Journal of Workplace Health Management*, 7, 44-57.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2017). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, διαθέσιμη στον ιστότοπο <http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=el&pid=iid:18412> (16/07/2018).

- Kowalski, T. J., & Reitzug, U. C. (1993). *Contemporary School Administration*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Krohne, H. W. (2002). Stress and Coping Theories. Διαθέσιμη στο http://userpage.fu-berlin.de/schuez/folien/Krohne_Stress.pdf. (18/11/2018).
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions of future research. *Educational review*, 53, 27-35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and school culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48, 2, 218-240.
- Λακιώτη, Α. (2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο: Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Λακιώτη, Α. (2016). *Η ψυχοθεραπεία ως παράγοντας ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας*. Διδακτορική Διατριβή, διαθέσιμη στον ιστότοπο <https://www.positiveemotions.gr/didaktorikes-diatrives> (27 10 2018).
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Lawler, E. J., Thye, S. R., & Yoon, J. (2000). Emotion and Group Cohesion in Productive Exchange. *American Journal of Sociology*, 106, 3, 616-657.
- Lawton, M. P., Kleban, M. H., Carlo di. (1984). Psychological Well-Being in the Aged. Factorial and Conceptual Dimensions. *Research on Aging*, 6, 1, 67-97.
- Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 5, 772-791.
- Lazarus, R. S. (1974). Psychological stress and coping in adaptation and illness. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5, 321-333.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. H. Appley & R. Trumbull, *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives*, 63-80. New York: Plenum.
- 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, 3, 407 - 416.
- Lipman, M. (2013). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Liu, C., Borg, I., & Spector, P. E. (2004). Measurement equivalence of the German job satisfaction survey used in a multinational organization: Implications of Schwartz's culture model. *Journal of Applied Psychology*, 89, 1070-1082.
- Liu, Y., Prati, L. M., Perrewé, P. L., & Brymer, R. A. (2010). Individual differences in emotion regulation, emotional experiences at work, and work-related outcomes: A twostudy investigation. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 1515-1538.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Lott, A. J., & Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 64,4, 259-309.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, Social and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 2, 143-160.
- Luthar, S., 1996. Resilience: A construct of value? Paper presented at, *The 104th annual convention of the American psychological association*, Toronto.

- Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 4, 857-885.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 3, 543-562.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131, 6, 803-855.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). *Resilience at Work: How to Succeed No Matter What Life Throws at You*. New York: AMACOM.
- Mak, W. W. S., Ng, I. S. W., & Wong, C. C. Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 610-617.
- Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M.Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and resilience in inner city*, 3-25. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in Development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 74-88. New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16, 4, 1071-1094.
- Masten A. S., Gewirtz A. H., & Sapienza, J. K. (2013). Resilience in development: The importance of early childhood. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf> (27/10/2018).
- Maulding, W., Peters, G., Roberts, J., Leonard, E., Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators, *Journal of leadership studies*, 5, 4.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventative Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is an emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Users Manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems.
- Mayfield, M., & Mayfield, J. (2009). The Role of Leader-Follower Relationships in Leader Communication: A Test Using the LMX and Motivating Language Models. *The Journal of Business Inquiry*, 8, 1, 65-82.
- McGrath, J E, (1982). Methodological problems in research on stress. In H. W. Krohne and L. Laux, *Achievement, Stress, and Anxiety*, 19-48. Washington, DC: Hemisphere.
- McEwen, K. (2011). *Building resilience at work*. Australian Academic Press.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, Dynamics and Change*. New York: The Guilford Press.
- Μιλής, Π. (2015). *Η βίωση θετικών συναισθημάτων, το νόημα ζωής και η ψυχική ανθεκτικότητα ως προστατευτικοί παράγοντες στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Διατριβή, διαθέσιμη στον ιστότοπο <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/45492> (16/07/2018).
- Montano, R. R. (1998). *Resiliency characteristics of women in education*. Doctoral dissertation, Northern Arizona University.
- Moorman, R. H. (1993). The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior. *Human Relations*, 6, 759-776.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού - συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2001). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής υγείας των παιδιών: Το παράδειγμα της κατάθλιψης. Εταιρεία Ελλήνων Σχολικών Ψυχολόγων. Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας. *Ψυχολογία και Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*, 85-106.
- Mullen, P. R., & Gutierrez, D. (2016). Burnout, perceived stress, and direct student services among school counselors. *Professional Counselor*, 6, 344-359.

- Myers, J. E., & Bechtel, A. (2004). Stress, wellness, and mattering among cadets at West Point: Factors affecting a fit and healthy force. *Military Medicine*, 169, 475-482.
- Nesse, R. M. (1990). Evolutionary explanation of emotions. *Human Nature*, 1, 3, 261-289.
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2011). *Ψυχολογία του συναισθήματος*. Αθήνα: Τόπος.
- Ohman, A. (1987). The Psychophysiology of Emotion: An Evolutionary Cognition Perspective. *Advances in Psychophysiology*, 2, 79-127.
- Diener, E. (2009). Conclusion - The well-being science needed now. *Social Indicators Research Series*, 37, 267-271.
- OECD. (2013a). Highlights from Education at a Glance. Διαθέσιμο στον ιστότοπο https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag_highlights-2013-en (18/11/2018).
- ΟΟΣΑ. (2011). Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf> (14-10-2018).
- Pangallo, A., Zibarras, L., Lewis, R., & Flaxman, P. (2015). Resilience through the lens of interactionism: A systematic review. *Psychological Assessment*, 27, 1, 1-20.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P. (2014). *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers*. Dordrecht, The Netherlands: Springer Publications.
- Patry, D., & Ford, R. (2016). *Measuring Resilience as an Education Outcome*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pellegrini, E. K., Scandura, T. A., & Jayaraman, V. (2010). Cross-cultural generalizability of paternalistic leadership: An expansion of leader-member exchange theory. *Group & Organization Management*, 35, 391-420.
- Pennock, S. F., & Ackerman, C. (2017). How To Measure Resilience: 8 Resilience Scales For Youth & Adults. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <https://positivepsychologyprogram.com/3-resilience-scales/> (08-01-2018).
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- PISA. (2015). Διεθνές πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση των μαθητών. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.iep.edu.gr/pisa/--pisa/pisa-2015> (14-10-2018).
- Planalp, S. (1999). *Communicating Emotion: Social, Moral and Cultural Processes*, New York: Cambridge University Press.
- Plutchik, R. (1994). *The psychology and biology of emotion*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2014). School Principals' Emotional Coping Process. *Canadian Journal of Education*, 37, 3, 1-23.
- Powers, A., Myers, J. E., Tingle, L., & Powers, J. (2004). Wellness, perceived stress, mattering, and marital satisfaction among medical residents and their spouses: Implications for education and counseling. *The Family Journal*, 12, 26-36.
- Reivich, K., & Shatte, A. (2002). *The Resilience Factor: 7 Essential Skills for Overcoming Life's Inevitable Obstacles*. New York: Broadway Books.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 21, 6, 33-39.
- Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307-321.
- Riley, P. (2015). *The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey*.
- Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public Schools.

- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. In Scherer, K. R., Schorr, A., and Johnson, T. (eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*, 3-19. New York: Oxford University Press.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent & J.E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology*, 3, 49-74. Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (2005). *The promotion of resilience in the face of adversity*. New York: Cambridge University Press.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη* (3η εκδ.). Αθήνα: Ιδίου.
- Sammons, P., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25, 1, 83-101.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Scherer, K. R. (2001). The nature and study of appraisal: A review of the issues. In Scherer, K. R., Schorr, A., and Johnson, T. (eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*, 369-391. New York: Oxford University Press.
- Scott, C., Dinham, S., & Brooks, R. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41, 1, 74-86.
- Selye, H. (1976). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061 - 1086.
- Sheldon, K.M., & King, L. (Eds.) (2001). Positive Psychology [special issue]. *American Psychologist*, 56, 3, 216-263.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th edition). Singapore: McGraw-Hill.
- Siebert, A. (2005). *The Resiliency Advantage: Master Change, Thrive Under Pressure, and Bounce Back from Setbacks*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Singer, J., & Willet, J. (2003). *Applied longitudinal data analysis. Modeling change and event occurrence*. New York: Oxford University Press.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioural Medicine*, 15, 194-200.
- Smith-Osborne, A., & Bolton, K.W. (2013). Assessing Resilience: A Review of Measures across the Life Course. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 10, 2, 111-126.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 1, 3-34.
- Sutton, R. H., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, 4.
- Tarter, R. E., & Vanyukov, M. (1999). Re-visiting the validity of the construct of resilience. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*, 85-100. New York, NY: Plenum.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7, 3, 203-219.

- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Wagnild, G.M., & Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Walin, S. J., & Walin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press.
- Watson, J. C., Harper, S., & Ratliff, L. (2010). Holistic Wellness and Perceived Stress: Predicting Job Satisfaction Among Beginning Teachers. *Rerearch in the schools*, 17, 1, 29-37.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press.
- Warner, R., & April, K. (2012). Building Personal Resilience at Work. *Effective Executive*, XV, 4, 53-68.
- 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.
- Wenzel, T., & Linde-Leimer, Klaus. (2014). Resilience. A key skill for education and job. Διαθέσιμο στον ιστότοπο http://www.resilience-project.eu/fileadmin/documents/Guidelines_gr_2014.pdf (10/10/2018).
- Wildavsky, A. (1991). *Searching for Safety*. Rutgers University, NJ: Transaction
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9, 8, 1-18.
- Wright, T. A., Bonett, D. G., & Sweeney, D. A. (1993). Mental health and work performance: Results of a longitudinal field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 4, 277-284.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed, *Educational Psychologist*, 47, 4, 302-314.
- Zambas, J. (2018). The 20 Most Stressful Jobs in the World. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <https://www.careeraddict.com/stressful-jobs> (18/11/2018).
- Zampetakis, L.A., Kafetsios, K., Bouranda, N., Dewett, T., & Moustakis, V.S. (2009). On the relationship between emotional intelligence and entrepreneurial attitudes and intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 15, 6, 595-618.
- Zampetakis, L.A. & Kafetsios, K. (2010). Group entrepreneurial behavior in established organizations: The role of middle managers' emotion regulation and groups' diversity. *Research on Emotion in Organizations*, 6, 33-61.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης"

Αγαπητή συναδέλφισσα, αγαπητέ συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας εμπειρικής έρευνας, που έχει ως στόχο να εξετάσει συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που απορρέουν από το χώρο εργασίας, καθώς και σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους. Για το σκοπό αυτό ζητώ τη συνδρομή σας και σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις δηλώσεις και προτάσεις του ερωτηματολογίου, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, διασφαλίζεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα σας γνωστοποιηθούν προσωπικά, εφόσον το επιθυμείτε. Η συμπλήρωση όλων των ερωτηματολογίων διαρκεί περίπου 15 λεπτά. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου αποτελεί την αποδοχή σας να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας.

Γεώργιος Λίτσιος

Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04

Μεταπτυχιακός φοιτητής του ΠΜΣ "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης"

Επικοινωνία: glitsio@sch.gr

Α.

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν την ανθεκτικότητα στην εργασία σας. Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που αποτυπώνει πληρέστερα, κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα, το πώς νιώθετε για την κάθε δήλωση, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα, λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις:

0= Διαφωνώ απόλυτα, 1= Διαφωνώ, 2= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3= Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ απόλυτα

1	Είμαι ικανή/νός να προσαρμόζομαι στις αλλαγές	0	1	2	3	4
2	Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις	0	1	2	3	4
3	Όταν δεν διαφαίνονται καθαρές λύσεις στα προβλήματά μου, η μοίρα ή ο θεός μπορεί να βοηθήσουν	0	1	2	3	4
4	Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ότι μου προκύπτει	0	1	2	3	4
5	Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις	0	1	2	3	4
6	Όταν δεν διαφαίνεται λύση σε εργασιακό θέμα, βλέπω την εύθυμη πλευρά του θέματος	0	1	2	3	4
7	Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη	0	1	2	3	4
8	Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια	0	1	2	3	4

9	Είτε καλώς, είτε κακώς, πιστεύω ότι τα περισσότερα πράγματα έχουν λόγο που συμβαίνουν	0	1	2	3	4
10	Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ότι και να γίνει	0	1	2	3	4
11	Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου	0	1	2	3	4
12	Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι	0	1	2	3	4
13	Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια	0	1	2	3	4
14	Υπό καθεστώς πίεσης, παραμένω συγκεντρωμένη/νος και σκέφτομαι καθαρά	0	1	2	3	4
15	Προτιμώ να αναλαμβάνω την ευθύνη στη λύση προβλημάτων, παρά να αφήνουν άλλους να λαμβάνουν τις	0	1	2	3	4
16	Δεν απογοητεύομαι εύκολα από την αποτυχία	0	1	2	3	4
17	Θεωρώ τον εαυτό μου ως δυνατό άτομο, όταν αντιμετωπίζω τις προκλήσεις και τις δυσκολίες της ζωής	0	1	2	3	4
18	Μπορώ να λαμβάνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις που επηρεάζουν άλλα άτομα, αν είναι απαραίτητο	0	1	2	3	4
19	Είμαι σε θέση να χειρίζομαι δυσάρεστα ή επίπονα συναισθήματα όπως λύπη, φόβο ή θυμό	0	1	2	3	4
20	Όταν αντιμετωπίζω τα προβλήματα της ζωής κάποιες φορές ενεργώ διαισθητικά χωρίς να ξέρω γιατί	0	1	2	3	4
21	Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού	0	1	2	3	4
22	Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου	0	1	2	3	4
23	Μου αρέσουν οι προκλήσεις	0	1	2	3	4
24	Προσπαθώ να πετυχαίνω τους στόχους μου, όσα εμπόδια και να αντιμετωπίζω	0	1	2	3	4
25	Καμαρώνω για τα επιτεύγματά μου στην εργασία μου	0	1	2	3	4

B.

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν την ικανοποίησή σας από την εργασία σας. Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που αντανακλά πληρέστερα το πώς νιώθετε για την κάθε δήλωση, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

0= Διαφωνώ απόλυτα, 1= Διαφωνώ, 2= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3= Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ απόλυτα

1	Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	0	1	2	3	4
2	Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένη/νος από την δουλειά μου	0	1	2	3	4
3	Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους	0	1	2	3	4
4	Αν ξεκινούσα από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά	0	1	2	3	4
5	Συχνά βαριέμαι τη δουλειά μου	0	1	2	3	4

6	Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο	0	1	2	3	4
7	Είμαι δυσαρεστημένη/νος από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4
8	Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου	0	1	2	3	4
9	Είμαι ικανοποιημένη/νος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου	0	1	2	3	4
10	Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές	0	1	2	3	4
11	Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ	0	1	2	3	4
12	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένη/νος με τη δουλειά μου	0	1	2	3	4

C.

Οι δηλώσεις που ακολουθούν αφορούν τα συναισθήματά σας από την εργασία σας **την τελευταία εβδομάδα**. Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που αντανακλά πληρέστερα την κάθε δήλωση, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ.

Πώς αισθανθήκατε στην εργασία σας την **προηγούμενη εβδομάδα**:

1. Δραστήρια/ος	1	2	3	4	5	10. Γεμάτη/τος ενέργεια	1	2	3	4	5
2. Συνεπαρμένη/νος	1	2	3	4	5	11. Εχθρική/κός	1	2	3	4	5
3. Νευρική/κός	1	2	3	4	5	12. Ήρεμη/μος	1	2	3	4	5
4. Ενθουσιασμένη/νος	1	2	3	4	5	13. Εκνευρισμένη/νος	1	2	3	4	5
5. Χαλαρή/ρός	1	2	3	4	5	14. Νυσταγμένη/νος	1	2	3	4	5
6. Φοβισμένη/νος	1	2	3	4	5	15. Γαλήνια/ος	1	2	3	4	5
7. Χαρούμενη/νος	1	2	3	4	5	16. Αδρανής	1	2	3	4	5
8. Λυπημένη/νος	1	2	3	4	5	17. Δυνατή/τός	1	2	3	4	5
9. Περιφρονητική/κός	1	2	3	4	5						

D.

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν το πώς αντιλαμβάνεστε και εισπράττετε τη συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών, με τους οποίους υπηρετείτε στο ίδιο σχολείο. Για κάθε πρόταση, επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

0= Διαφωνώ απόλυτα, 1= Διαφωνώ, 2= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3= Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ απόλυτα

1	Αισθάνομαι ότι ανήκω σε αυτή την ομάδα	0	1	2	3	4
2	Χαίρομαι που είμαι μέλος αυτής της ομάδας	0	1	2	3	4
3	Θεωρώ τον εαυτό μου, μέλος αυτής της ομάδας	0	1	2	3	4
4	Αυτή η ομάδα είναι μία από τις καλύτερες που έχω συναντήσει	0	1	2	3	4
5	Αισθάνομαι μέλος αυτής της ομάδας	0	1	2	3	4
6	Είμαι ικανοποιημένη/νος που είμαι μέλος αυτής της ομάδας	0	1	2	3	4

E.

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις σας **κατά τον τελευταίο μήνα**. Σημειώστε πόσο συχνά συμβαίνει για σας το περιεχόμενο κάθε δήλωσης, σύμφωνα με την παρακάτω αντιστοιχία:

0	1	2	3	4
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
<u>Κατά τον τελευταίο μήνα:</u>				

1	Πόσο συχνά είστε σε ένταση επειδή κάτι συνέβη απρόοπτα;	0	1	2	3	4
2	Πόσο συχνά έχετε νιώσει την ανάγκη να ελέγξετε τα σημαντικά πράγματα στη ζωή σας;	0	1	2	3	4
3	Πόσο συχνά έχετε νιώσει νευρική/κός ή στρεσαρισμένη/νος;	0	1	2	3	4
4	Πόσο συχνά έχετε νιώσει σίγουρη/ρος, για την ικανότητά σας να χειριστείτε τα προσωπικά σας προβλήματα;	0	1	2	3	4
5	Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι τα πράγματα πάνε όπως θέλετε;	0	1	2	3	4
6	Πόσο συχνά βρεθήκατε να μην μπορείτε να αντιμετωπίσετε όλα όσα έπρεπε να κάνετε;	0	1	2	3	4
7	Πόσο συχνά μπορούσατε να ελέγξετε τα πράγματα που προκαλούσαν εκνευρισμό;	0	1	2	3	4
8	Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι έχετε τον έλεγχο των πραγμάτων;	0	1	2	3	4
9	Πόσο συχνά έχετε θυμώσει εξαιτίας των πραγμάτων που ήταν έξω από τον έλεγχό σας;	0	1	2	3	4
10	Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι οι δυσκολίες συσσωρεύονταν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην μπορείτε να τις ξεπεράσετε;	0	1	2	3	4

Παρακαλώ, για τα στοιχεία που ζητούνται, να σημειώσετε στο αντίστοιχο πλαίσιο.

Φύλο: Άνδρας: Γυναίκα:

Ηλικία: Ως 35: 36-40: 41-45: 46-50: 51-55: 56-60: > 60:

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος: Γάμος ή συμβίωση: Παιδί/διά στο σπίτι: ναι όχι

Σχολείο: ΓΕΛ: Γυμνάσιο: ΕΠΑΛ:

Περιοχή Σχολείου: Αστική: Ημιαστική: Αγροτική:

Αρ. μαθητών Σχολείου: < 150: 151 – 250: >250:

Έτη υπηρεσίας: < 10: 11- 15: 16-20: 21-25: 26-30: >30:

Σχέση εργασίας: Μόνιμη/ος: Αναπληρώτρια/τής: Ωρομίσθια/ος:

Πρόσθετες σπουδές: Μεταπτυχιακό: Διδακτορικό: Δεύτερο πτυχίο:

Επίπεδο χρήσης Η/Υ στην εργασία: Μικρό: Μέτριο: Καλό: Πολύ καλό:

Κλάδος: ΠΕ.....

Υπηρετηση σε θέση Διεύθυνσης Σχολείου: Μηδέν έτη: 1-3 έτη: 4-6 έτη: > 6 έτη:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 21. Tests κανονικότητας των διευθυντών ως προς το φύλο.

	Φύλο	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
CD RISC	Άνδρας	,982	25	,928
	Γυναίκα	,957	9	,762
JSS	Άνδρας	,968	25	,593
	Γυναίκα	,826	9	,040*
JPAS	Άνδρας	,944	25	,187
	Γυναίκα	,932	9	,502
JNAS	Άνδρας	,920	25	,052
	Γυναίκα	,864	9	,106
PCS	Άνδρας	,813	25	,000*
	Γυναίκα	,890	9	,198
PSS	Άνδρας	,949	25	,233
	Γυναίκα	,923	9	,421

* Δεν ακολουθεί κανονική κατανομή

Πίνακας 22. T Test των διευθυντών ως προς το φύλο.

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper	
CD RISC	Equal variances not assumed	,974	19,930	,342	2,044	2,099	-2,335	6,424
JSS	Equal variances not assumed	,117	20,806	,908	,017	,145	-,285	,319
JPAS	Equal variances not assumed	,647	14,064	,528	,164	,253	-,380	,708
JNAS	Equal variances not assumed	,683	14,764	,505	,123	,181	-,263	,511
PCS	Equal variances not assumed	,169	18,896	,867	,043	,258	-,497	,584
PSS	Equal variances not assumed	,776	12,315	,452	1,20	1,551	-2,166	4,575

Πίνακας 23. Μέσοι όροι σύνθετων μεταβλητών των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο.

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CD RISC	Άνδρας	69	70,2029	10,18445	1,22606
	Γυναίκα	144	71,9097	9,52355	,79363
JSS	Άνδρας	69	2,8128	,55358	,06664
	Γυναίκα	144	2,7899	,42020	,03502
JPAS	Άνδρας	69	3,5282	,63982	,07703
	Γυναίκα	144	3,4506	,63967	,05331
JNAS	Άνδρας	69	1,4330	,37228	,04482
	Γυναίκα	144	1,5269	,51764	,04314
PCS	Άνδρας	69	2,8768	,89097	,10726
	Γυναίκα	144	2,8553	,72266	,06022
PSS	Άνδρας	69	16,5942	3,96425	,47724
	Γυναίκα	144	17,9444	4,74641	,39553

Πίνακας 24. T Tests σύνθετων μεταβλητών των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο.

		Levene's Test for		t-test for Equality of Means		
		Equality of Variances		t	df	Sig.
		F	Sig.			(2-tailed)
CD RISC	Equal variances assumed	,118	,732*	-1,197	211	,233
	Equal variances not assumed			-1,169	126,372	,245
JSS	Equal variances assumed	4,034	,046**	,334	211	,739
	Equal variances not assumed			,304	106,857	,762
JPAS	Equal variances assumed	,079	,779*	,828	211	,409
	Equal variances not assumed			,828	134,107	,409
JNAS	Equal variances assumed	4,213	,041**	-1,349	211	,179
	Equal variances not assumed			-1,510	179,213	,133
PCS	Equal variances assumed	8,021	,005**	,188	211	,851
	Equal variances not assumed			,175	112,321	,862
PSS	Equal variances assumed	,627	,429*	-2,045	211	,042***
	Equal variances not assumed			-2,178	158,043	,031

*ίσες διασπορές **άνισες διασπορές ***p<0,05

Πίνακας 25. Tests of Normality ως προς την ηλικία των διευθυντών.

	Ηλικία	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
CD RISC*	46-50	,750	3	,000*
	51-55	,893	11	,154
	56-60	,917	15	,172
	πάνω από 60	,976	5	,911
JSS	46-50	,980	3	,726
	51-55	,940	11	,525
	56-60	,928	15	,259
	πάνω από 60	,960	5	,811
JPAS	46-50	,848	3	,235
	51-55	,924	11	,357
	56-60	,936	15	,331
	πάνω από 60	,951	5	,742
JNAS*	46-50	,996	3	,878
	51-55	,812	11	,014*
	56-60	,917	15	,173
	πάνω από 60	,981	5	,940
PCS*	46-50	,997	3	,900
	51-55	,828	11	,022*
	56-60	,791	15	,003*
	πάνω από 60	,875	5	,287
PSS*	46-50	,750	3	,000*
	51-55	,949	11	,633
	56-60	,940	15	,382
	πάνω από 60	,854	5	,207

*Η μεταβλητή δεν ακολουθεί κανονική κατανομή

Πίνακας 26. Nonparametric Tests Διευθυντών.
Σύνθετες μεταβλητές ως προς δημογραφικές μεταβλητές.

INDEPENDENT TEST KRUSKAL_WALLIS				
	ηλικία διευθυντών	τύπος σχολείου	αριθμός μαθητών	έτη υπηρεσίας
	Sig	Sig	Sig	Sig
CD RISC	,159	,618	,121	,163
JSS	,423	,404	,729	,099
JPAS	,307	,755	,444	,027*
JNAS	,664	,525	,496	,729
PCS	,606	,981	,934	,283
PSS	,060	,084	,674	,251

*p<,05

Πίνακας 27. Nonparametric Tests Διευθυντών.
Σύνθετες μεταβλητές ως προς δημογραφικές μεταβλητές.

INDEPENDENT TEST KRUSKAL_WALLIS				
	πρόσθετες σπουδές	χρήση H/Y	ειδικότητα	έτη υπηρετήσης ως διευθυντής/ντρία
	Sig	Sig	Sig	Sig
CD RISC	,431	,991	,077	,797
JSS	,791	,699	,168	,150
JPAS	,985	,314	,308	,960
JNAS	,551	,541	,215	,810
PCS	,278	,323	,425	,163
PSS	,026*	,251	,784	,712

*p<,05

Πίνακας 31. ANOVA των σύνθετων μεταβλητών των εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό μαθητών των σχολείων.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
res1	Between Groups	455,404	2	227,702	2,427	,091
	Within Groups	19703,478	210	93,826		
	Total	20158,883	212			
jobsat1	Between Groups	1,377	2	,689	3,233	,041
	Within Groups	44,736	210	,213		
	Total	46,113	212			
posaff1	Between Groups	,434	2	,217	,529	,590
	Within Groups	86,197	210	,410		
	Total	86,631	212			
negaff1	Between Groups	,089	2	,045	,195	,823
	Within Groups	48,065	210	,229		
	Total	48,154	212			
coh1	Between Groups	,468	2	,234	,383	,682
	Within Groups	128,215	210	,611		
	Total	128,683	212			
stress1	Between Groups	20,171	2	10,086	,486	,616
	Within Groups	4355,068	210	20,738		
	Total	4375,239	212			

Πίνακας 32. Multiple Comparisons της σύνθετης μεταβλητής 'ικανοποίηση από την εργασία' των εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό μαθητών.

Dependent Variable	(I) Αριθμός μαθητών	(J) Αριθμός μαθητών	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
jobsat1	<150	151-250	-,18033	,09301	,155	-,4096	,0490
		>250	-,24124*	,09498	,042	-,4754	-,0071
	151-250	<150	,18033	,09301	,155	-,0490	,4096
		>250	-,06090	,06901	,678	-,2310	,1092
	>250	<150	,24124*	,09498	,042	,0071	,4754
		151-250	,06090	,06901	,678	-,1092	,2310

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 40. Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,692 ^a	,479	,467	,34055	2,055

a. Predictors: (Constant), CD RISC1, JNAS1, PCS1, PSS1, JPAS1.

b. Dependent Variable: JSS1.

Πίνακας 41. ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
	Regression	22,106	5	4,421	38,122	,000 ^b
1	Residual	24,007	207	,116		
	Total	46,113	212			

a. Dependent Variable JSS1.

b. Predictors: (Constant), CD RISC1, JNAS1, PCS1, PSS1, JPAS1.

Πίνακας 42. Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics		
	b	Std. Error	beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF	
	(Constant)	1,370	,261				5,249	,000	,855	1,884
CD RISC1	,005	,003	,097	1,699	,091	-,001	,010	,779	1,284	
1	JPAS1	,340	,046	,466	7,379	,000	,249	,431	,631	1,584
	JNAS1	-,251	,059	-,257	-4,285	,000	-,367	-,136	,700	1,428
	PCS1	,087	,032	,145	2,701	,007	,023	,150	,878	1,139
	PSS1	,003	,006	,026	,406	,685	-,010	,015	,635	1,574

a. Dependent Variable: JSS1.

Πίνακας 47. Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,790 ^a	,625	,558	,42870	2,208

a. Predictors: (Constant), JSS2, PSS2, CD RISC2, JNAS, PCS2.

b. Dependent Variable: JPAS2.

Πίνακας 48. ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8,567	5	1,713	9,323	,000 ^b
	Residual	5,146	28	,184		
	Total	13,713	33			

a. Dependent Variable: JPAS2.

b. Predictors: (Constant), JSS2, PSS2, CD RISC2, JNAS2, PCS2.

Πίνακας 49. Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		b	Std. Error	beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
		1	(Constant)	-,087			1,206		-,072	,943
	CD RISC2	,016	,014	,157	1,137	,265	-,013	,045	,701	1,426
	JNAS2	-,114	,192	-,084	-,596	,556	-,508	,279	,676	1,480
	PCS2	,236	,128	,274	1,845	,076	-,026	,497	,609	1,643
	PSS2	-,002	,024	-,010	-,074	,941	-,050	,047	,749	1,335
	JSS2	,670	,259	,456	2,584	,015	,139	1,202	,431	2,322

a. Dependent Variable: posaff2