

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΙ ΤΥΠΟΙ ΔΕΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

**Η επίδρασή τους στο συναίσθημα και στην επίδοση των
μαθητών τους.**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής:

Καφέτσιος Κωνσταντίνος

Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνικής και Οργανωτικής Ψυχολογίας

ΒΟΛΟΣ 2015

Η υπογράφουσα Βασιλείου Ευαγγελία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Οι τύποι δεσμού και το συναίσθημα των εκπαιδευτικών: Η επίδρασή τους στο συναίσθημα και στην επίδοση των μαθητών τους» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΚΛ. ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις αρχές της δεκαετίας του '90, αρκετοί ερευνητές υποστήριξαν ότι οι σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικες, εκτός από τους γονείς τους, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί – παιδαγωγοί μπορούν να λειτουργήσουν ως «ασφαλής βάση» για τους μαθητές τους και να συνεισφέρουν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και στην επιτυχία τους στο σχολείο και στη ζωή.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσουμε τη σχέση των διαπροσωπικών σχημάτων δεσμού των εκπαιδευτικών από τη μια πλευρά με το θετικό και αρνητικό συναίσθημα, που βιώνουν οι ίδιοι στην εργασία τους και την επαγγελματική τους ικανοποίηση και από την άλλη, με το συναίσθημα που βιώνουν οι μαθητές τους, τους στόχους επίτευξης που θέτουν και κατ' επέκταση τη σχολική τους επίδοση.

Πρόκειται για μια κοινωνική έρευνα που διεξήχθη το σχολικό έτος 2014-15. Το δείγμα της αποτέλεσαν 35 εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων στην πόλη της Λάρισας και οι μαθητές τους (4-5 μαθητές από κάθε τάξη, συνολικά 162 μαθητές). Τα ανώνυμα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, που δουλέψαμε ως ερευνητικά εργαλεία, ήταν δύο διαφορετικά για κάθε ομάδα του δείγματος, ένα για τους εκπαιδευτικούς και ένα για τους μαθητές τους. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των συναισθημάτων και των στόχων επίτευξης των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο δεσμού και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών τους. Τα ευρήματα συνιστούν μία από τις πρώτες προσπάθειες για την καταγραφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε επίπεδο σχολικής τάξης και συγκεκριμένα, των επιδράσεων των συναισθημάτων στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Τύποι Δεσμού, συναίσθημα, επαγγελματική ικανοποίηση, επίτευξη στόχων, ποιότητα ζωής.

ABSTRACT

In the early nineties many researchers believed that children's relationships with adults other than their own parents could play a significant role in their development. In particular, teachers – educators can act as a “secure base” for their students and can contribute to their academic performance and their success in school and in life.

The purpose of this study is to examine the interpersonal relationships between teachers and their students and the bonds they form. On the one hand, the positive and negative emotions teachers themselves experience in their work and their job satisfaction will be investigated, while on the other hand, the emotions felt by students, their goal achievement and as a consequence their performance in school will be looked at.

This social survey was conducted during the 2014-2015 school year. The sample consisted of 35 teachers from schools in the city of Larissa and their students (4-5 students from each class with a total of 162 students). Two different anonymous self-report questionnaires were used, one for the teachers and another for the students. Statistical analysis of the data processed showed that the correlation between students' emotions and their goal achievement varied according to the attachment styles formed and the emotions of their teachers. The findings are one of the first attempts to record social interactions at the classroom level, namely the effects of emotions on a student's goal achievement and academic performance.

Keywords: *attachment styles, emotion, job satisfaction, goal achievement, well-being.*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Κ. Καφέτσιο, που *πυροδότησε* το ερευνητικό μου ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο ασχολήθηκα, καθώς και για τις εποικοδομητικές υποδείξεις και την επιστημονική του καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της όλης προσπάθειάς μου.

Συνάμα, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, Σπύρο, Ειρήνη και Αλέξανδρο, που με *εμπνέει* σε κάθε καινούρια διαδρομή μου στο ατέρμονο ταξίδι της αναζήτησης, της γνώσης, της εμπειρίας... και ιδιαίτερα στην κόρη μου, για την αμέριστη αγάπη και συμπαράστασή της, καθώς και για την έμπρακτη βοήθειά της, ώστε να φέρω εις πέρας το πόνημα αυτό...

« Το να δημιουργείς είναι σαν να ζεις δύο φορές ».

ΑΛΜΠΙΕΡΤ ΚΑΜΥ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
-----------------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
------------------------------------	---

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΘΕΩΡΙΑ ΔΕΣΜΟΥ	14
---	----

2.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	14
-----------------------------------	----

2.2. ΤΥΠΟΙ ΔΕΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ.....	17
--	----

2.3. ΤΑ ΕΝΕΡΓΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΕΣΜΟΥ	23
-------------------------------------	----

2.4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΔΕΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	28
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	31
--	----

3.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	31
-----------------------------------	----

3.2. ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ	33
---	----

3.2.1. Η φυσιολογική απόκριση.....	34
------------------------------------	----

3.2.2. Η συμπεριφορική απόκριση.....	35
--------------------------------------	----

3.3. ΤΟ ΘΕΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ.....	35
--	----

3.4. Η ΒΙΩΣΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ.....	37
---	----

3.5. ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	39
---------------------------------------	----

3.6. ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	41
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	44
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ	48
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ.....	52
 <u>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u>	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	56
7.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ/ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
7.2. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	58
7.3. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ.....	63
7.3.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών.....	64
7.3.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.....	66
7.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	70
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	 80
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	 85
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 : ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	 93
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11 : ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	 94
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	 96
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	 110

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην *κριτική*:
Μαθαίνει να κατακρίνει...

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην *έχθρα*:
Μαθαίνει να καυγαδίζει...

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην *ειρωνεία*:
Μαθαίνει να είναι ντροπαλό...

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην *ντροπή*:
Μαθαίνει να είναι ένοχο...

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην *κατανόηση*:
Μαθαίνει να είναι υπομονετικό...

Αν ένα παιδί ζει μέσα στον *έπαινο*:
Μαθαίνει να εκτιμά...

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην *δικαιοσύνη*:
Μαθαίνει να είναι δίκαιο...

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην *ασφάλεια*:
Μαθαίνει να πιστεύει...

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην *επιδοκιμασία*:
Μαθαίνει να έχει αυτοεκτίμηση...

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην *παραδοχή* και στη *φιλία*:
Μαθαίνει να βρίσκει την αγάπη μέσα στον κόσμο...

R. Russel

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

« *Man will become better when you show him what he is like* »

ΤΣΕΧΩΦ

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

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

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

Όταν στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ο John Mostyn Bowlby άρχισε να συνθέτει τα κομμάτια της θεωρίας Δεσμού, μάλλον θα αδυνατούσε να φανταστεί την επίπτωση που θα είχαν οι ιδέες του για την ανατροφή των παιδιών, τις πρώιμες εμπειρίες στις σχέσεις και την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη σε όλο το φάσμα της ζωής, σε ένα μεγάλο φάσμα περιοχών της ψυχολογίας και σε σχετικές εφαρμογές (Καφέτσιος, 2005).

Η ποιότητα του δεσμού στη βρεφική ηλικία έχει αναγνωριστεί ως ένα βασικό χαρακτηριστικό στην ανάπτυξη της προσωπικότητας χάρη στο έργο του John Bowlby, ο οποίος μας έδωσε μια θεωρία της ανθρώπινης προσαρμογής, και της Mary Ainsworth, της οποίας η θεωρία για τις βασικές μορφές προσκόλλησης μάς έχει οδηγήσει στη μελέτη των στρατηγικών αυτοπροστασίας. Η θεωρία του Δεσμού έγινε βασικά γνωστή περίπου 30 χρόνια πριν (Bowlby, 1980· Ainsworth et al., 1978) και εφαρμόζεται ολοένα και περισσότερο σε δείγματα που δεν περιορίζονται στη βρεφική ηλικία, αλλά και σε κλινικά ακραία δείγματα και σε δείγματα που προέρχονται από μια ποικιλία πολιτισμών.

Ο Bowlby προσεγγίζει τον άνθρωπο ως βιολογικό οργανισμό σε ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων. Η **θεωρία Δεσμού** συνιστά μια ψυχολογική θεώρηση που επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις ως αναπόσπαστο κομμάτι της ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης του ατόμου και της δυνατότητας για δημιουργία υγιών, συναισθηματικά πλούσιων σχέσεων σε όλο το ηλικιακό φάσμα. Εξετάζει το ρόλο που παίζουν οι στενοί και μακράς διάρκειας συναισθηματικοί δεσμοί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Αποτελεί μια σημαντική κοινωνική θεωρία για τον εαυτό. Φαίνεται να υπόσχεται πολλά σε ένα πλήθος ερευνητών και ειδικών ψυχικής υγείας, καθώς συνδέεται όλο και περισσότερο με την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας και την ικανότητα μας να αναπτύσσουμε συναισθηματικούς δεσμούς οικειότητας με άλλα άτομα (Λεονταρή, 2000).

Η σχέση των τύπων δεσμού και του θετικού συναισθήματος καταδείχτηκε και σε έρευνα στην Ελλάδα (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2004), όπου βρέθηκε ότι τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα στις κοινωνικές επαφές ενεργοποιούνται ως αποτέλεσμα των τύπων δεσμού και φαίνεται να έχουν θετική ή αρνητική επίδραση (αντίστοιχα) στην ψυχική υγεία του ατόμου.

Ως **συναίσθημα** ορίζεται οτιδήποτε νιώθει ένα άτομο , όταν αξιολογεί ένα γεγονός με συγκεκριμένο τρόπο και συνήθως, οδηγεί σε αλλαγές στον ανθρώπινο οργανισμό ή στη συμπεριφορά . Άρα, τα συναισθήματα οδηγούν σε πράξεις τις οποίες μπορούμε να αντιληφθούμε (Goleman, 2000). Σύμφωνα με τον Lazarus (2000), υπάρχει κάποια λογική πίσω από την εμπειρία του κάθε συναισθήματος. Το είδος, η ποιότητα και η έντασή τους αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο ερμηνεύει τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον του.

Ως θετικό μπορεί να οριστεί το συναίσθημα που προκαλεί ψυχική (ίσως σωματική) ευχαρίστηση στο άτομο και το κάνει να αισθάνεται καλά με τον εαυτό του. Η Fredrickson (2003) υποστηρίζει ότι τα θετικά συναισθήματα παρουσιάζουν οφέλη σε ατομικό επίπεδο και συμβάλλουν και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των οργανισμών. Τα άτομα που βιώνουν θετικά συναισθήματα μεταδίδουν τα αισθήματα αυτά και στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, οδηγώντας σε μεγαλύτερους αναπτυξιακούς ρυθμούς . Οι Locke & Latham (1990) υποστηρίζουν ότι τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ένα άτομο έχουν άμεσο αντίκτυπο στην επίδοσή του. Το άτομο που διακατέχεται από θετικά συναισθήματα θέτει πιο δύσκολους εργασιακούς στόχους και κατά συνέπεια, σημειώνει υψηλότερη απόδοση.

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

συμπεριφορές, που με τη σειρά τους επηρεάζουν την επίδοση, τη λήψη αποφάσεων, τη δημιουργικότητα, την ικανότητα διαπραγμάτευσης και την επαγγελματική ικανοποίηση (Barsade & Gibson, 2007). Το περιβάλλον εργασίας τελικά διεκδικεί ένα μεγάλο κομμάτι επιρροής στη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά των ατόμων, εντός και εκτός αυτού (Brief & Weiss, 2002).

Η θεωρία των συναισθημάτων στην εργασία (Affective Events Theory) των Weiss & Cropanzano (1996) περιγράφει ότι οι υπάλληλοι αντιδρούν συναισθηματικά σε πράγματα που τους συμβαίνουν στην εργασία τους και αυτό το γεγονός επιδρά στην εργασιακή τους ικανοποίηση και επίδοση. Η παραπάνω θεωρία έχει συνδράμει στο γεγονός ότι τα εργασιακά γεγονότα και τα συναισθήματα δε θα πρέπει να αγνοούνται, ακόμα και όταν θεωρούνται μικρά (Ashkanasy et al., 2000).

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

Το επαγγελματικό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου αναπτύσσονται συναισθήματα και καλλιεργούνται διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα τόσο των ίδιων των εργαζομένων σε κάθε επίπεδο και έκφανση της εργασίας τους, όσο και του σχολείου κατ' επέκταση. Έχοντας αυτό ως βάση, στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε ο εκπαιδευτικός τομέας, ώστε να διερευνηθούν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται μέσα στην τάξη.

Μεταφέροντας λοιπόν, το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία, ερευνούμε αν ο παιδαγωγός με ασφαλή δεσμό ή ο εκπαιδευτικός που βιώνει θετικά συναισθήματα μέσα στην τάξη σχετίζεται θετικά με τους μαθητές του που έχουν θετικά συναισθήματα μέσα στο σχολικό περιβάλλον και υψηλές μαθησιακές επιδόσεις. Κάτω από τους τύπους δεσμού δε βρίσκεται κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή ψυχαναλυτικό κατάλοιπο των πρώιμων χρόνων της παιδικής ηλικίας που διατηρείται στο χρόνο, αλλά ένας τύπος αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Wachtel, 1977).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία ποσοτική έρευνα και η *δομή* της αναπτύσσεται κατά τον ακόλουθο τρόπο: Αρχικά, παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο, όπου προσδιορίζονται εννοιολογικά οι βασικές μεταβλητές της έρευνας. Προσεγγίζεται η θεωρία και η έρευνα για το Δεσμό, αναλύεται η σπουδαιότητα του συναισθήματος στο χώρο της εργασίας και προσδιορίζονται διεξοδικά οι άλλες μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης των μαθητών και η προσωπική ευεξία. Στη συνέχεια, ορίζονται οι ερευνητικοί στόχοι και οι υποθέσεις, περιγράφεται το σχέδιο της έρευνας, το δείγμα των ατόμων που μελετήθηκε, οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο και αναλύονται τα ευρήματα. Κατόπιν, αναφέρονται τα συμπεράσματα, τα οποία συγκρίνονται με αυτά άλλων ερευνητών, οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση του θέματος. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές από τις οποίες αντλήθηκαν το θεωρητικό μέρος και η επισκόπηση της συζήτησης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

2. ΘΕΩΡΙΑ ΔΕΣΜΟΥ

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση

«...δεν υπάρχουν πιο σημαντικές μορφές επικοινωνίας ανάμεσα σε δυο ανθρώπους, από αυτές που εκφράζονται συναισθηματικά, και καμιά πληροφορία πιο ζωτική για την κατασκευή μοντέλων για τον εαυτό και τους άλλους, από το πώς ο ένας αισθάνεται για τον άλλον.»

JOHN BOWLBY

Η θεωρία του Δεσμού φαίνεται σήμερα να υπόσχεται πολλά σε ένα πλήθος ερευνητών και ειδικών ψυχικής υγείας, καθώς συνδέεται, όλο και περισσότερο, με την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης ενός ατόμου (σε αντίθεση με τη δυσπιστία), καθώς και με την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας και την ικανότητα να αναπτύσσει συναισθηματικούς δεσμούς οικειότητας με άλλα άτομα. (Λεονταρή, 2000).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οι μελέτες των συνεχιζόμενων επιπτώσεων του πρώιμου «Δεσμού Προσκόλλησης» (attachment) βρέφους-φροντιστή στην αναπτυσσόμενη προσωπικότητα του πρώτου έχουν προσελκύσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον λόγω του κεντρικού ρόλου που παίζει η θεωρία του «Δεσμού Προσκόλλησης» στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία (Sroufe, Carlson, Levy, & Egeland, 1999).

Η θεωρία του Δεσμού προδιαγράφει συγκεκριμένα αναπτυξιακά μονοπάτια της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του ανθρώπου. Αυτά τα μονοπάτια αναδύονται από τις πρώιμες σχέσεις βρέφους και γονέα ή κηδεμόνα (Carlson and Sroufe, 1995· Sroufe, 1990) και έχουν τις ρίζες τους στον τρόπο οργάνωσης των μοντέλων αναπαράστασης των σχέσεων του παιδιού με τους «σημαντικούς άλλους» (NICHD, 2006). Η θεωρία δεσμού είναι πρωταρχικά μια θεωρία για τις διαπροσωπικές σχέσεις (Καφέτσιος, 2005).

«Η συμπεριφορά της προσκόλλησης χαρακτηρίζει τα ανθρώπινα όντα από το λίκνο μέχρι τον τάφο» (Bowlby, 1979).

Πρώτος λοιπόν, ο Βρετανός **John Bowlby**, παιδοψυχίατρος, ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης, εισήγαγε τον όρο «**attachment**» (δεσμός, πρόσδεση, προσκόλληση) και περιέγραψε το δεσμό αυτό ως μια «*ψυχολογική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων*». Ο Bowlby ορίζει ως «Δεσμό Προσκόλλησης» το συναισθηματικό δεσμό ανάμεσα σε ένα βρέφος και μια ή δύο βασικές μορφές στη ζωή του, κάποια «σημαντικά» πρόσωπα που ασκούν την πρωταρχική φροντίδα του βρέφους. Αποτελεί μια διαρκή συναισθηματική σύνδεση που παράγει την επιθυμία για συνεχή επικοινωνία των εμπλεκόμενων προσώπων, καθώς και τη δυσφορία κατά τη διάρκεια του αποχωρισμού. Τα βρέφη δημιουργούν στενούς συναισθηματικούς δεσμούς με το πρόσωπο που τα φροντίζει (συνήθως η μητέρα), γιατί με αυτόν τον τρόπο, αφενός εξασφαλίζεται η συναισθηματική σχέση με το κύριο πρόσωπο παροχής φροντίδας και αφετέρου δημιουργείται μια ασφαλής βάση, για να μπορέσει το βρέφος να εξερευνησει το περιβάλλον γύρω του.

Ο Bowlby ασχολήθηκε με τις συνέπειες του πρόωρου αποχωρισμού μητέρας- παιδιού, διαμόρφωσε τη θεωρία της «προσκόλλησης» ή του «δεσμού» (attachment theory) και έθεσε τις βάσεις για τη μελέτη του άγχους αποχωρισμού. Αντλώντας έννοιες από την ηθολογία, τη συμπεριφορά των ζώων, την κυβερνητική, την πληροφορική, την αναπτυξιακή ψυχολογία και την ψυχανάλυση, διαμόρφωσε τις βασικές αρχές της θεωρίας του, αλλάζοντας ριζικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται κάποιος τη σχέση του παιδιού με η μητέρα.

Ο Bowlby εντυπωσιάστηκε από το έργο των Harlow και Lorenz, που με τα πειράματά τους σε πιθήκους και πτηνά έδειξαν ότι υπάρχει μια κρίσιμη περίοδος της ανάπτυξης, κατά την οποία το αναπτυσσόμενο ον δημιουργεί ένα στενό σύνδεσμο με μια κοντινή κινούμενη μορφή, χωρίς αυτή η μορφή να παρέχει ικανοποίηση των βασικών αναγκών (τροφή ή σωματική επαφή). Πρόκειται για μια εξελικτική λειτουργία, με κύριο σκοπό την προστασία του βρέφους από τον κίνδυνο.

Η βασική επεξηγηματική αρχή του μοντέλου του Bowlby συνίσταται στο γεγονός ότι ο άνθρωπος φέρει τη βιολογική προδιάθεση να συνάπτει σχέσεις με άτομα που του παρέχουν φροντίδα. Επειδή κατά την γέννησή του και για αρκετό

διάστημα μετά απ' αυτήν είναι ανίκανος να επιβιώσει από μόνος του (ως άτομο), χρειάζεται έναν ενήλικα, για να του προσφέρει προστασία και φροντίδα, έναν ενήλικα που θα είναι στη διάθεσή του. Έτσι, ως συνέπεια φυσικής επιλογής, τα βρέφη αναπτύσσουν συμπεριφορές που αποσκοπούν στη διατήρηση της εγγύτητας με το άτομο που τους παρέχει φροντίδα και προστασία (Gullestand, 2001). Ο τελικός στόχος του αναπτυσσόμενου αυτού συμπεριφορικού συστήματος βρέφους-κύριου φροντιστή, δηλαδή του *Συστήματος Σύναψης Δεσμού*, είναι η προστασία από τα *αρπακτικά ζώα*.

Ο Bowlby υποστήριξε ότι υπάρχει ένα ένστικτο της «προσκόλλησης», που ορίζει την αντίστοιχη συμπεριφορά από τον 7^ο μήνα μέχρι τα δύο χρόνια της ζωής. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να περιγραφεί με 5 διαδοχικές καταστάσεις: το πιπίλισμα, τον εναγκαλισμό, το κλάμα, το χαμόγελο και τη βλεμματική παρακολούθηση, που ωριμάζουν σχετικά ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Σταδιακά, μετά το δεύτερο εξάμηνο αρτιώνονται και εστιάζονται στη μητέρα. Στον εναγκαλισμό και στη βλεμματική παρακολούθηση αποδίδεται σημαντικότερος ρόλος σε σύγκριση με το πιπίλισμα και το κλάμα. Η συμπεριφορά της «προσκόλλησης» έχει διπλή λειτουργία: (α) προσφέρει το αναγκαίο αίσθημα προστασίας και ασφάλειας και (β) επιτρέπει την κοινωνικοποίηση με τη μετάθεσή της κατά τη διάρκεια της ζωής, από τη μητέρα στους κοντινούς ανθρώπους κι αργότερα στο ευρύτερο περιβάλλον.

Το *Σύστημα Σύναψης Δεσμού* δεν είναι λοιπόν, παρά ένα από τα διάφορα συμπεριφορικά πρότυπα, τα οποία παράγει η εξέλιξη, με στόχο την προαγωγή της επιβίωσης και της αναπαραγωγής του είδους. Ένα συμπεριφορικό πρότυπο αποτελείται από μια σειρά συμπεριφορών (σύστημα), που, αν και έχουν την ίδια λειτουργία, μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους (π.χ. χαμόγελο, κλάμα, προσέγγιση, προσκόλληση). Από μία άποψη, το συμπεριφορικό σύστημα παρουσιάζει ομοιότητες με άλλα φυσιολογικά συστήματα του οργανισμού, όπως για παράδειγμα, τα συστήματα που ρυθμίζουν τη θερμοκρασία ή την πίεση του σώματος. Οποιαδήποτε πραγματική ή αντιλαμβανόμενη απόκλιση από το στόχο του συστήματος, που είναι η διατήρηση εγγύτητας με το πρόσωπο δεσμού, προκαλεί άγχος και οδηγεί σε συμπεριφορές οι οποίες αποβλέπουν στην αποκατάσταση της εγγύτητας. Στόχος του παιδιού δεν είναι απλά η διατήρηση εγγύτητας με το πρόσωπο δεσμού αλλά η επίτευξη μια ορισμένης

συναισθηματικής κατάστασης, «της συναίσθησης ασφάλειας» (Bowlby, 1979). Όσο το παιδί αισθάνεται ασφάλεια, το σύστημα βρίσκεται εν ηρεμία, αφήνοντας άλλα συστήματα να ενεργοποιηθούν, ειδικά μάλιστα το σύστημα της εξερεύνησης. Το παιδί ελέγχει περιοδικά αν το πρόσωπο δεσμού είναι διαθέσιμο, πράγμα που υποδηλώνει ότι το *Σύστημα Σύναψης Δεσμού* δε βρίσκεται ποτέ σε πλήρη αδράνεια. Σημασία δεν έχει ουσιαστικά η απλή παρουσία του προσώπου που το φροντίζει, αλλά η πεποίθηση του παιδιού ότι, όταν το χρειαστεί, θα είναι διαθέσιμο (Cassidy, 1999).

Ως *δεσμοί προσκόλλησης* χαρακτηρίζονται οι έντονοι συναισθηματικοί δεσμοί, βασικά στοιχεία των οποίων είναι η σταθερότητα, η αλληλεξάρτηση και η μοναδικότητα των ατόμων (Brehm, 1992). Η συμπεριφορά της προσκόλλησης είναι καθοριστική για τη δόμηση της προσωπικότητας και θεωρείται ως μια βιολογική λειτουργία ίσης αξίας με τη συμπεριφορά του ζευγαρώματος ή τη γονεϊκή συμπεριφορά.

Η κλασική τριλογία του Bowlby (1979, 1982), η οποία αναφέρεται στο δεσμό προσκόλλησης, τον αποχωρισμό και την απώλεια, διαμόρφωσε τις βασικές πτυχές της θεωρίας, ενώ οι έρευνες της Ainsworth (1978) προσέφεραν την εμπειρική της τεκμηρίωση.

2.2. Τύποι Δεσμού και ατομικές διαφορές

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

Η Mary Ainsworth εισήγαγε την έννοια της «*Ασφαλούς Βάσης*» κατά την οποία ένα βρέφος χρησιμοποιεί τη διαθεσιμότητα της μητέρας του ως ασφαλή βάση, για να εξερευνήσει το περιβάλλον του και να δοκιμάσει νέες δεξιότητες. Επιπλέον, ασχολήθηκε με την περιγραφή της μητρικής ευαισθησίας στα σήματα του βρέφους και το ρόλο της στην ανάπτυξη της προσκόλλησης (ως διαδικασία ανάπτυξης συναισθηματικού δεσμού) βρέφους- μητέρας και περιέγραψε 3 είδη δεσμού:

(α) τον *ασφαλή*, όπου τα βρέφη κλαίει λίγο και τους αρέσει να εξερευνούν το περιβάλλον παρουσία της μητέρας τους,

(β) τον *ανασφαλή*, όπου τα βρέφη κλαίει συχνά ακόμη και στη μητρική αγκαλιά και εξερευνούν πολύ λίγο και

(γ) τον *αδιαφοροποίητο*, όπου τα βρέφη δε διαφοροποιούν τη συμπεριφορά προς τη μητέρα.

Η **μέθοδος του ξένου** (strange situation) εισήγαγε τη θεωρία σε μια νέα εποχή, καθώς επέτρεψε την μέτρηση των ατομικών διαφορών στο δεσμό. Με βάση την παρατήρηση των συμπεριφορών δεσμού του νηπίου, η Ainsworth και οι συνεργάτες της κατάφεραν να ποσοτικοποιήσουν τους τύπους οργάνωσης δεσμού που απορρέουν από διαφορές στην ποιότητα της σχέσης του γονέα και του μικρού παιδιού. Η ημι-πειραματική αυτή μέθοδος που εφάρμοσαν στηρίζεται στην παρατήρηση των συμπεριφορών του παιδιού (γύρω στους 18 μήνες) απέναντι στην μητέρα, όταν διεγείρεται το σύστημα δεσμού. Η δοκιμασία του ξένου αποτελείται από επτά επεισόδια, κατά τα οποία η μητέρα εγκαταλείπει επανειλημμένα το παιδί σε ένα δωμάτιο με παιχνίδια. Στο έκτο επεισόδιο, ένα άγνωστο άτομο εισέρχεται στο δωμάτιο, ενώ ο γονέας εγκαταλείπει το παιδί για ακόμη μια φορά μόνο του. Τόσο οι επαναλαμβανόμενοι αποχωρισμοί από τη μητέρα όσο και η παρουσία του ξένου διεγείρουν το σύστημα δεσμού και προκαλούν συναισθήματα άγχους.

Το πιο σημαντικό μέρος της όλης δοκιμασίας είναι το έβδομο και τελικό επεισόδιο, όταν ο γονέας μπαίνει ξανά στο δωμάτιο. Εκεί παρατηρούνται τρεις ευδιάκριτοι τύποι συμπεριφοράς του νηπίου απέναντι στο γονέα που αντιστοιχούν στις τρεις μορφές δεσμού (attachment patterns): **A/ Άγχους-αποφυγής**, **B/ Ασφαλής**, και **Γ/ Άγχους-αμφιθυμικού/εμμονής**. Αυτό που είναι ενδιαφέρον στη μέθοδο του ξένου είναι ότι η επακριβής παρατήρηση της συμπεριφοράς του νηπίου σε κατάσταση άγχους οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με τις γνωστικές και συναισθηματικές αναπαραστάσεις του νηπίου ως απόρροια του ιστορικού αλληλεπίδρασης (και ποιότητας δεσμού) με τους γονείς/τροφούς.

Από τις παρατηρήσεις φάνηκε πως η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους γονείς, το πώς δηλαδή οι γονείς ανταποκρίνονταν στις συμπεριφορές του βρέφους, δημιουργούσε σ' αυτό προσδοκίες για τον εαυτό του και τους άλλους και για τις διαπροσωπικές του σχέσεις γενικότερα. Η ασφάλεια ή μη που αντλούσε το βρέφος

από τις πρώιμες προσκολλήσεις επηρέαζε καθοριστικά την ανάπτυξη εμπιστοσύνης προς το εαυτό του και τους άλλους. Έτσι, με βάση τις πιο πάνω συνθήκες, η Ainsworth τεκμηρίωσε πειραματικά τους ακόλουθους τύπους ασφαλούς και ανασφαλούς δεσμού:

- Τον **ασφαλή δεσμό**: Οι γονείς είναι εναρμονισμένοι με τις ανάγκες του παιδιού και ανταποκρίνονται άμεσα.
- Τον **αγχώδη αποφευκτικό**: Οι γονείς δεν ανταποκρίνονται άμεσα και συνήθως είναι επικριτικοί και αντιδρούν με θυμό ή τιμωρία, όταν τα παιδιά εκφράζουν έντονα συναισθήματα.
- Τον **αγχώδη αμφιθυμικό**: Οι γονείς χαρακτηρίζονται από ασταθή απαιτητικότητα. Οι μητέρες τείνουν να αγνοούν τα σήματα του βρέφους για προσοχή και γενικά είναι απρόβλεπτες στην ανταπόκρισή τους.

Στον τύπο του *ασφαλούς δεσμού*, το βρέφος αισθάνεται άνετα και εξερευνά το χώρο, όταν η μητέρα είναι παρούσα, αλλά είναι στενοχωρημένο και δείχνει δυσφορία, όταν η μητέρα φεύγει. Δείχνει ωστόσο, ευχαρίστηση και χαρά, όταν η μητέρα επιστρέφει και πάλι. Αυτά τα βρέφη ανταποκρίνονται με χαρά στην αλληλεπίδραση ή επανένωση με τους γονείς, χαιρετούν τους γονείς ενεργητικά, εξερευνούν το περιβάλλον γύρω τους γνωρίζοντας πού είναι οι γονείς, αναζητούν την επαφή με τους γονείς και όταν είναι λυπημένα, εκδηλώνουν εμπιστοσύνη στις εκδηλώσεις των γονιών τους απέναντί τους.

Ο *ανασφαλής δεσμός* χαρακτηρίζεται από φόβο, άγχος, θυμό, ή αδιαφορία προς το βασικό φροντιστή. Το βρέφος μπορεί να δείξει αδιαφορία κατά την επιστροφή του φροντιστή - δε δείχνει χαρά ή αγνοεί εντελώς το πρόσωπο. Οι *Τύποι Ανασφαλούς Δεσμού* μπορούν να διακριθούν στους ακόλουθους:

- **Αγχώδης / Αποφευκτικός δεσμός** - Χαρακτηρίζει τα βρέφη που εκφράζουν αγωνία και θυμό όταν ο φροντιστής φεύγει και δεν είναι σε θέση να παρηγορηθούν όταν επιστρέφει. Παραμένουν στενοχωρημένα παρά τις προσπάθειες της μητέρας να τα παρηγορήσει. Είναι απρόθυμα να εξερευνήσουν το περιβάλλον, αναστατώνονται εύκολα και παρουσιάζουν απογοήτευση με τις ανταποκρίσεις των

γονιών τους. Τους αποφεύγουν ή αγνοούν εντελώς την παρουσία τους, δείχνουν μικρή ανταπόκριση όταν οι γονείς είναι κοντά, κάποτε εμφανίζουν ισχυρές συναισθηματικές εκρήξεις και μπορεί να αποφύγουν ή να αγνοήσουν την ανταπόκριση του γονέα προς αυτά. Σε αυτή τη μορφή προσκόλλησης, το βρέφος αποφεύγει το πρόσωπο που το φροντίζει και ενεργεί ψυχρά απέναντί του.

- **Αμφίσημος - Με Αντίσταση δεσμός** - Χαρακτηρίζει τα βρέφη που αρχικά προσκολλώνται στο φροντιστή, ενώ μετά αντιστέκονται απέναντί του. Αναζητούν τους γονείς, αλλά στη συνέχεια αγωνίζονται να ξεφύγουν.
- **Αποδιοργανωμένος δεσμός** - Χαρακτηρίζει τα βρέφη που δεν είναι προβλέψιμα στη συμπεριφορά τους, φαίνεται να μην μπορούν να αντεπεξεχθούν εύκολα ή να παρηγορηθούν όταν είναι αναστατωμένα και δείχνουν ενδείξεις φόβου ή σύγχυσης προς το πρόσωπο που τα φροντίζει.

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

Τα βρέφη με *Ασφαλή Δεσμό* έδειχναν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη από εκείνα που είχαν *Ανασφαλή Δεσμό*. Εκδήλωναν, επίσης, περισσότερη ανθεκτικότητα στην πρώιμη και μέση παιδική ηλικία και μπορούσαν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις δυσκολίες. Τα βρέφη με *Ασφαλή Δεσμό* βρέθηκε ακόμα να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στην επεξεργασία τρεχουσών πληροφοριών και ανταποκρίνονταν καλύτερα στις νέες καταστάσεις και σχέσεις. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με *Ασφαλή Δεσμό* δείχνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα στο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Πρώιμες και Ενήλικες Σχέσεις, 2010). Σύμφωνα με άλλες έρευνες, ο *ασφαλής τύπος* ενήλικα έχει αυτοπεποίθηση, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, αισιόδοξη στάση, πλησιάζει εύκολα τους ανθρώπους, δε φοβάται την απόρριψη ή τη στενή σχέση και έχει ένα θετικό μοντέλο του εαυτού του και των άλλων (Bartholomew and Horowitz, 1991· Collins and Read, 1990· Feeney and Noller, 1990· Simpson, 1990· Hazan and Shaver, 1987).

Τα βρέφη με *Αγχώδη / Αποφευκτικό Δεσμό* κουβαλούσαν ασυνείδητα θυμό και άγχος και οικοδομούσαν άμυνες εναντίον της συνειδητοποίησης ή της έκφρασης ορισμένων συναισθηματικών πληροφοριών. Έδειχναν μετατοπισμένη επιθετικότητα και περισσότερη αντιδραστικότητα σε σχέση με άλλες ομάδες. Τα βρέφη με *Ανασφαλή Αμφίθυμο / και με Αντίσταση Δεσμό* είχαν δυσκολία στο να ρυθμίζουν την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων και ασχολούνταν με τις ανησυχίες προσκόλλησης σε βαθμό που παρενέβαινε στην κανονική τους λειτουργία. Έτσι, τα *αποφευκτικά* παιδιά καταλήγουν να είναι πιο απόμακρα ή εχθρικά με τους συνομηλίκους τους και τα αμφιθυμικά τείνουν να είναι «αδέξια», πιο εξαρτώμενα από τη δασκάλα και λιγότερο ικανά να κάνουν ελεύθερο παιχνίδι μόνο τους ή με συνομηλίκους (Πρώιμες και Ενήλικες Σχέσεις, 2010).

Κατά συνέπεια, ο *αγχώδης/αποφευκτικός* τύπος είναι επιφυλακτικός στο να εμπιστευτεί, αποφεύγοντας τις στενές σχέσεις, γιατί τον αγχώνουν, αφού ως βρέφος έχει μάθει να μπλοκάρει και να καταπιέζει τα δυσάρεστα συναισθήματά του. Συχνά, δεν ανοίγεται εύκολα και αποφεύγει την κοινωνική επαφή. Δείχνει αποστασιοποιημένος και ανεξάρτητος και δεν προσφέρει, αλλά ούτε δέχεται υποστήριξη. Ο *αμφιθυμικός* τύπος ενήλικα εκδηλώνει ανησυχία για την ειλικρίνεια των άλλων και πιστεύει ότι οι άλλοι διστάζουν να τον πλησιάσουν. Συχνά, παρουσιάζει την ανάγκη ελέγχου στις σχέσεις, γιατί φοβάται την εγκατάλειψη και αναρωτιέται για τη δέσμευση του συντρόφου του (Hazan and Shaver, 1987). Δίνει έμφαση στα αρνητικά συναισθήματα, στις συναισθηματικές υπερβολές, τη ζήλια και επιζητά την αποδοχή για απόκτηση αισθήματος ασφάλειας. Χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν εμπιστεύεται εύκολα, δύσκολα παρηγορείται και ανησυχεί μήπως οι άλλοι τον παρεξηγήσουν ή δεν τον εκτιμούν. Τέλος, κάνει πολλές φορές υπερβολικά πράγματα μέσα στη σχέση του, για να εξασφαλίσει τη φροντίδα και την υποστήριξη του/ της συντρόφου, γιατί από βρέφος έχει μάθει ότι, μόνο αν προσπαθήσει πολύ, ο γονιός θα ανταποκριθεί.

Πιο πρόσφατα, σε περαιτέρω αναλύσεις των αρχικών μαγνητοταινιών από τη δοκιμασία του ξένου έχει εντοπιστεί και ένας τέταρτος τύπος (Main, & Hesse, 1990· Main, & Solomon, 1990· Crittenden, 1988). Αυτός ο τέταρτος τύπος, που ονομάστηκε *Τύπος Αποδιοργάνωσης*, παρουσιάζεται σε παιδιά με γονείς που είναι μπερδεμένοι συναισθηματικά και συνήθως έχουν προσωπική ιστορία τραύματος, εγκατάλειψης ή θάνατο του γονέα σε μικρή ηλικία. Η Crittenden

(1988) υποστηρίζει ότι ο τέταρτος αυτός τύπος δεσμού συσχετίζεται με προσωπικό ιστορικό κακοποίησης, απόρριψης και έλλειψης φροντίδας από το γονέα. Τα βρέφη με *Ανασφαλή Αποδιοργανωμένο Δεσμό*, ειδικά σε δείγματα υψηλού κινδύνου, ήταν πιο πιθανόν να αναπτύξουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Η εγκυρότητα της *δοκιμασίας του ξένου* ως σταθμισμένης μεθόδου προέρχεται κυρίως από την σύγκριση της με συμπεριφορές στο σπίτι και αλλού σε μια μακροχρόνια έρευνα (14-16 παρατηρήσεις στο φυσικό περιβάλλον με τους γονείς) (Ainsworth et al., 1978). Τα στοιχεία από συναφείς έρευνες υποδεικνύουν ότι οι τύποι δεσμού συσχετίζονται με τη συναισθηματική ευαισθησία του γονέα, τη φροντίδα και την κατάλληλη ανταπόκριση, όταν το παιδί χρειάζεται φροντίδα (Belsky & Pensky, 1988· Grossman & Grossman, 1991). Έρευνες στην αναπτυξιακή ψυχολογία υποδεικνύουν πιο λεπτομερείς συμπεριφορές που σχετίζονται με τους τύπους δεσμού (Crowell & Feldman, 1988· Isabella & Belsky, 1991).

Μια επισκόπηση όλων των ερευνών στη Βόρεια Αμερική σε μη κλινικά δείγματα παιδιών (21 μελέτες, με σύνολο 1584 βρέφη, ανάμεσα στο 1977 και 1990) δείχνουν ότι το 67% περίπου των βρεφών κρίνονται *ασφαλή*, το 21% κρίνονται ως *ανασφαλή-αποφυγής* και το 12% κρίνονται ως *ανασφαλή-εμμοής* (Van Ijzendoorn, Goldberg, Kroonenberg, & Frenkel, 1992). Σε μη κλινικά δείγματα, το 15% κατηγοριοποιείται ως *τύπου αποδιοργάνωσης*.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ένας *ασφαλής ή ανασφαλής δεσμός* φαίνεται να επηρεάζει το πώς βλέπει το άτομο τον εαυτό του ως βρέφος αλλά και αργότερα ως ενήλικας. Καθένας από τους διαφορετικούς *τύπους δεσμού* αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές στρατηγικές, τις οποίες έμαθε το παιδί, για να διαχειρίζεται το άγχος που τυχόν του προκαλούσε η εμπειρία του με τα πρόσωπα δεσμού (Feeney, 1999). Οι στρατηγικές αυτές είναι προσαρμοστικές υπό την έννοια ότι έχουν ως τελικό στόχο τη διατήρηση της εγγύτητας με το γονέα ή το κύριο πρόσωπο φροντίδας (George & Solomon, 1999).

2.3. Τα Ενεργά Μοντέλα Δεσμού

Η θεωρία του Δεσμού τονίζει ότι η φυσιολογική ανθρώπινη ανάπτυξη εξαρτάται από τη δημιουργία αμοιβαίων ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η σχέση γονέα- παιδιού από τη βρεφική κιόλας ηλικία (Bowlby, 1979, 1982).

Στη βρεφική και την πρώτη παιδική ηλικία, η διαπροσωπική αλληλεπίδραση με τους γονείς στα πλαίσια ασφαλών και ανασφαλών σχέσεων και ειδικά, το πώς ο γονέας/τροφός ανταποκρίνεται στις συμπεριφορές προσκόλλησης (attachment behaviours) του νηπίου, διαμορφώνουν ενεργά μοντέλα προσκόλλησης (working models) ή προσδοκίες τόσο για τον εαυτό και τους άλλους όσο και για τις διαπροσωπικές σχέσεις (Hinde, 1995). Οι ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά των βρεφών σε σχέση με τους πρώτους τροφούς τους (Ainsworth et al., 1978), στις αναπαραστάσεις των ενηλίκων για τις σχέσεις τους με τους γονείς κατά την παιδική ηλικία, και τέλος, στις αναπαραστάσεις τους με τους ερωτικούς συντρόφους, αποδίδονται στις διαφορές των μοντέλων που ο καθένας μας έχει για τον εαυτό του και τους άλλους (Collins & read, 1994· Main, Kaplan, & Cassidy, 1985).

Σύμφωνα με τον Bowlby (1973, 1977), λοιπόν, τα άτομα αναπτύσσουν εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις των άλλων και του εαυτού τους, τα *«εσωτερικευμένα λειτουργικά μοντέλα»*. Αυτά τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται από το άτομο για να αξιολογεί και να κατευθύνει τη συμπεριφορά του σε νέες καταστάσεις και σχέσεις αποτελούν ανεπαίσθητες νοητικές αναπαραστάσεις του εαυτού και των άλλων με βάση τις πρώτες εμπειρίες στην πρώτη σχέση.

Τα *Ενεργά Μοντέλα Δεσμού* (Attachment Working Models) είναι μια υποθετική έννοια που αναφέρεται σε μνήμες, προσδοκίες και συναισθήματα άμεσα συνδεδεμένα με σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες είναι συνήθως σχέσεις δεσμού (Main, 1991). Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες χρησιμοποιούν παρόμοιες έννοιες και θεωρητικές κατασκευές, όπως: αυτοπαρουσίαση (self-presentation), αναπαραστάσεις αντικειμένου (object representations), εσωτερικευμένο αντικείμενο (internal object), αναπαραστατικός κόσμος (representational world). Αυτό που συνδέει όλες αυτές τις έννοιες είναι ότι εισαγάγουν το στοιχείο της αναπαράστασης ή του σχήματος ως σημαντικού

μέρους της ψυχικής απόκλισης (Καφέτσιος, 2005). Διέπονται από την κοινή παραδοχή ότι οι προσδοκίες και οι συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων καταγράφονται ασύνειδα στον εγκέφαλο κατά την βρεφική ηλικία και επηρεάζουν τον τρόπο που σχετιζόμαστε σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας (Gerhardt, 2004).

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

Τα ΕΜΔ προϋποθέτουν δυναμικές διεργασίες, όπου πληροφορίες από το περιβάλλον και τον οργανισμό, σχετικές με τις εμπειρίες δεσμού, επιλέγονται, επεξεργάζονται και αναπαριστούνται στη μνήμη (Καφέτσιος, 2005). Οι πληροφορίες αυτές επηρεάζουν τη συμπεριφορά, η οποία με τη σειρά της επιδρά στην ποιότητα των μοντέλων αυτών. Δημιουργείται δηλαδή, ένας φαύλος κύκλος, ο οποίος κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι εύπλαστος, όμως, στη συνέχεια, γίνεται όλο και πιο σταθερός. Τα ΕΜΔ δύσκολα μεταβάλλονται με το πέρασμα των χρόνων, γενικεύονται στις διαπροσωπικές σχέσεις σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου, τόσο κατά την παιδική ηλικία (Main et al., 1985· Hazan & Shaver, 1994· Collins & Read, 1994) όσο και σε διαφορετικούς τύπους σχέσεων στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή (Bretherton, 1991· Feeney, 1999). Η δυνατότητα μετάλλαξης των ενεργών μοντέλων από ασφαλή σε ανασφαλή ή το αντίστροφο στην εφηβεία ή την ενηλικίωση είναι σχετικά περιορισμένη (West & Sheldon-Keller, 1994).

Τα ΕΜΔ ενέχουν γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνιστώσες και στρατηγικές, οι οποίες περιγράφονται επαρκώς στο μοντέλο της Bartholomew (1990). Ο *ασφαλής τύπος δεσμού* ενέχει γνωστικά - συναισθηματικά σχήματα θετικά για τον εαυτό του και τους άλλους και έχει μια λειτουργική

ρύθμιση των συναισθημάτων. Ο *τύπος αποφυγής* σχετίζεται με αρνητικά μοντέλα για τον εαυτό ή για τους άλλους και διακρίνεται σε δύο περαιτέρω τύπους: τον *απορριπτικό* (avoidant- dismissing) και το *φοβικό* (avoidant- fearful). Ο *απορριπτικός τύπος* έχει γενικά μια εξιδανικευμένα θετική εικόνα για τον εαυτό (ιδεατό εγώ) και μια αρνητική εικόνα για τους άλλους και ακολουθεί στρατηγικές απώθησης των αρνητικών συναισθημάτων. Ο *φοβικός τύπος* έχει μια αρνητική εικόνα και για τον εαυτό και για τους άλλους και ακολουθεί στρατηγικές υπερδραστηριοποίησης των αρνητικών συναισθημάτων όπως και ο *έμμονος τύπος* (preoccupied) που στο γνωστικό επίπεδο χαρακτηρίζεται από μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό και μια θετική εικόνα για τους άλλους (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2005).

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

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

- ✓ **Τύπος δεσμού σχετιζόμενος με το διαπροσωπικό άγχος** (Attachment – Related Anxiety): Η δεύτερη από τις δύο θεμελιώδεις διαστάσεις των τύπων του ενήλικου δεσμού (το μοντέλο του άλλου ή του/ της συντρόφου). Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία σ' αυτήν τη μεταβλητή τείνουν να διακατέχονται από ακατάπαυστο άγχος σχετικά με το εάν ο σύντροφός τους είναι διαθέσιμος, εάν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, εάν είναι προσηλωμένος στη σχέση κ.α. Αντίθετα, αυτοί που σκοράρουν χαμηλά είναι περισσότερο ασφαλείς στο πώς αντιλαμβάνονται την ανταπόκριση των συντρόφων τους. Ένας

"υποδειγματικά" ασφαλής ενήλικας έχει χαμηλό σκορ και στις δύο παραπάνω διαστάσεις (Brennan, Clark, & Shaver, 1998).

Με βάση αυτά τα δεδομένα, δημιουργήθηκε η **Κλίμακα Βιωμάτων στις Διαπροσωπικές Σχέσεις** (Brennan, Clark, & Shaver, 1998) η οποία και χαρακτηρίζεται από υψηλή αξιοπιστία και ειδικά η αναθεωρημένη έκδοση (Fraley, Waller, & Brennan, 2000). Μετέπειτα έρευνες τείνουν να συμφωνούν ότι οι δύο προαναφερθείσες προσεγγίσεις (τριών και τεσσάρων τύπων) μπορούν να εξηγηθούν από τις δύο διαστάσεις αποφυγής και διαπροσωπικού άγχους (Fraley & Waller, 1998· Crowell, Fraley, & Shaver, 1999· Fraley & Shaver, 2000). Αυτή την προσέγγιση ακολουθεί και η παρούσα ερευνητική εργασία, καθώς έχει αποδειχθεί η πιο αποδεκτή στη βιβλιογραφία.



Σε μια εργασία τους, οι Main, Kaplan & Cassidy (1985) παρουσίασαν τα στοιχεία που αναδεικνύουν τη σημασία των *ενεργών σχημάτων δεσμού*. Οι ερευνητές εξέτασαν τον αναπαραστατικό κόσμο παιδιών ηλικίας έξι ετών, ενώ είχαν επίσης, πληροφορίες για τον τύπο δεσμού των παιδιών αυτών, όταν ήταν μικρότερα των δύο ετών (συμμετείχαν σε άλλη έρευνα με τη δοκιμασία του ξένου). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα ενεργά μοντέλα δεσμού στην ηλικία των έξι ετών σχετίζονται με την ποιότητα δεσμού στη βρεφική ηλικία. Επίσης, βρέθηκε ότι τα *μοντέλα δεσμού* οργανώνουν συνειδητά ή ασυνείδητα γνωστικά και συναισθήματα σχήματα σχετικά με τις σχέσεις δεσμού. Για παράδειγμα, κατά την επάνοδο των γονιών στο εργαστήριο, όπου το παιδί είχε μείνει μόνο, παιδιά με *τύπο δεσμού αποφυγής* (όπως είχαν κατηγοριοποιηθεί τέσσερα χρόνια πριν) εμφάνισαν την τάση να μη δείχνουν ότι προσέχουν τους γονείς. Παιδιά με *τύπο δεσμού εμμονής* είχαν την τάση να ελέγχουν την συμπεριφορά του ενός ή του άλλου γονέα με τη δημιουργία ενοχών στους γονείς ή με αγχώδη, συμπεριφορά υπερβολικής προσκόλλησης. Στο τεστ άγχους αποχωρισμού, τα *ασφαλή* παιδιά αναγνώριζαν συναισθήματα μοναξιάς, θλίψης και φόβου λεκτικά, όταν τους περιέγραφαν εικόνες αποχωρισμού. Αντίθετα, παιδιά που είχαν κατηγοριοποιηθεί με *ανασφαλή* *τύπο* δεσμού (όταν ήταν 18 μηνών) απέφευγαν να συζητήσουν τα συναισθήματά τους για τις εικόνες αποχωρισμού και γενικά, δεν έδειχναν άνεση στην έκφραση των συναισθημάτων τους.

Καταδεικνύεται λοιπόν, ότι ο βαθμός θετικότητας του μοντέλου του εαυτού απεικονίζει την αίσθηση της προσωπικής αυτοαξίας και κατά συνέπεια, το βαθμό της προσδοκίας της θετικής ανταπόκρισης των άλλων στις ανάγκες του. Το μοντέλο του εαυτού είναι συνδεδεμένο με το βαθμό άγχους και εξάρτησης που βιώνει το άτομο στις στενές διαπροσωπικές του σχέσεις (Griffi & Bartholomew, 1994).

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

Με βάση αυτά τα ευρήματα, η *οργάνωση δεσμού* (attachment organisation) ορίστηκε από την Main et al. (1985) ως «ένα σύνολο συνειδητών ή ασυνείδητων κανόνων για την οργάνωση πληροφοριών σχετικών με εμπειρίες δεσμού, συναισθήματα και νοερές εικόνες». Πιο πρόσφατες έρευνες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην πιθανότητα της μεταβίβασης του τύπου δεσμού από τη μία γενιά στην άλλη (Steele & Steele, 1994· Fonagy, Steele, & Steele, 1991). Σε μελέτη τους στις αρχές της δεκαετίας του 1990, μετρήθηκε ο τύπος δεσμού 100 εγκύων γυναικών, μεσοαστικής τάξης στο Λονδίνο. Μετά από δύο χρόνια περίπου, ο τύπος δεσμού των παιδιών (γύρω στους 18 μήνες) μετρήθηκε με τη μέθοδο του ξένου. Η αντιστοιχία των τύπων δεσμού της μητέρας κατά την εγκυμοσύνη με τον τύπο δεσμού του παιδιού στη δοκιμασία του ξένου ήταν της τάξεως του 85%.

2.4. Η επίδραση του Δεσμού στην εξέλιξη της προσωπικότητας

Η ποιότητα της σχέσης με τους γονείς στα πρώτα χρόνια της ζωής επηρεάζει τη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη σε όλα τα στάδια της εξέλιξης του ατόμου (Parkes, Hinde, & Marris, 1991).

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

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

Η αναπτυξιακή έρευνα έχει αποκαλύψει τη στενή σύνδεση ανάμεσα στην οργάνωση δεσμού και το θετικό και αρνητικό συναίσθημα. Τα *ασφαλή* παιδιά εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό, θετικό συναίσθημα και επιμονή σε

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

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

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

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι ατομικές διαφορές στην οργάνωση των συναισθημάτων στους *τύπους δεσμού* συνδέονται με την ψυχική υγεία στους ενήλικους (Καφέτσιοι, 2005). Άτομα με *ανασφαλείς τύπους δεσμού*, σε σχέση με τα *ασφαλή* άτομα, χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα άγχους και

ψυχολογικής καταπόνησης (Feeney, 1995· Kobak, Shaver, & Gamble, 1992). Έρευνα επίσης, που έγινε στη Μεγάλη Βρετανία και την Ελλάδα, έδειξε ότι ο ανασφαλής τύπος εμμονής συνδέεται με υψηλά επίπεδα άγχους (Καφέτσιος, 2000), ενώ σε δείγμα Αυστραλών φοιτητών (Feeney, 1995), βρέθηκε ότι ο τύπος αποφυγής και η καταπίεση των συναισθημάτων, με την οποία αυτός σχετίζεται, αποτελεί μία ψυχολογική στρατηγική που συνδέεται με την εμφάνιση καρκινωμάτων (Kotler et al., 1994). Ο Freud (1961) υποστήριξε ότι στη βάση πολλών νευρώσεων βρίσκονται καταπιεσμένα συναισθήματα, ενώ γενικότερα έχει εντοπιστεί ότι η κακή ποιότητα σχέσεων αυξάνει τον κίνδυνο ψυχοπαθολογίας (Bloom, Asher, & White, 1978), ασθενειών, καταπόνησης του ανοσοποιητικού συστήματος (Kiecolt - Glaser et al., 1987), βίας, αυτοκτονιών και συνδέεται με αυξημένα επίπεδα θνησιμότητας από ασθένειες (Burman & Margolis, 1992). Αυτό το συνεκτικό σώμα ερευνών έχει καταδείξει δυναμικά την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων στην ψυχική και φυσική υγεία του ατόμου.

Ο Bowlby (1979) υποστήριξε ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στο δεσμό και τα συναισθήματα. *«Η ψυχολογία και η ψυχοπαθολογία του θυμικού είναι... σε μεγάλο βαθμό η ψυχολογία και η παθολογία των συναισθηματικών δεσμών»* (Λεονταρή, 2000). Σε μια εποχή κρίσης, θεσμών και αξιών, η ανάπτυξη και διατήρηση ενός βασικού συναισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, μπορεί να αποτελέσει ένα γερό θεμέλιο της προσωπικότητας, δίνοντας στο άτομο ένα γερό αντιστάθμισμα, για να αντιμετωπίσει τις όποιες αντιξοότητες και «κρίσεις» χωρίς να καταρρέει...

3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

3.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Η λέξη *συναίσθημα* μας είναι πολύ οικεία, μιας και όλοι μας τα νιώθουμε. Λόγω όμως, της ποικιλίας των συναισθηματικών καταστάσεων που βιώνουν οι άνθρωποι, θα λέγαμε ότι είναι αρκετά δύσκολο να δώσουμε έναν ακριβή ορισμό του συναίσθηματος. Η ρίζα της λέξης «συναίσθημα» (emotion - από το λατινικό *motere* που σημαίνει κινώ) δηλώνει ότι αποτελεί αφορμή για κίνηση, για δράση. Έτσι, όλα τα συναίσθημα είναι ουσιαστικά προτροπές για δράση, οι οποίες οδηγούν σε πράξεις που μπορούμε να αντιληφθούμε (Goleman, 2001).

Με τον όρο «συναίσθημα» ορίζεται - στο χώρο της φιλοσοφίας - η κατάσταση με την οποία προβάλλεται η διάθεση της συνείδησης - και του υποσυνείδητου -, όταν πληροφορείται ή αντιλαμβάνεται κάτι που εγείρει αυθόρμητα και οδηγεί σε φυσιολογικές αλλαγές και αδενικές δραστηριότητες. Είναι μια συγκινησιακή εκδήλωση της συνειδητότητας, που διακόπτει την εμπειρική ρουτίνα με απαντήσεις φυσιολογικές και συμπεριφοριστικές (Παπανούτσος, 1984).

Στην κυριολεκτική της έννοια, το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης ορίζει το συναίσθημα ως: «*Οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος. Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση*».

Υπάρχουν πολλές σύγχρονες θεωρίες για τα συναίσθημα, στο χώρο της ψυχολογίας, όπως αυτή της Fredrickson (1998, 2001). Το συναίσθημα (emotion) είναι μια πολυσύνθετη αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα, το οποίο εκδηλώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Αρχικά, εμφανίζεται το ερέθισμα και ακολουθούν η πρόσληψή του από το άτομο, συνειδητή ή ασυνείδητη, και η υποκειμενική ερμηνεία του από αυτό, η οποία προσδιορίζει την τελική μορφή αντίδρασής του σε ποικίλα επίπεδα (φυσιογνωμικό, εκφραστικό, γνωσιακό, φυσιολογικό-βιολογικό, νευρολογικό, εμπειριακό κ.α.). Το συναίσθημα λοιπόν, αποτελεί πρωταρχικά ψυχική αντίδραση προς κάποιο ερέθισμα (Fridja, 1986· Kuipers & Schure, 1989· Lazarus, 1991· Levenson, 1994· Tooby & Cosmides, 1990).

Είναι λανθασμένη η προσπάθεια οριοθέτησης των συναισθημάτων με αυστηρό τρόπο, γιατί το κάθε άτομο τα βιώνει και τα προσεγγίζει εντελώς διαφορετικά από τα υπόλοιπα (Russel, 1991). Σύμφωνα με τον Wierzbicka (1973), τα συναισθήματα μάς βοηθούν να κατηγοριοποιήσουμε τα διάφορα γεγονότα. Ένα γεγονός κρίνεται από ένα συγκεκριμένο συναίσθημα, όταν το συγκρίνουμε με ένα ήδη υπάρχον, αποθηκευμένο στη μνήμη. Με άλλα λόγια, τα συναισθήματα αποτελούν δυναμικές διαδικασίες, που δημιουργούνται μέσα στον εγκέφαλο, επηρεαζόμενες από κοινωνικές και αξιολογικές λειτουργίες, με στόχο την προετοιμασία του εγκεφάλου και του σώματος για δράση.

Ο Lazarus (1999) υποστήριξε ότι τα συναισθήματα ακολουθούν κανόνες και δεν είναι χαοτικά ή παράλογα. Πίσω από την εμπειρία του κάθε συναισθήματος υπάρχει κάποια λογική. Το είδος, η ένταση και η ποιότητά τους αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα όσα συμβαίνουν γύρω του. Η έκφραση τους συνδέει ενδοπροσωπικές, βιολογικές διαδικασίες, τόσο με ορμονικές, στρεσογόνες που συνδέονται και με το ανοσοποιητικό σύστημα, όσο και με διαπροσωπικές διαδικασίες, σε ένα σύστημα αλληλεπίδρασης (Barsade & Gibson, 1998). Αυτό που δίνει σε ένα εξωτερικό ερέθισμα συναισθηματικό τόνο είναι η προσωπική σημασία που του αποδίδεται από το κάθε άτομο. Η διαδικασία μέσω της οποίας κάθε ερέθισμα αξιολογείται, ως προς τη σημασία του για την προσωπική ευημερία του ατόμου, ονομάζεται πρωτογενής εκτίμηση. Από τη στιγμή που ένα ερέθισμα κριθεί ως σημαντικό, ακολουθεί η δευτερογενής εκτίμηση, κατά την οποία αξιολογείται το δυναμικό αντιμετώπισης. Είναι προφανές ότι τα διαφορετικά συναισθήματα σχετίζονται με διαφορετικές εκτιμήσεις της κατάστασης. Η αρχική διαφοροποίηση σε αρνητικά και θετικά συναισθήματα λαμβάνει χώρα κατά την πρωτογενή εκτίμηση.

Σύμφωνα πάντα με το Lazarus (1991), η εκτίμηση οδηγεί σε αντιμετώπιση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε διαφορετικά συναισθήματα. Η απόδοση προσωπικού νοήματος σε ένα ερέθισμα θεωρείται γνωστική λειτουργία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εκλαμβάνεται υποχρεωτικά ως συνειδητή, εκούσια ή λογική. Η γνωστική εκτίμηση θεωρείται ο πρώτος και ο πιο βασικός παράγοντας για την έκλυση του συναισθήματος. Αποτελεί ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη βίωση συναισθήματος. Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε, θεωρώντας τα συναισθήματα

ως βιολογικές διαδικασίες, που ρυθμίζουν και τον εγκέφαλο και το σώμα, για να ανταποκριθεί σε εσωτερικές και εξωτερικές πληροφορίες, οι οποίες θα αξιολογηθούν υποκειμενικά (Dickman & Stanford- Blair, 2002).

Τα συναισθήματα επηρεάζουν δυναμικά τη διανοητική ζωή κάθε ανθρώπου. Ο Damasio (1994), μελετώντας προσεκτικά τους ασθενείς, επισημαίνει ότι η διασύνδεση της αμυγδαλής και του νεοφλοιού δημιουργεί στον εγκέφαλο ένα κύκλωμα που εξηγεί γιατί το συναίσθημα έχει τόση σημασία για την αποτελεσματική σκέψη, καθώς βοηθά να λαμβάνονται ορθές αποφάσεις και να υπάρχει καθαρή σκέψη. Η αμυγδαλή συμμετέχει σε κάθε παρορμητικό συναίσθημα. Για παράδειγμα, αν δημιουργηθεί ένα έντονο συναίσθημα φόβου, η αμυγδαλή στέλνει επείγοντα μηνύματα σε κάθε σημαντικό για την επικείμενη αντίδραση μέρος του εγκεφάλου (Changcux et al., 1986). Αμέσως προκαλεί ελευθέρωση ορμονών, στέλνει μηνύματα δράσης στα κινητικά εγκεφαλικά κύτταρα, ενεργοποιεί τους ενδοκρινείς αδένες, οι οποίοι σχετίζονται με έντονα συναισθήματα σε καταστάσεις συναισθηματικής διέγερσης, και εκκρίνεται αδρεναλίνη στο αίμα (Kagan, 1994). Επομένως, ο συναισθηματικός κόσμος επηρεάζει τη συμπεριφορά. Ο εγκέφαλος δεν είναι το μόνο κέντρο της λογικής, μα και τα συναισθήματά μας ξεκινούν απ' αυτόν.

Πολύ εύστοχα ο Goleman (1995) επισημαίνει ότι *«τα συναισθήματά μας έχουν το δικό τους μυαλό, ένα μυαλό που μπορεί να συγκρατήσει απόψεις εντελώς ανεξάρτητες από το λογικό εγκέφαλο»*.

3.2. Το συναίσθημα στη σύγχρονη εποχή

Ο Κάρολος Δαρβίνος ήταν από τους πρώτους επιστήμονες που επισήμαναν ότι οι εκφράσεις του προσώπου είναι ένα από τα μέσα - ίσως το κυριότερο - με τα οποία οι άνθρωποι εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, τις προθέσεις τους και τις απόψεις τους ο ένας για τον άλλον. Αυτός εισήγαγε (Darwin, 1872) την εξελικτική θεωρία για τα συναισθήματα, σύμφωνα με την οποία, τα συναισθήματα εξελίχθηκαν μέσω φυσικής επιλογής και κατά συνέπεια, αναγνωρίζονται ως καθολικά και διαπολιτισμικά. Περίπου έναν αιώνα αργότερα, ο Paul Ekman (1969) απέδειξε την καθολικότητα των συναισθημάτων, κάνοντας πειράματα σχετικά με τις εκφράσεις του ανθρώπινου προσώπου σε απομακρυσμένες φυλές.

Αναντίρρητα, τα συναισθήματά μας μάς καθορίζουν την καθημερινή μας ζωή. Παίρνουμε αποφάσεις και οδηγούμαστε σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ορμώμενοι από το αν νιώθουμε ευχαριστημένοι, θυμωμένοι, λυπημένοι ή απογοητευμένοι. Οι ερευνητές προσπάθησαν να αναγνωρίσουν και να ταξινομήσουν τα διάφορα είδη των συναισθημάτων.

Το 1972, ο ψυχολόγος Paul Eckman πρότεινε ότι υπάρχουν έξι βασικά συναισθήματα που είναι καθολικά σε όλους τους ανθρώπινους πολιτισμούς: ο φόβος, η απέχθεια, ο θυμός, η έκπληξη, η ευτυχία και η θλίψη. Το 1999, επέκτεινε αυτή τη λίστα, ώστε να περιλαμβάνει μια σειρά από άλλα, επίσης βασικά συναισθήματα, όπως η αμηχανία, ο ενθουσιασμός, η περιφρόνηση, η ντροπή, η περηφάνια, η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, ο Robert Plutchik εισήγαγε ένα άλλο σύστημα ταξινόμησης των συναισθημάτων, γνωστό ως **τροχός των συναισθημάτων**. Το μοντέλο αυτό απέδειξε ότι τα συναισθήματα μπορούν να αναμειχθούν, να συνδυαστούν, όπως αναμειγνύονται τα βασικά χρώματα του καλλιτέχνη, για να δημιουργήσουν καινούργια χρώματα. Κατά συνέπεια, τα συναισθήματα μπορούν να συνδυαστούν με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, η ευτυχία και το συναίσθημα της αναμονής μπορούν να συνδυαστούν με αποτέλεσμα τη δημιουργία του ενθουσιασμού.

"Ένα συναίσθημα είναι μια σύνθετη ψυχολογική κατάσταση που περιλαμβάνει τρεις διακριτές συνιστώσες: μια υποκειμενική εμπειρία, μια φυσιολογική αντίδραση και μια συμπεριφορική ή εκφραστική απάντηση." (Hockenbury & Hockenbury, 2007)

3.2.1. Η φυσιολογική απόκριση

Τα συναισθήματα προκαλούν ισχυρές φυσιολογικές αντιδράσεις. Πολλές από τις σωματικές αντιδράσεις μας κατά τη διάρκεια μιας συγκίνησης, όπως αυξημένοι καρδιακοί παλμοί ή γοργή αναπνοή, εφίδρωση στις παλάμες, ελέγχονται από το συμπαθητικό νευρικό σύστημα, ένα υποκατάστημα του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Το τελευταίο ελέγχει ακούσιες αποκρίσεις του

σώματος, όπως τη ροή του αίματος και την πέψη. Το συμπαθητικό νευρικό σύστημα είναι επιφορτισμένο με τον έλεγχο του σώματος όταν αντιδρά αυτόματα, για να αποφύγει κάποιον κίνδυνο ή να αντιμετωπίσει μία απειλή.

Ενώ οι πρώτες μελέτες της φυσιολογίας του συναισθήματος επικεντρώθηκαν σε αυτές τις αυτόνομες αντιδράσεις, η πιο πρόσφατη έρευνα μελετά το ρόλο του εγκεφάλου στη γέννηση των συναισθημάτων. Σαρώσεις του εγκεφάλου έχουν δείξει ότι η αμυγδαλή παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία συναισθημάτων γενικά, και του φόβου ειδικότερα. Η αμυγδαλή υποκινεί καταστάσεις, όπως την πείνα και τη δίψα, καθώς και τη μνήμη και το συναίσθημα. Όταν οι άνθρωποι απειλούνται, η αμυγδαλή ενεργοποιείται. Μια βλάβη στην αμυγδαλή μπορεί να προκαλέσει το συναίσθημα του φόβου.

3.2.2. Η συμπεριφορική απόκριση

Αποτελεί κοινή συμπεριφορά η προσπάθεια ερμηνείας των συναισθηματικών εκφράσεων των ανθρώπων γύρω μας. Η ικανότητά μας να κατανοήσουμε με ακρίβεια αυτές τις εκφράσεις είναι συνδεδεμένη με αυτό που οι ψυχολόγοι αποκαλούν *συναισθηματική νοημοσύνη*. Οι εκφράσεις αυτές αποτελούν τη λεγόμενη γλώσσα του σώματος. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι πολλές εκφράσεις είναι καθολικές, όπως ένα χαμόγελο που δείχνει την ευτυχία ή τη χαρά, ή ένα συνοφρύωμα που δείχνει θλίψη ή δυσαρέσκεια. Οι πολιτιστικοί κανόνες διαδραματίζουν επίσης, σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο εκφράζουν και ερμηνεύουν οι άνθρωποι τα συναισθήματά τους.

3.3. Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα

Σύμφωνα με τους Ashforth & Humphrey (1995), το θετικό/αρνητικό συναίσθημα (positive/negative affect) προσδιορίζεται με την ευρεία έννοια ως μια υποκειμενική συναισθηματική κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει διάθεση, προδιάθεση και συναίσθημα (Kafetsios, Nezlek, & Vassiou, 2011). Η διάκριση ανάμεσα στη θετική - αρνητική συναισθηματικότητα (*positive/negative affectivity*) αναφέρεται στο συναισθηματικό κόσμο του ατόμου και ειδικότερα, στο είδος και την ένταση των συναισθημάτων τα οποία τείνει να αισθάνεται. Η θετική

συναισθηματικότητα (*positive affectivity*) είναι η τάση του ατόμου να βιώνει έντονα ευχάριστα συναισθήματα, ενώ η αρνητική συναισθηματικότητα (*negative affectivity*) είναι η τάση βίωσης έντονων δυσάρεστων συναισθημάτων (Cropanzano, James, & Konovsky, 1993). Το θετικό και αρνητικό συναίσθημα αποτελούν διαφορετικές αλλά συσχετιζόμενες έννοιες (Russell & Carroll, 1999). Πρόκειται για δύο ανεξάρτητες διαστάσεις, γεγονός που σημαίνει ότι ένα άτομο μπορεί να έχει και τα δύο χαρακτηριστικά σε υψηλό βαθμό και τα δύο σε χαμηλό βαθμό ή το ένα σε υψηλό και το άλλο σε χαμηλό βαθμό (Cropanzano, James, & Konovsky, 1993).

Τα συναισθήματα είτε αυτά είναι θετικά, όπως η αισιοδοξία και η χαρά, είτε αρνητικά, όπως η απογοήτευση και ο θυμός, φαίνεται να επηρεάζουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις και κατά συνέπεια, τη συμπεριφορά των ανθρώπων (McCull, Kennedy, & Anderson, 2002).

Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα θεωρούνται οι συναισθηματικοί παράγοντες της υποκειμενικής ευημερίας (*well-being*), που ορίζεται ως υποκειμενική - γενική ικανοποίηση και ψυχική υγεία (Lawton, 1984). Το θετικό συναίσθημα αντανακλά την ύπαρξη θετικών συναισθηματικών καταστάσεων, όπως η χαρά, το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός, η εμπιστοσύνη και η εγρήγορση. Αντίθετα, το αρνητικό συναίσθημα περιγράφει την υποκειμενική δυσφορία και δυσαρέσκεια και αποτελείται από αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως ο θυμός, ο φόβος, η θλίψη, η ενοχή, η περιφρόνηση και η αηδία (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Πορίσματα έρευνας (Watson et al., 1988) έχουν δείξει ότι το αρνητικό συναίσθημα συσχετίζεται με το στρες και προβλήματα υγείας, ενώ το θετικό συναίσθημα με την κοινωνική δράση και την ικανοποίηση. Ο άνθρωπος ο οποίος βιώνει θετικά συναισθήματα είναι γενικά δραστήριος, ενθουσιώδης και σε εγρήγορση, ενώ αυτός που βιώνει αρνητικά συναισθήματα έχει ένταση και αρνητική φόρτιση (Watson, et al., 1988).

Έρευνα των Tugade και Fredrickson (2004) υποθέτει ότι συναισθήματα που αποτιμώνται ως θετικά ή αρνητικά έχουν ευδιάκριτες και συμπληρωματικές λειτουργίες, καθώς επίσης, και πνευματικές και ψυχολογικές επιδράσεις. Η Fredrickson (2003) υποστηρίζει ότι στην έρευνα των συναισθημάτων έχει δοθεί

μεγαλύτερη έμφαση στη μελέτη των αρνητικών συναισθημάτων. Η Fredrickson (2003) σημειώνει ότι υπάρχει μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στα θετικά και στα αρνητικά συναισθήματα: τα αρνητικά συναισθήματα πηγάζουν από προβλήματα επιβίωσης, ενώ τα θετικά συναισθήματα λύνουν προβλήματα που αφορούν την προσωπική ωρίμανση και ανάπτυξη.

Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα συσχετίζονται με τη γενικότερη θεώρηση της ζωής. Οι Lyubomirsky, King & Diener (2005) έδειξαν ότι οι άνθρωποι που βιώνουν περισσότερο θετικά συναισθήματα τείνουν να είναι πετυχημένοι και να τα καταφέρνουν σε πολλούς τομείς της ζωής. Το θετικό συναίσθημα βοηθάει τα άτομα να καταπολεμούν τα αρνητικά συναισθήματα, να αυξάνουν την ευεξία, να αποκτούν προσαρμοστικότητα και να εμπνέουν σκέψεις, αισθήματα και δράσεις που οικοδομούν στέρεες προσωπικές και κοινωνικές πηγές άντλησης δυνάμεων (Fredrickson, 1998, 2001· Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

3.4. Η βίωση θετικών συναισθημάτων

Τα συναισθήματα ορίζονται ως οι προδιαθέσεις για συγκεκριμένη δράση, ως η κινητήρια δύναμη δηλαδή των πράξεων μας. Ο ορισμός αυτός είναι δόκιμος, αναφέρεται όμως, κυρίως στα **αρνητικά συναισθήματα**: ο φόβος, για παράδειγμα, οδηγεί αποκλειστικά και μόνο στην τάση για φυγή και για απόδραση, ο θυμός στην τάση για επίθεση κ.ο.κ. Η **B. Fredrickson** επισήμανε ότι ο εν λόγω ορισμός θα έπρεπε να αποδίδεται αποκλειστικά και μόνο στα αρνητικά συναισθήματα. Τα **θετικά συναισθήματα**, καθώς υποστηρίζει η Fredrickson, σε αντιδιαστολή με τα αρνητικά, δε δημιουργούν την προδιάθεση για συγκεκριμένη και αναπόφευκτη δράση, αλλά αντίθετα, μας «ελευθερώνουν», μας βοηθούν να χαλαρώσουμε, να ισορροπήσουμε, να σκεφτούμε μια πληθώρα από εναλλακτικές ιδέες και λύσεις, να αναπτυχθούμε και να ωριμάσουμε. Όταν οι άνθρωποι βιώνουν θετικά συναισθήματα (αγάπη, ενδιαφέρον, χαρά κ.α.) βελτιώνουν και εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των σκέψεων και των δράσεων, στις οποίες μπορούν να στραφούν για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής. Με άλλα λόγια, με τη βίωση θετικών συναισθημάτων οι άνθρωποι διευρύνουν το πεδίο των διαθέσιμων προσωπικών

τους πόρων, των εναλλακτικών λύσεων και πράξεων δηλαδή, στις οποίες μπορούν να οδηγηθούν για να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να επιτύχουν ένα στόχο.

Ένα δεύτερο βασικό στοιχείο στη θεωρία της Fredrickson είναι η έννοια της «**ατέρμονος ανελίσσόμενη αλυσίδα**» (**upward spiral**). Με τη στιγμιαία βίωση κάποιου θετικού συναισθήματος το άτομο οδηγείται σε μια διαδικασία εμπλουτισμού των προσωπικών του πόρων, η οποία το ωφελεί και μάλιστα η επίδραση της δεν είναι παροδική (όπως είναι το θετικό συναίσθημα που την προκάλεσε), αλλά συνεχής, με την έννοια ότι στρέφει το άτομο στη βίωση και άλλων θετικών συναισθημάτων. Τα τελευταία με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε νέα «διεύρυνση», δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια αδιάκοπη αλυσίδα. Με την «ατέρμονα ανελίσσόμενη αλυσίδα» η ζωή του ατόμου κατακλύζεται από θετικά συναισθήματα. Ο μηχανισμός αυτός βοηθάει το άτομο να αναπτυχθεί και να ωριμάσει με ιδανικό τρόπο, ενώ παράλληλα, συντελεί στη θωράκιση της ψυχικής του υγείας απέναντι σε κάθε διαταραχή (Fredrickson & Joiner, 2000).

Τέλος, μια ακόμη σημαντική έννοια της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων είναι αυτή της «**υπόθεσης του αντιδότη**» (**The Undoing Hypothesis**), η οποία μας πληροφορεί ότι ανάμεσα στα ποικίλα και πολυάριθμα αποτελέσματα της δράσης των θετικών συναισθημάτων είναι και η δυνατότητα που παρέχουν στο άτομο που τα βιώνει, να καταπολεμήσει τις συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων, που αποτελούν τροχοπέδη στη δράση του. Με άλλα λόγια, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να βοηθήσουν το άτομο απέναντι στα αρνητικά συναισθήματα, λειτουργώντας ως αντίδοτο (Baron, 1976· Fredrickson & Levenson, 1998· Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade 2002· Solomon & Corbit, 1974· Wolpe, 1958).

Συνοπτικά, τα 4 βασικά αποτελέσματα της βίωσης θετικών συναισθημάτων (Fredrickson, 2000) είναι τα εξής:

- 1) διεύρυνση του ορίζοντα της σκέψης και της ποικιλίας των δράσεων των ανθρώπων,
- 2) αντιμετώπιση των συνεπειών των αρνητικών συναισθημάτων,
- 3) χτίσιμο ισχυρού ψυχισμού, μεγάλων ψυχολογικών αντοχών και εξασφάλιση καλής ψυχικής υγείας,

4) κινητοποίηση μηχανισμών που οδηγούν κλιμακωτά σε ψυχική και συναισθηματική ευημερία.

3.5. Το συναίσθημα στην εργασία

Τα συναισθήματα, τα οποία προκαλούνται σε μεγάλο βαθμό από τις ερμηνείες που δίνουν οι άνθρωποι πάνω σε διάφορα γεγονότα, κάνουν την εμφάνισή τους και στους εργασιακούς χώρους. **Οι εργασιακοί χώροι, στους οποίους οι άνθρωποι κινούνται, επιδρούν στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στις πράξεις τους.** Αυτή η σχέση, όμως, είναι αμφίδρομη. Με παρόμοιο τρόπο, και οι άνθρωποι επιδρούν στο εργασιακό τους περιβάλλον μέσω των σκέψεων, των συναισθημάτων τους, των συμπεριφορών και των αντιδράσεών τους. Με αυτή τη λογική, οι εργασιακοί χώροι μπορούν να χαρακτηριστούν σε μεγάλο βαθμό ως συναισθηματικοί χώροι. Τα εργασιακά συναισθήματα είναι θετικής ή αρνητικής υφής, αποτελούν αναχαιτιστικό ή βοηθητικό παράγοντα στην επίτευξη της εργασίας και στις εργασιακές σχέσεις και χαρακτηρίζονται από τη μεγάλη τους ποικιλία (άγχος, ικανοποίηση, θυμός, ενθουσιασμός, φθόνος, ζήλια, ανακούφιση, ελπίδα, χαρά, περηφάνια, αγάπη κ.α).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο, η επιστημονική έρευνα των οποίων εμφανίστηκε στη δεκαετία του '30, κυρίως στις Η.Π.Α. Ο δρόμος προς αυτή την οδό ανοίχτηκε τόσο από την επιθυμία και την ανάγκη για κατανόηση των συναισθημάτων των εργαζομένων από αυτούς που τους διηύθυναν, αλλά και από παλαιότερες ανακαλύψεις, οι οποίες οδήγησαν στην εφαρμογή επιστημονικών αρχών για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων. Η κατανόηση των συναισθημάτων στην εργασία βοηθήθηκε σημαντικά από ένα μοντέλο των Weiss και Cropanzano (1996), που ονομάζεται *Θεωρία Συναισθηματικών Γεγονότων (Affective Events Theory)*. Η θεωρία αυτή βοηθά, αρχικά, στην κατανόηση της εργασιακής συμπεριφοράς, ικανοποίησης και απόδοσης, και, παράλληλα, συνδράμει στο γεγονός ότι τα εργασιακά γεγονότα και τα συναισθήματα δε θα πρέπει να αγνοούνται, ακόμα και όταν θεωρούνται μικρά, γιατί τα τελευταία έχουν την τάση να συσσωρεύονται.

Οι Weiss και Cropanzano (1996) παρουσίασαν ένα γνωστικό μοντέλο που περιγράφει ότι οι υπάλληλοι αντιδρούν συναισθηματικά σε πράγματα που τους

συμβαίνουν στην εργασία τους και το γεγονός αυτό επιδρά στην εργασιακή τους επίδοση και ικανοποίηση. Η *Θεωρία των Συναισθηματικών Γεγονότων* ξεκινά με την αναγνώριση του ότι τα συναισθήματα είναι μια απόκριση σε ένα γεγονός που λαμβάνει χώρα στο ατομικό εργασιακό περιβάλλον. Το εργασιακό περιβάλλον περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία που εμπερικλείονται στην εργασία, δηλαδή τα χαρακτηριστικά της εργασίας, την ποικιλία καθηκόντων, το βαθμό αυτονομίας, τις εργασιακές απαιτήσεις και τις συνθήκες για έκφραση της συναισθηματικής κόπωσης. Αυτό το περιβάλλον δημιουργεί εργασιακά γεγονότα που μπορεί να έχουν τη μορφή ανάτασης ή δυσκολίας ή και τα δύο. Αυτά τα εργασιακά γεγονότα κινητοποιούν θετικές και αρνητικές αντιδράσεις. Ωστόσο, η σχέση γεγονότων και αντίδρασης ρυθμίζεται από τη διάθεση και την προσωπικότητα του εργαζόμενου. Η προσωπικότητα αλλά και η ατομική διάθεση προδιαθέτει την ίδια την απόκριση αλλά και την ένταση της απόκρισης σε κάθε εργασιακό γεγονός.

Τα **θετικά συναισθήματα** διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην επικοινωνία των οργανισμών τόσο εσωτερικά όσο και ως προς εξωτερικούς πελάτες. Κάθε συμβάν μέσα στον εργασιακό χώρο έχει συναισθηματικό αντίκτυπο σε όλους τους εμπλεκόμενους. Οι συνέπειες των συναισθημάτων στην εργασία επηρεάζουν τόσο τις στάσεις όσο και τη συμπεριφορά των ατόμων, των υποομάδων και σε γενικότερο επίπεδο και της ίδιας της κοινωνίας (Weiss, 2002). Επιπρόσθετα, τα θετικά συναισθήματα καθορίζουν την επίτευξη των οργανωτικών στόχων και την διασφάλιση της συνέχισης της οργανωτικής δομής (Staw, Sutton, Pelled, 1994).

Τα συναισθήματα σχετίζονται με συγκεκριμένα περιστατικά εντός και εκτός εργασιακού πλαισίου και έχουν ισχυρή δυναμική, τέτοια ώστε να επηρεάζουν τις διαδικασίες σκέψης και συμπεριφοράς των εργαζομένων (Brief, Weiss, 2002). Τα συναισθήματα διαφοροποιούνται από τη γενικότερη συναισθηματική διάθεση, καθώς έχουν πάντα συγκεκριμένη αφορμή και έχουν πολύ μεγάλη ένταση και ελάχιστη διάρκεια (Brief, Weiss, 2002). Η επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων έχει μελετηθεί εκτεταμένα στο παρελθόν και έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν αρνητικά τους εργασιακούς ρόλους και τα αποτελέσματά τους (Mann, 1999).

Ειδικότερα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα θετικά συναισθήματα εντός εργασιακού πλαισίου έχουν ευεργετικά αποτελέσματα, ανεξάρτητα από τις σχέσεις

του εργαζομένου με τους συναδέλφους τους, οδηγώντας σε μεγαλύτερη ενεργοποίηση, επιμονή και διευρυμένη αντίληψη και προσοχή (Staw, Sutton, Pelled, 1994). Στα θετικά συναισθήματα μέσα στο χώρο της εργασίας συμπεριλαμβάνονται η αισιοδοξία, η αυτοεκτίμηση και η ψυχολογική ανθεκτικότητα. Οι εργαζόμενοι που βιώνουν ισχυρά θετικά συναισθήματα είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν θετικά και προς την επιθυμητή κατεύθυνση συναδέλφους τους, είναι πιο αρεστοί στις κοινωνικές συναναστροφές και επικαλύπτονται τα όποια μειονεκτήματα και ελλείμματά τους στα μάτια των άλλων (Abraham, 1999). Οι εργαζόμενοι αυτοί καταφέρνουν να έχουν ουσιαστική συνεργασία τόσο με συναδέλφους και προϊσταμένους όσο και με τους εξωτερικούς πελάτες του οργανισμού στον οποίο ανήκουν (Staw, Sutton, Pelled, 1994).

Η μελέτη του συναισθήματος στον εργασιακό χώρο έχει επιφέρει και μπορεί να επιφέρει ακόμα πιο πολλές και σημαντικές αλλαγές τόσο σε αυτόν όσο και στον τρόπο αντιμετώπισης του εργαζομένου. Μια θετική συνέπεια της ενασχόλησης με το συναίσθημα στον εργασιακό χώρο έχει να κάνει με το γεγονός ότι το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια προσωποκεντρική αλλά και ανθρωπιστική προσπάθεια προσέγγισης του εργαζόμενου, ο οποίος δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως απλό εργαλείο επίτευξης παραγωγικού εργασιακού έργου, αλλά ως μια σύνθετη, πολύπλευρη και πολυδιάστατη ολότητα.

3.6. Το συναίσθημα στην εκπαίδευση

Αν θέλουμε να εστιάσουμε στον τομέα της Εκπαίδευσης - στοχεύοντας στην υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού της, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης, και στη γενικότερη δημιουργία θετικού κλίματος δημιουργικότητας, έμπνευσης και ψυχικής ανθεκτικότητας -, η Θετική Ψυχολογία έχει κυρίως προληπτική δράση και συντελεί στη δημιουργία μιας διαφορετικής οπτικής σχετικά με τα προβλήματα και τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αν και είναι αναντίρρητη η σπουδαιότητα και η απανταχού παρουσία των συναισθημάτων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Pekrun et al., 2004), το συναίσθημα έχει παραδοσιακά υποβιβαστεί στο περιθώριο της θεωρίας και της έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης (Zembylas & Fendler, 2007).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν αρχίσει να εκπονούν σημαντικές θεωρητικές μελέτες που συνδέουν το συναίσθημα με τη συμπεριφορά των μαθητών και τη γνώση, καθώς η βίωση θετικών (π.χ. πάθος, ενθουσιασμός) και αρνητικών (π.χ. απογοήτευση, άγχος) συναισθημάτων από τους μαθητές έχει σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση (Goleman, 1995· Pons et al., 2005).

Πολλοί ερευνητές έχουν εστιάσει στη διάκριση σε θετικά και αρνητικά συναισθήματα κατά τη διερεύνηση της σχέσης τους με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Έρευνες με αντικείμενο τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων και γνωστικών παραγόντων έχουν δείξει ότι τόσο η θετική όσο και η αρνητική διάθεση μπορούν να βελτιώσουν τη μνήμη, με τη διαδικασία της ανάκλησης (Levine & Burgess, 1997). Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα έχουν αποδειχθεί ότι προκαλούν διαφορετικούς τρόπους σκέψης, αιτιολόγησης και επίλυσης προβλημάτων. Η θετική διάθεση μπορεί να διευκολύνει τη δημιουργική επίλυση των προβλημάτων, καθώς και την αισιοδοξία και την εμπιστοσύνη στις γενικευμένες δομές της γνώσης. Αντίθετα, η αρνητική διάθεση μπορεί να ενισχύσει μια επεξεργασία των πληροφοριών περισσότερο εστιασμένη στη λεπτομέρεια, σαφώς προσανατολισμένη και πιο αναλυτική (Pekrun et al., 2002).

Τα ευρήματα από τις εμπειρικές μελέτες για τη σχέση μεταξύ του θετικού συναισθήματος και της συμπεριφοράς των μαθητών είναι ασυνεπή. Λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ θετικών συναισθημάτων και προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, που περιλαμβάνουν αναστάτωση, παραβατικότητα, υπερκινητικότητα και επιθετική συμπεριφορά, καθώς και ελλείμματα προσοχής (Frick & Kimonis, 2005). Αντίθετα, οι έρευνες του θετικού συναισθήματος έχουν επικεντρωθεί σε θέματα, όπως η δημοτικότητα μεταξύ των συμμαθητών (Hubbard & Coie, 1994· Isley, O'Neil, Clatfelter, & Parke, 1999). Θεωρίες του θετικού συναισθήματος συχνά υποστηρίζουν ότι τα υψηλά επίπεδα των θετικών συναισθημάτων είναι ωφέλιμα (Eisenberg, Wentzel, & Harris, 1998), ενώ τα αποτελέσματα αρκετών μελετών δείχνουν ότι τα υψηλά επίπεδα των θετικών συναισθημάτων μπορεί να συσχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς (Rothbart & Bates, 1998).

Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ κινήτρων και συναισθημάτων, καθώς και των αποτελεσμάτων που συσχετίζονται με το συναίσθημα. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές που επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τα σχολικά τους καθήκοντα, που εμπλέκονται στη μάθηση και διατηρούν τα θετικά συναισθήματα, όταν αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές προκλήσεις, τείνουν να έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο και σε τυποποιημένα τεστ (Lepper et al., 2005).

Σε μια πρόσφατη έρευνα, οι Lipnevich, MacCann, Bertling, Naemi & Roberts (2012) υπέθεσαν ότι το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά, στην έρευνά τους, μόνο το θετικό συναίσθημα προέβλεψε σημαντικά τους βαθμούς των μαθητών στο σχολείο. Έρευνες έχουν επίσης, μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στο συναίσθημα των μαθητών και ένα σημαντικό παράγοντα της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας, τους βαθμούς (τα αποτελέσματα από εξετάσεις και τεστ, οι βαθμοί τριμήνων ή ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών) (Nickerson, Diener, Schwarz, 2011).

Τα ευρήματα των μελετών της σχέσης μεταξύ τόσο του θετικού όσο και του αρνητικού συναισθήματος και των βαθμών είναι κάπως ανάμικτα. Οι περισσότερες μελέτες έχουν βρει μια θετική, αν και μικρή και όχι κατ' ανάγκη σημαντική, συσχέτιση μεταξύ του θετικού συναισθήματος και των βαθμών (Borrello, 2005· Cheng & Furnham 2002· Chow, 2005· De Fruyt & Mervielde, 1996· Halamandaris & Power, 1999· Marsh et al., 2006· Oishi et al., 2007· Wolfe & Johnson 1995). Άλλες μελέτες έχουν δείξει μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ θετικού συναισθήματος και βαθμών (Mellanby et al., 2000· Trockel et al., 2000), ενώ άλλες μελέτες (De Fruyt & Mervielde 1996· Mellanby et al., 2000· Myers 2004/2005) δεν έχουν βρει καμία συσχέτιση.

Συμπερασματικά, αποτελεί ερευνητικό αντικείμενο εξαιρετικού ενδιαφέροντος το γεγονός ότι **το θετικό συναίσθημα μέσα στη σχολική τάξη** μπορεί να λειτουργήσει ως συνθήκη εξασφάλισης ενός υψηλού επιπέδου πνευματικής απόδοσης, ως εφόδιο σε επεισόδια επίλυσης προβλημάτων, ως εναλλακτική διαδρομή δημιουργικότητας, ως «λίπασμα» στην καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων.

4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

«Είναι προτιμότερο να χάνεται κανείς μέσα στο πάθος του παρά να χάνει το πάθος του».

SorenKierkegaard

Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι άνθρωποι από την εργασία τους, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, δικαιολογημένα έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς ειδικούς (Koustelios & Kousteliou, 1998· Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Ως **επαγγελματική ικανοποίηση** ορίζεται το σύνολο των θετικών και αρνητικών στάσεων που έχει το άτομο για την εργασία του (Baron, 1986). Ο σύγχρονος εργαζόμενος απασχολείται επαγγελματικά τουλάχιστον οχτώ ώρες την ημέρα, με αποτέλεσμα η εργασία του να καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της καθημερινότητας του και να επηρεάζει την ποιότητα της ζωής του και την ευτυχία του. Αποτελεί μια στάση που έχουν οι άνθρωποι από την εργασία τους και για τους οργανισμούς όπου ασκούν αυτήν την εργασία (Mosadeghrad et al., 2008· Dong and Howard, 2006). Ο εργαζόμενος δεν είναι απλά το μέσο, αλλά ένας ζωντανός οργανισμός που περνά μεγάλο μέρος της ζωής του εντός του χώρου εργασίας. Η ικανοποίηση από το επάγγελμά του αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη μεγιστοποίηση της δημιουργικότητας και της αποδοτικότητάς του, ώστε να προωθεί στο μέγιστο τους στόχους του οργανισμού.

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

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

Ο παραπάνω ορισμός για την εργασιακή ικανοποίηση συμφωνεί με τον ορισμό που διατύπωσε ο **Locke** στα δυο κλασσικά έργα του για την εργασιακή ικανοποίηση. Στο άρθρο του «*Τι είναι η εργασιακή ικανοποίηση*», ο Locke (1969) υποστηρίζει ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι η θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου προς το έργο που ασκεί, εφόσον εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες. Η αξία αναφέρεται στον τρόπο δράσης του ατόμου με στόχο να αποκτήσει ή να διατηρήσει κάτι. Αντίθετα, η εργασιακή δυσαρέσκεια είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει, όταν υπάρχουν συγκρουσιακά και ασύμφωνα στοιχεία.

Ο Locke (1976) επισημαίνει ότι οι πιο σημαντικοί λόγοι για την πληθώρα των σχετικών ερευνών είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά πολλές λειτουργίες της καθημερινής ζωής και το ότι η ικανοποίηση αυτή καθαυτή μπορεί να θεωρηθεί ως τελικός στόχος, αφού η ευτυχία είναι στόχος στη ζωή κάθε ανθρώπου. Η ικανοποίηση από την εργασία είναι το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα με το οποίο οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν την εργασία τους. Προκύπτει όταν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας και τις προσδοκίες των εργαζομένων. Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως μια αποτελεσματική και συναισθηματική απάντηση απέναντι στις συνθήκες εργασίας (Kreitner and Kinicki, 1998). Μία από τις κεντρικές θεωρίες της οργανωτικής συμπεριφοράς (Affect Events Theory, Weiss and Cropanzano, 1996) υποθέτει ότι τα γεγονότα που συμβαίνουν στο χώρο της εργασίας οδηγούν σε συναισθηματικές καταστάσεις που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Brief & Weiss, 2002· Brief, Butcher, & Robertson, 1995).

Η επαγγελματική ικανοποίηση αφορά στο πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τη δουλειά τους και τις διάφορες πτυχές της, το βαθμό δηλαδή ικανοποίησης ή

δυσαρέσκειας που βιώνουν λόγω της δουλειάς τους (Spector, 1997), και έχει **δυο σκέλη**. Από τη μια, σημαίνει ικανοποίηση του προσωπικού από την εργασία και τον οργανισμό γενικότερα και από την άλλη, ικανοποίηση του οργανισμού από τη συμπεριφορά και την απόδοση του προσωπικού (Φαναριώτη, 1996). Επειδή όμως, ο οργανισμός αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα της γενικότερης συμπεριφοράς που αναπτύσσεται μέσα στο πλαίσιο εργασίας, θεωρείται ότι έχει την κύρια ευθύνη για τη δημιουργία των συνθηκών που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του επιπέδου ικανοποίησης του προσωπικού.

Σύμφωνα με τους Mosadeghrad, Ferlie & Rosenberg (2008), υπάρχει μια ποικιλία ατομικών, κοινωνικών, πολιτιστικών, οργανωσιακών και περιβαλλοντικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία αλλά και τη δέσμευσή του σε αυτή. Οι *ατομικοί παράγοντες* περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την προσωπικότητα, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη διάρκεια επαγγελματικής εμπειρίας, την ευφυΐα και τις ικανότητες. Οι *κοινωνικοί παράγοντες* περιλαμβάνουν τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τις ομάδες εργασίας και τους κανόνες τους και τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση. Οι *πολιτιστικοί παράγοντες* περιλαμβάνουν τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες. Οι *οργανωσιακοί παράγοντες* περιλαμβάνουν την οργανωτική δομή, τις πολιτικές και τις διαδικασίες, την εποπτεία και τις μορφές της ηγεσίας, τα συστήματα διοίκησης και τις συνθήκες εργασίας. Τέλος, οι *περιβαλλοντικοί παράγοντες* περιλαμβάνουν οικονομικές, κοινωνικές, τεχνικές, πολιτικές και κυβερνητικές επιρροές.

Ο βαθμός ικανοποίησης ενός ατόμου από το επάγγελμά του ή το εργασιακό του περιβάλλον θεωρείται καθοριστικός παράγοντας της κοινωνικής, οικογενειακής κατάστασης και της ψυχικής υγείας του ίδιου και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντος του (Γρέβιας, 1993· Δημητρόπουλος, 1998). Σύμφωνα με έρευνες, η επαγγελματική ικανοποίηση οδηγεί σε υψηλότερη απόδοση στην εργασία (Robbins, 2001), ενώ ισχυρή θετική συνάφεια επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγωγικότητας υπάρχει ιδιαίτερα σε άτομα διευθυντικών και διοικητικών θέσεων, όπου η δουλειά χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα (Warr, 2005).

Σύμφωνα με τους Bindhu & Sudheeshkumar (2006), η επαγγελματική ικανοποίηση συνίσταται στο γενικό συναίσθημα του ατόμου για τη φύση της

εργασίας του. Αν το γενικό συναίσθημα που προκύπτει από τις συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικό, το άτομο νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση. Οι ίδιοι διαπιστώνουν πως στην εποχή μας υπάρχει ένα διάχυτο συναίσθημα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Φαίνεται ότι υπάρχει μία αυξανόμενη δυσαρέσκεια απέναντι στην εργασία τους ως αποτέλεσμα της πτώσης του επιπέδου της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι, παρά τα διαφορετικά προγράμματα που εκπονούνται για τη βελτίωση του έργου τους.

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση του με το διδακτικό του ρόλο και αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι θέλει κανείς από το επάγγελμά του και στο τι αντιλαμβάνεται ότι αυτό του προσφέρει (Papanastasiou & Zembylas, 2004).

Πολλές μελέτες επικεντρώνονται στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Borg & Riding, 1991· Oloolube, 2006· Sari, 2004· Papanastasiou & Zembylas, 2006). Διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται τόσο από *εσωγενείς* (το ενδιαφέρον για την ίδια τη δουλειά) όσο και από *εξωγενείς παράγοντες* (ο μισθός, οι προοπτικές προαγωγής, οι συνθήκες εργασίας). Πιο συγκεκριμένα, οι εσωγενείς παράγοντες φαίνεται να παίζουν σπουδαία ρόλο στο να παρακινούν τα άτομα να μουν και να παραμείνουν στο επάγγελμα του δασκάλου (Schen, 1997), αφού οι περισσότεροι δάσκαλοι μένουν στο επάγγελμα γιατί απολαμβάνουν να δουλεύουν με τα παιδιά (Wright & Custer, 1998· Papanastasiou & Zembylas, 2005). Οι εξωγενείς παράγοντες, από την άλλη, μπορεί να συμβάλλουν στη δυσαρέσκεια των δασκάλων από την εργασία τους και στην απόφασή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (McDonald, 1999· Tye O' Brien, 2002).

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

ικανοποίηση στους δασκάλους.

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

5. ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ

Τα **κίνητρα** αναφέρονται στην ενεργοποίηση και στη δράση του ατόμου προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος. Ουσιαστικά, η ύπαρξη κινήτρων σχετίζεται στενά με την έννοια των στόχων και αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την κινητοποίηση ενός ατόμου προς οποιαδήποτε δραστηριότητα και την ενασχόλησή του με αυτή. Μία από τις βασικότερες θεωρίες των τελευταίων χρόνων αναφορικά με την έννοια των κινήτρων είναι η **Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων** (Achievement goal theory, Middleton & Midgley, 1997· Harackiewicz & Elliot, 1993). Διατυπώθηκε από αναπτυξιακούς ψυχολόγους, ψυχολόγους των κινήτρων και εκπαιδευτικούς ψυχολόγους στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τη μάθηση και τις επιδόσεις των παιδιών σε ακαδημαϊκά έργα μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Bandura, 1988, 1997· Locke & Latham, 1990, 2002· Schunk, 1989). Κατά συνέπεια, σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, οι προσανατολισμοί των στόχων είναι οι σκοποί ή οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια συμπεριφορά επίτευξης, σε μια δραστηριότητα (Pintrich, 2003). Ουσιαστικά, ο όρος «προσανατολισμός» δηλώνει τον ενοποιημένο

χαρακτήρα πεποιθήσεων και τύπων συμπεριφοράς που αντανακλούν οι προσανατολισμοί των στόχων (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010).

Οι στόχοι αποτελούν επιθυμητές καταστάσεις που ορίζει το άτομο για τον εαυτό του και για την επίτευξη των οποίων είναι πρόθυμο να καταβάλλει προσπάθεια (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Ως στόχος ορίζεται μια τελική κατάσταση που θεωρείται εφικτή, αν υπάρχει ένα δεδομένο επίπεδο ικανότητας και καταβολή κόπου και προσπάθειας. Αποτελεί μια γνωστική κατάσταση με δύναμη κινήτρου που επηρεάζει την κατεύθυνση της συμπεριφοράς και την ένταση της προσπάθειας που θα καταβληθεί.

Στο σχολικό πλαίσιο, οι σκοποί και τα επιθυμητά αποτελέσματα που οι μαθητές επιδιώκουν έχουν αναφερθεί ως **στόχοι επίτευξης ή προσανατολισμοί στο στόχο** (Elliot, 2005). Τα είδη των στόχων αποτελούν τα κριτήρια με τα οποία οι μαθητές ορίζουν την επιτυχία τους και έτσι επηρεάζουν τη συμπεριφορά αλλά και τα συναισθήματά τους (Hulleman, Schragar, Bodmann, & Harackiewicz, 2010· Maehr & Zusho, 2009). Όπως υποστηρίζουν οι Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2012), κάθε προσανατολισμός στο στόχο δημιουργεί ένα διαφορετικό πλαίσιο ερμηνείας της επίτευξης και εστιάζει την προσοχή των μαθητών σε διαφορετικές πτυχές της δραστηριότητας (βελτίωση ικανοτήτων ή σύγκριση εαυτού με άλλους). Πιο συγκεκριμένα, ως στόχοι επίτευξης ορίζονται οι προθέσεις ή οι σκοποί των μαθητών σε σχέση με την επιτυχία τους στο μαθησιακό περιβάλλον. Η υιοθέτηση διαφορετικών στόχων οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά στη συμπεριφορά και στην επίδοση των μαθητών (Elliot et al., 2005).

Αρχικά, η θεωρία των στόχων επίτευξης προσδιόρισε δύο στόχους που οι μαθητές υιοθετούν όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες επίτευξης: αφενός, να μάθουν, να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες (μάθηση) και αφετέρου, να επιδείξουν την ικανότητά τους και να τα καταφέρουν καλύτερα από τους άλλους (επίτευξη) (Ames, 1992· Dweck, 1986). Οι στόχοι που υιοθετούν οι μαθητές διακρίνονται στους **στόχους μάθησης** (learning goals ή mastery goals) και στους **στόχους επίδοσης** (performance goals).

Αναλυτικότερα, **οι στόχοι μάθησης** αναφέρονται στην **επικέντρωση στη μάθηση**, την κατάκτηση ενός έργου σύμφωνα με κριτήρια που θέτει το ίδιο το άτομο ή με κριτήρια βελτίωσης και ανάπτυξης της επάρκειας, προσπάθειας

κατανόησης ή βαθιάς γνώσης (Ames, 1992· Pintrich, 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με στόχους μάθησης παρακινούνται από προσωπικό ενδιαφέρον και περιέργεια για την ενασχόληση με ένα έργο και στόχος τους είναι η κατάκτηση της γνώσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η αυτοβελτίωση. Ένας στόχος προσανατολισμένος στη βελτίωση υφίσταται, όταν το άτομο ενδιαφέρεται για μια δραστηριότητα για δικό του σκοπό, στοχεύοντας στην ατομική του βελτίωση.

Αντιθέτως, οι **στόχοι επίδοσης** επικεντρώνονται στην **επίδειξη επάρκειας ή ικανότητας και στη σύγκριση της ατομικής ικανότητας με αυτή των άλλων**. Ένας στόχος προσανατολισμένος στην επίδοση υφίσταται, όταν το άτομο ενδιαφέρεται να ξεπεράσει τους άλλους, στοχεύοντας να επιδείξει ανώτερες ικανότητες. Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην επίδοση ερμηνεύουν την ικανότητά τους μέσω μιας διαδικασίας κοινωνικής σύγκρισης. Για παράδειγμα, οι μαθητές με στόχους επίδοσης προσπαθούν να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους, να είναι καλύτεροι από τους άλλους στην ομάδα ή στην τάξη. Επίσης, επιδιώκουν να αποφύγουν αρνητικές κρίσεις για χαμηλές ή ελλιπείς ικανότητες, ενώ παράλληλα αναζητούν δημόσια αναγνώριση για τις υψηλές τους επιδόσεις (Midgley et al., 1998· Pintrich, 2000).

Στη συνέχεια, καθώς τα ευρήματα που αφορούσαν τον προσανατολισμό της επίτευξης δεν ήταν σταθερά, οι ερευνητές αναφέρθηκαν σε **τρεις στόχους**, προσθέτοντας την διάκριση της προσέγγισης και της αποφυγής μόνο για την επίτευξη (*μάθηση, επίτευξη-προσέγγιση και επίτευξη-αποφυγή*) (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Σύμφωνα με το πιο αποδεκτό μοντέλο, οι πιθανοί στόχοι που οι μαθητές υιοθετούν σε καταστάσεις επίτευξης είναι **τέσσερις** (*μάθηση-προσέγγιση, μάθηση-αποφυγή, επίτευξη-προσέγγιση, επίτευξη-αποφυγή*) (Elliot & MacGregor, 2001· Pintrich, 2000). Από τη μια μεριά, δύο από τους στόχους αφορούν το κίνητρο προσέγγισης, δηλαδή η συμπεριφορά κατευθύνεται ή ενεργοποιείται από θετικά αντικείμενα ή γεγονότα (Elliot, 2008). Έτσι, οι μαθητές στα πλαίσια της επίτευξης εστιάζουν την προσπάθειά τους στο να μάθουν και να κατανοήσουν το υλικό και να αναπτύξουν σχετικές δεξιότητες (*μάθηση-προσέγγιση*) ή επιδιώκουν να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους και να επιδείξουν στους άλλους ότι διαθέτουν μεγάλη ικανότητα (*επίτευξη-προσέγγιση*). Από την άλλη μεριά, δύο από τους στόχους αφορούν το κίνητρο αποφυγής, δηλαδή η συμπεριφορά ενεργοποιείται ή κατευθύνεται μακριά από αρνητικά γεγονότα ή

αντικείμενα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές, στα πλαίσια της αποφυγής, επιδιώκουν να μην χάσουν τις ικανότητές τους και αποφεύγουν να χάσουν την ευκαιρία να τα καταφέρουν όσο καλύτερα μπορούν (*μάθηση-αποφυγή*) ή επιδιώκουν να μη φανούν ότι διαθέτουν μικρή ικανότητα και αποφεύγουν να τα καταφέρουν χειρότερα από τους άλλους (*επίτευξη-αποφυγή*).

Στους ερευνητές για τα κίνητρα επίτευξης, υπήρξε αρχικά η πεποίθηση ότι οι μαθητές προσανατολίζονται είτε προς τους στόχους μάθησης, που εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη μάθηση και στην κατοχή εκπαιδευτικών έργων είτε προς τους στόχους επίδοσης, που εστιάζουν στην επίδειξη ικανοτήτων, στην κοινωνική σύγκριση και στις υψηλές βαθμολογίες. Στην πράξη αποδείχθηκε ότι, μέσα στη σχολική τάξη, οι μαθητές μπορεί να ενστερνιστούν ένα συνδυασμό διαφορετικών στόχων, δηλαδή, ανάλογα με την περίσταση και τις ανάγκες, μπορεί να υιοθετήσουν ταυτόχρονα στόχους μάθησης και επίδοσης (Λεονταρή, 1999). Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να ενδιαφέρεται για τη μάθηση, αλλά παράλληλα, να επιδιώκει να παίρνει υψηλότερους βαθμούς από τους συμμαθητές του.

Οι στόχοι επίτευξης των μαθητών επηρεάζονται από τους στόχους που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί τους μέσα στην τάξη. Οι στόχοι επίτευξης στην τάξη περιγράφουν τους στόχους επίτευξης που δίνουν έμφαση στις διδακτικές πρακτικές και πολιτικές που επικρατούν σε μια τάξη, σε ένα σχολείο ή σε ένα άλλο περιβάλλον μάθησης (Wolters, 2004). Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν στόχους μάθησης στην τάξη, όταν αναθέτουν στους μαθητές ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές εργασίες που προάγουν την κριτική σκέψη και την κατανόηση, θεωρούν τα λάθη των μαθητών ως ευκαιρίες για περαιτέρω μάθηση και αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με προηγούμενες ατομικές τους επιδόσεις (Ames, 1992· Midgley, 1993, 2002). Όταν ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη σημασία της μάθησης, πέρα από στρεσογόνες προσπάθειες και ατομικές διαδικασίες, τότε οι μαθητές συνηθίζουν να εστιάζουν στη μάθηση, ενώ, όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση σε τυπικές ικανότητες και δημόσια αναγνώριση, οδηγούν τους μαθητές στο να προσπαθούν να επιδεικνύουν τις ικανότητές τους και να συγκρίνουν τους εαυτούς τους με τους άλλους (Ames, 1992· Anderman & Young, 1994· Maehr & Anderman, 1993· Maehr & Midgley, 1991).

Συμπερασματικά, η θεωρία των στόχων επίτευξης (*achievement goals*) είναι η επικρατέστερη θεωρία στον τομέα των κινήτρων των μαθητών. Περιλαμβάνει ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που διαμορφώνουν τα κίνητρα - στη συγκεκριμένη περίπτωση τους στόχους επίτευξης - καθώς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των μαθητών, όπως είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη.

6. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ

Η σημασία της **Ποιότητας της Ζωής** φαίνεται από την ευρύτατη χρήση της έννοιας στην εποχή μας. Ο όρος χρησιμοποιείται στα μέσα ενημέρωσης, από την τηλεόραση, τα περιοδικά και τις διαφημίσεις μέχρι τους λόγους των πολιτικών, των επιφανών προσώπων και τους τίτλους των εφημερίδων. Η χρήση του δεν περιορίζεται στην καθημερινή ομιλία αλλά καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα των επιστημών: κοινωνιολογία, ψυχολογία, ιατρική και νοσηλευτική, οικονομία, φιλοσοφία, ιστορία και γεωγραφία.

Η ποιότητα ζωής έκανε την εμφάνισή της στο «*Ηθικά Νικομάχεια*», όπου ο Αριστοτέλης (384-322 π.Χ) με τη λέξη «*ευδαιμονία προσπαθεί να αποδώσει το περιεχόμενο του όρου ποιότητας ζωής. Κατανοεί ότι η ποιότητα ζωής σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους και ότι μεταβάλλεται ανάλογα με τις τρέχουσες συνθήκες της ζωής του καθενός*». Ο μεγαλύτερος φιλόσοφος της αρχαιότητας αφιερώνει τρία συγγράμματα στην ανάλυση της ευδαιμονίας (Ηθικά Νικομάχεια, Ηθικά Ευδήμεια, Μεγάλα Ηθικά) και είναι ίσως, ο πρώτος που προσπαθεί συστηματικά να ορίσει την έννοια του όρου και να πραγματευθεί τρόπους επίτευξής του. Ειδικότερα, στο σύγγραμμά του «*Ηθικά Νικομάχεια*» υποστηρίζει πως «*η ευδαιμονία είναι ένα είδος ψυχικής ενέργειας στα μέτρα της τέλει αρετής*» και ότι «*οι περισσότεροι συμφωνούν πως το σπουδαιότερο αγαθό είναι η ευδαιμονία και θεωρούν πως η ποιότητα ζωής (ευ ζην) και η ευημερία (ευ πράττειν) είναι το ίδιο πράγμα με την ευδαιμονία*» (Οικονόμου, 2001).

Από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο άρχισε να γίνεται γνωστός ο όρος **ποιότητα ζωής**. Οι συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες δημιούργησαν την ανάγκη να δοθεί

έμφαση στο γεγονός ότι η «καλή ζωή» εξαρτάται όχι μόνο από υλικά αγαθά αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως η απασχόληση, η κατοικία, το περιβάλλον και η υγεία (Holmes, 2005).

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, αναπτύχθηκε ιδιαίτερα έντονο ενδιαφέρον μεταξύ των πολιτικών, διοικητικών και κοινωνικών επιστημών για την έρευνα των ζητημάτων που αφορούν την ποιότητα ζωής και για την ανάπτυξη μεθοδολογιών, οι οποίες στοχεύουν στη μέτρησή της (Υφαντόπουλος, 2001). Η ποιότητα ζωής είναι ένας όρος, ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς από όλους τους κλάδους των επιστημών. Επιστήμονες σε διαφορετικά πεδία εφαρμοσμένων ερευνών έχουν μετρήσει και καταγράψει τις επιπτώσεις της. Οι κλινικοί γιατροί εξετάζουν τις φυσικές διαστάσεις της, σε αντίθεση με τους ψυχολόγους, οι οποίοι δίνουν έμφαση στις ψυχολογικές και συναισθηματικές διαστάσεις της υγείας (Υφαντόπουλος, 2001).

Μέχρι σήμερα, αν και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες από την πλευρά της επιστημονικής κοινότητας, δεν έχει διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την ποιότητα ζωής. Η ΠΖ είναι σε υψηλό βαθμό υποκειμενική και μοναδική για κάθε άτομο και καθορίζεται από την εμπειρία, την κουλτούρα, τα πιστεύω και τις προσωπικές αξίες, και από το πώς αυτά συνδέονται με τα αναμενόμενα φαινόμενα ζωής (Carr & Higginson, 2001).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, συναντά κανείς αμέτρητους ορισμούς της έννοιας με τελείως διαφορετικές προσεγγίσεις. Από αυτούς άλλοι είναι απλοϊκοί, όπως ο ορισμός του Lehman (1996): *«η αντίληψη του ατόμου για όσα έχει, πώς τα πάει και πώς αισθάνεται για τις συνθήκες ζωής του»* και άλλοι βασίζονται σε καθαρά θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως ο ορισμός των Cella & Cherin (1987): *«ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο επιτυγχάνει τους στόχους ζωής που θέτει»*. Οι Black & Rabins (2005) παραθέτουν τον εξής ορισμό: *«Ποιότητα Ζωής είναι η κατάσταση ύπαρξης όπως αυτή καθορίζεται από την αξιολόγηση σημαντικών πτυχών της ζωής του ατόμου με βάση το σύνολο αξιών, στόχων, εμπειριών και πολιτισμού»*. Υπάρχει μια γενική παραδοχή για μια πολυδιάστατη έννοια, όμως, δεν υπάρχει συμφωνία για τον καθολικά αποδεκτό ορισμό της.

Άλλοι συγγραφείς τονίζουν την υποκειμενική εκτίμηση του ατόμου αναφορικά με την ΠΖ και το «ευ ζην». Σύμφωνα με αυτούς, θα μπορούσε να

οριστεί ως το σύνολο των εσωτερικών διεργασιών του ατόμου, οι οποίες σχετίζονται με το βαθμό ικανοποίησής του από τις διάφορες εκφάνσεις της ζωής του. Περιλαμβάνει τις απαραίτητες συνθήκες και καταστάσεις που προωθούν τη «σωματική, ψυχική και κοινωνική ευημερία του ατόμου», που είναι η προσωπική υγεία, εργασία, εκπαίδευση, οικογένεια, κοινωνικές συναναστροφές, οικονομική κατάσταση κ.α. (Αλουμανής, 2002).

Όπως είναι εμφανές, παρατηρείται ένας διαχωρισμός μεταξύ «αντικειμενικών» και «υποκειμενικών» παραμέτρων. Εντούτοις, η αναγκαιότητα του συνδυασμού των δύο αυτών παραμέτρων οδηγεί κάποιους στη διατύπωση ότι *«η ποιότητα ζωής ορίζεται ως το να είναι η ζωή καλή και αξιολογείται με κριτήρια υποκειμενικά αλλά και αντικειμενικά, που καθορίζονται από την εκτίμηση των εξωτερικών συνθηκών»* (Baker & Intagliata, 1982· Zautra & Goodhart, 1979).

Το άθροισμα αντικειμενικών και υποκειμενικών στοιχείων αποτελεί μια αξιοσημείωτη προσέγγιση για τη μέτρηση της ποιότητας ζωής. Η υλική ευμάρεια, η υγεία, η παραγωγικότητα, η εξοικείωση, η ασφάλεια, η θέση στην κοινωνία και η συναισθηματική ευεξία είναι οι σφαίρες επιρροής αυτών των στοιχείων (Cummins, 1997). Επίσης, η ΠΖ έχει οριστεί ως ικανοποίηση στη ζωή γενικώς (Moons, Budts & De Guest, 2006).

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ο ακριβής προσδιορισμός της έννοιας βρίσκεται σε μία διαδικασία συνεχούς εξέλιξης και γι' αυτό συναντάμε πολλές εννοιολογικές ασάφειες γύρω από τον ορισμό της (Κάβουρα, Κυριόπουλος, Γείτονα & Βανδώρου, 2003). Επιπρόσθετα, μπορεί να οριστεί με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως τις επιστήμες υγείας, την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, την ψυχολογία, την οικονομική επιστήμη και άλλες επιστήμες που ασχολούνται με τον άνθρωπο και το περιβάλλον του. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει προσωπικές προτιμήσεις, εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με φιλοσοφικές, πολιτιστικές, πνευματικές, ψυχολογικές, οικονομικές, πολιτικές και διαπροσωπικές διαστάσεις της καθημερινής ζωής (Υφαντόπουλος, 2001).

Πέρα από τα παραπάνω, ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο η έννοια της *Ποιότητας Ζωής* έχει γίνει τόσο δημοφιλής στην εποχή μας είναι γιατί θέτει τον ίδιο τον άνθρωπο στο επίκεντρο. Όπως αναφέρει ο Lehman (1996), ο οποίος

ασχολήθηκε εκτενώς με την Ποιότητα Ζωής στην ψυχική υγεία, η μέτρηση της Ποιότητας της Ζωής είναι ζήτημα δικαιοσύνης απέναντι στους ασθενείς και τις οικογένειές τους...

«Φτάσε όπου δεν μπορείς...»

N.KAZANTZAKHS

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά οι ερευνητικές υποθέσεις και ο σκοπός της έρευνας, δίνονται πληροφορίες για τον πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα, τη συλλογή των δεδομένων καθώς και στοιχεία για τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Ακολουθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και τα ευρήματα αυτής.

7.1. Ερευνητικές υποθέσεις και σκοπός της έρευνας

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και η θεωρητική προσέγγιση που προηγήθηκε, όπως επίσης και η αντίληψη ότι τα διαπροσωπικά σχήματα δεσμού έχουν σημαντικές συνέπειες σε ενδοατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο για τον εκπαιδευτικό, κατήθυναν την έρευνα στη διαμόρφωση συσχετίσεων ανάμεσα στους τύπους δεσμού και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και στα συναισθήματα και την επίδοση των μαθητών τους. Στην παρούσα εργασία προκύπτουν και προτείνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

1. Ο ασφαλής τύπος δεσμού των εκπαιδευτικών αναμένεται ότι θα συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα στην εργασία, την επαγγελματική ικανοποίηση και την προσωπική του ευεξία.
2. Η διάσταση αποφυγής και η διάσταση άγχους - εμμονής των εκπαιδευτικών αναμένεται ότι θα συσχετίζονται θετικά με το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία και αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.
3. Ο ασφαλής τύπος δεσμού των εκπαιδευτικών αναμένεται ότι θα συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα, την επίτευξη των στόχων και την επίδοση των μαθητών τους και αντιστρόφως, ο ανασφαλής τύπος δεσμού (υψηλή αποφυγή και άγχος) θα σχετίζεται με χαμηλότερο θετικό συναίσθημα, επίτευξη των στόχων και επίδοση των μαθητών τους.
4. Το θετικό συναίσθημα των μαθητών αναμένεται ότι θα σχετίζεται θετικά με τους στόχους επίτευξης και τους βαθμούς τους.

5. Αναμένεται ότι το συναίσθημα και οι στόχοι επίτευξης των μαθητών θα επηρεάζονται από τον τύπο δεσμού του εκπαιδευτικού και κυρίως την τάξη (βαθμό δυσκολίας σπουδών και έμμεσα ηλικία του μαθητή).

6. Αναμένεται ότι το συναίσθημα και οι στόχοι επίτευξης των μαθητών θα επηρεάζονται από την τάξη και ότι ο συντελεστής της τελευταίας θα επηρεάζεται από τον τύπο δεσμού του εκπαιδευτικού.

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας θα αποτελέσει μία από τις πρώτες διεθνώς έρευνες που θα εξετάσουν την επίδραση του θετικού συναισθήματος του εκπαιδευτικού, που πηγάζει από τον τύπο δεσμού του, στο συναίσθημα των μαθητών του. Θεωρούμε τον παραπάνω ερευνητικό προσανατολισμό ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η σχολική τάξη είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου αναπτύσσονται συναισθήματα και καλλιεργούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης.

Ο εκπαιδευτικός αναντίρρητα είναι μια *φιγούρα* που δημιουργεί εμπιστοσύνη και βλέπει μέσα σ' ένα παιδί πλευρές του οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν. Τα άτομα με ασφαλή προσκόλληση καλλιεργούν πιο υγιείς σχέσεις, μεταφέρουν στα παιδιά μια αίσθηση ασφάλειας, η οποία εσωτερικεύεται και μετατρέπεται σε μια αίσθηση θετικής εικόνας για τον εαυτό τους. Το άτομο που νιώθει ασφαλές έχει υψηλή αυτοεκτίμηση. Δίνει και παίρνει φροντίδα κι ενδιαφέρον ισότιμα στις σχέσεις του, οι οποίες αποτελούν βασική πηγή ικανοποίησης (Holmes, 1996).

Τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το περιβάλλον εργασίας (Κάντας, 1996). Το υψηλό αρνητικό συναίσθημα μειώνει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Καφέτσιος, 2006).

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

Λειτουργώντας θεραπευτικά, επανορθωτικά, πιθανόν να υπάρξει μια καθοριστική συμβολή ως προς το σπάσιμο των διαγενεαλογικών μοτίβων μεταβίβασης μη ασφαλών μορφών συναισθηματικού δεσμού και το μέγλωμα των «μαθητών» με συναισθηματική ασφάλεια, αυτοεκτίμηση και θετικά συναισθήματα προς τους άλλους. Μπορούμε ακόμη, να βοηθήσουμε στη δημιουργία ενός *εσωτερικού* εκπαιδευτικού που χτίζει έστω και των υστέρων, στην ενήλικη ζωή, ασφάλεια στη σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους.

7.2. Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη της Λάρισας και αφορούσε δύο πληθυσμούς. Στον πρώτο πληθυσμό συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων της συγκεκριμένης πόλης, ενώ στο δεύτερο πληθυσμό συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές τους (Ε' Δημοτικού – Γ' Λυκείου), ηλικίας 10-18 ετών.

Δύο δείγματα, ένα από κάθε πληθυσμό, σχηματίστηκαν με τυχαία δειγματοληψία, η οποία εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα των δειγμάτων αλλά και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στους αντίστοιχους πληθυσμούς. Στην τυχαία δειγματοληψία, κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα. Για το δειγματοληπτικό πλαίσιο, με τη βοήθεια των διευθυντών των σχολείων της περιοχής καταρτίστηκαν κατάλογοι του πληθυσμού των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους και με τη βοήθεια πινάκων τυχαίων αριθμών επιλέχθηκαν 35 δάσκαλοι ή καθηγητές και 162 μαθητές τους (4-6 μαθητές ανά εκπαιδευτικό).

✓ Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των μαθητών:

Σε ό,τι αφορά τα κυριότερα δημογραφικά στοιχεία που περιγράφουν το δείγμα των μαθητών, 62 από τους 162 μαθητές (ή 38.3%) ήταν αγόρια, ενώ 100 στους 162 (ή 61.7%) ήταν κορίτσια.

36 στους 162 (ή 22.2%) ήταν μαθητές της Ε' Δημοτικού, 29 στους 162 (ή 17.9%) ήταν μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού, 16 στους 162 (ή 9.9%) ήταν μαθητές Α'

Γυμνασίου, 7 στους 162 (4.3%) ήταν μαθητές της Β' Γυμνασίου, 33 στους 162 (20.4%) ήταν μαθητές της Γ' Γυμνασίου, 10 στους 162 (6.2%) ήταν μαθητές της Α' Λυκείου. 15 στους 162 (ή 9.3%) ήταν μαθητές της Β' Λυκείου και τέλος 16 στους 162 (ή 9.9%) ήταν μαθητές Γ' Λυκείου.

Πίνακας 1: Φύλο Μαθητών

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Αγόρι	62	38.3	38.3
Κορίτσι	100	61.7	100.0
Σύνολο	162	100.0	

Πίνακας 2: Τάξη Μαθητών

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Ε' Δημοτικού	36	22.2	22.2
ΣΤ' Δημοτικού	29	17.9	40.1
Α' Γυμνασίου	16	9.9	50.0
Β' Γυμνασίου	7	4.3	54.3
Γ' Γυμνασίου	33	20.4	74.7
Α' Λυκείου	10	6.2	80.9
Β' Λυκείου	15	9.3	90.1
Γ' Λυκείου	16	9.9	100.0
Total	162	100.0	

Πίνακας 3: Περιοχή Γέννησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αστική	135	83.3	83.3	83.3
Ημιαστική	14	8.6	8.6	92.0
Αγροτική	13	8.0	8.0	100.0
Total	162	100.0	100.0	

Πίνακας 4: Περιοχή Κατοικίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αστική	117	72.2	72.2	72.2
Ημιαστική	26	16.0	16.0	88.3
Αγροτική	19	11.7	11.7	100.0
Total	162	100.0	100.0	

Πίνακας 5: Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Απόφοιτος Δημοτικού	4	2.5	2.5	2.5
Απόφοιτος Γυμνασίου	13	8.0	8.0	10.5
Απόφοιτος Λυκείου	46	28.4	28.4	38.9
Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι.	20	12.3	12.3	51.2
Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.	57	35.2	35.2	86.4
Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	22	13.6	13.6	100.0
Total	162	100.0	100.0	

Πίνακας 6: Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Απόφοιτος Δημοτικού	4	2.5	2.5	2.5
Απόφοιτος Γυμνασίου	13	8.0	8.0	10.5
Απόφοιτος Λυκείου	27	16.7	16.7	27.2
Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι.	27	16.7	16.7	43.8
Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.	61	37.7	37.7	81.5
Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	30	18.5	18.5	100.0
Total	162	100.0	100.0	

Πίνακας 7: Επάγγελμα Πατέρα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Εργάτης	13	8.0	8.0	8.0
Ιδιωτικός υπάλληλος	71	43.8	43.8	51.9
Δημόσιος υπάλληλος	44	27.2	27.2	79.0
Ελεύθερος Επαγγελματίας	30	18.5	18.5	97.5
Συνταξιούχος	3	1.9	1.9	99.4
Οικιακά	1	.6	.6	100.0
Total	162	100.0	100.0	

Πίνακας 8: Επάγγελμα Μητέρας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άνεργη	5	3.1	3.1	3.1
Εργάτης	6	3.7	3.7	6.8
Ιδιωτικός υπάλληλος	53	32.7	32.7	39.5
Δημόσιος υπάλληλος	62	38.3	38.3	77.8
Ελεύθερος Επαγγελματίας	13	8.0	8.0	85.8
Συνταξιούχος	1	.6	.6	86.4

Οικιακά	22	13.6	13.6	100.0
Total	162	100.0	100.0	

Πίνακας 9: Οικονομική Κατάσταση Οικογένειας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Κακή	5	3.1	3.1	3.1
Μέτρια	31	19.1	19.1	22.2
Καλή	91	56.2	56.2	78.4
Πολύ Καλή	35	21.6	21.6	100.0
Total	162	100.0	100.0	

✓ **Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών:**

Σε ό,τι αφορά τα κυριότερα δημογραφικά στοιχεία που περιγράφουν το δείγμα των εκπαιδευτικών, 8 από τους 35 εκπαιδευτικούς (ή 22.9%) ήταν άνδρες, ενώ 27 στους 35 (ή 77.1%) ήταν γυναίκες.

6 στους 35 (ή 17.1%) ήταν ηλικίας 22-30 ετών, 8 στους 35 (ή 22.9%) ήταν ηλικίας 31-40 ετών, 17 στους 35 (ή 48.6%) ήταν ηλικίας 41-50 ετών και 4 στους 35 (11.4%) ήταν ηλικίας άνω των 50 ετών.

8 στους 35 (ή 22.9%) είχαν 3-7 έτη προϋπηρεσίας, 6 στους 35 (ή 17.1%) είχαν 8-11 έτη προϋπηρεσίας, 10 στους 35 (ή 28.6%) είχαν 12-17 έτη προϋπηρεσίας και 11 στους 35 (31.4%) είχαν τουλάχιστον 18 έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 1: Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ανδρας	8	22,9	22,9	22,9
Γυναίκα	27	77,1	77,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
22-30	6	17,1	17,1	17,1
31-40	8	22,9	22,9	40,0
41-50	17	48,6	48,6	88,6
50+	4	11,4	11,4	100,0

Total	35	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Πίνακας 3: Χρόνια υπηρεσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3-7	8	22,9	22,9	22,9
8-11	6	17,1	17,1	40,0
12-17	10	28,6	28,6	68,6
18+	11	31,4	31,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Πρόσθετες σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καμία	19	54,3	54,3	54,3
Εξομοίωση	2	5,7	5,7	60,0
Δεύτερο πτυχίο	6	17,1	17,1	77,1
Μεταπτυχιακό	6	17,1	17,1	94,3
Διδακτορικό	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Πίνακας 5: Σχολική τάξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ε' Δημοτικού	7	20,0	20,0	20,0
ΣΤ' Δημοτικού	7	20,0	20,0	40,0
Α' Γυμνασίου	3	8,6	8,6	48,6
Β' Γυμνασίου	2	5,7	5,7	54,3
Γ' Γυμνασίου	6	17,1	17,1	71,4
Α' Λυκείου	3	8,6	8,6	80,0
Β' Λυκείου	4	11,4	11,4	91,4
Γ' Λυκείου	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Πίνακας 6: Περιοχή σχολικής μονάδας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αστική	26	74,3	74,3	74,3
Ημιαστική	5	14,3	14,3	88,6
Αγροτική	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Μέγεθος σχολικής μονάδας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
51-100	10	28,6	28,6	28,6
101-150	2	5,7	5,7	34,3
151-200	5	14,3	14,3	48,6
201+	18	51,4	51,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Πίνακας 8: Σχέση εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μόνιμος /η	35	100,0	100,0	100,0

7.3. Μέσα Συλλογής Δεδομένων και Σύνθεση Μεταβλητών

Δύο ανώνυμα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν, ένα για κάθε δείγμα, μέσω των οποίων συλλέχθηκαν τα πρωτογενή δεδομένα. Στη συνέχεια, αυτά κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν στο στατιστικό πακέτο SPSS v20, προκειμένου να πραγματοποιηθούν η επεξεργασία, η σύνθεση των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας, όπως αυτές προκύπτουν από τις υποθέσεις, και τέλος, η ανάλυση. Εκτός των δημογραφικών μεταβλητών που έχουμε περιγράψει παραπάνω, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες, με βάση τη βιβλιογραφία, ανήκουν σε κλίμακες, από τις οποίες προκύπτουν και οι σύνθετες (και συνεχείς) μεταβλητές που συμμετέχουν στις υποθέσεις της παρούσας έρευνας - είτε ως ανεξάρτητες (οι διαστάσεις δεσμού των εκπαιδευτικών και η τάξη των μαθητών), είτε ως εξαρτημένες μεταβλητές (το θετικό συναίσθημα των μαθητών). Για τη σύνθεση των μεταβλητών της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν όλες οι απαραίτητες αντιστροφές στην κωδικοποίηση των ερωτήσεων που τις απαρτίζουν, προκειμένου να φορτίζουν προς την ίδια κατεύθυνση, ώστε, όσο αυξάνεται (μειώνεται) το σκορ μίας μεταβλητής, να αυξάνεται (μειώνεται) και λογικά η ένταση της έννοιας που αυτή αντιπροσωπεύει/μετράει.

7.3.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών

Η **πρώτη κλίμακα**, 2 διαστάσεων, αφορά στην αξιολόγηση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών και για αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο **Positive and Negative Affect Schedule (PANAS· Watson & Clark, 1988· Sideridis, 2005)**. Η κλίμακα αποτελείται από δύο υπο-κλίμακες, με 4 επίθετα η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) το θετικό συναίσθημα και (β) το αρνητικό συναίσθημα. Για παράδειγμα, «ενθουσιασμένος/η» και «γεμάτος/η ενέργεια» για το θετικό συναίσθημα, «απογοητευμένος/η» και «φοβισμένος/η» για το αρνητικό συναίσθημα. Οι ερωτήσεις συνοδεύονται από πεντάβαθμη κλίμακα με επιλογές που κυμαίνονται από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πολύ). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει το βαθμό βίωσης του συγκεκριμένου συναισθήματος. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο περισσότερο σημαίνει ότι ο μαθητής βιώνει το συγκεκριμένο θετικό ή αρνητικό συναίσθημα.

Η πρώτη σύνθετη μεταβλητή που προκύπτει για τους μαθητές είναι η **«θετικό συναίσθημα των μαθητών»**, με συντομογραφία PAS (S). Ο υπολογισμός του σκορ αυτής, για κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα, έγινε με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων α1, α3, α4, α7 του επισυναπτόμενου στο **Παράρτημα** ερωτηματολογίου των μαθητών. Καμία ερώτηση δε χρειάστηκε αντιστροφή κωδικοποίησης. Όσο μεγαλύτερη η τιμή της μεταβλητής τόσο αυξάνεται το θετικό συναίσθημα των μαθητών.

Η δεύτερη σύνθετη μεταβλητή που προκύπτει για τους μαθητές είναι η **«αρνητικό συναίσθημα των μαθητών»**, με συντομογραφία NAS (S). Ο υπολογισμός του σκορ αυτής, για κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα, έγινε με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων α2, α5, α6, α8, του επισυναπτόμενου στο **Παράρτημα** ερωτηματολογίου των μαθητών. Καμία ερώτηση δε χρειάστηκε αντιστροφή κωδικοποίησης. Όσο μεγαλύτερη η τιμή της μεταβλητής τόσο αυξάνεται το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών.

Η **δεύτερη κλίμακα**, 3 διαστάσεων, αφορά στην αξιολόγηση των ατομικών στόχων επίτευξης των μαθητών και για αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο **Personal Achievement Goal Orientations (Midgley, Maehr,**

Hicks, Roeser, Urdan, Anderman, Kaplan, Arunkumar, & Middleton, 1997· Gonida, Kiosseoglou, Voulala, 2007) από τις κλίμακες **Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)**. Η κλίμακα αποτελείται από τρεις υπο-κλίμακες, με 4 επίθετα η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό στη μάθηση (β) την προσέγγιση της επίδοσης και (γ) την αποφυγή της επίδοσης. Οι ερωτήσεις είναι τύπου likert. Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια 5βαθμη κλίμακα, με επιλογές από το 1 (δεν ισχύει καθόλου) ως το 5 (ισχύει απόλυτα). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό, ο οποίος δείχνει το βαθμό συμφωνίας τους με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο περισσότερο σημαίνει ότι ο μαθητής είναι προσανατολισμένος προς το συγκεκριμένο στόχο επίτευξης.

Η πρώτη σύνθετη μεταβλητή που προκύπτει για τους μαθητές είναι η «**προσανατολισμός στη μάθηση**», με συντομογραφία **LEARNING (S)**. Ο υπολογισμός του σκορ αυτής, για κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα, έγινε με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων 7, 8, 9, 10, 11 και 12 του επισυναπτόμενου στο **Παράρτημα** ερωτηματολογίου των μαθητών. Καμία ερώτηση δε χρειάστηκε αντιστροφή κωδικοποίησης. Όσο μεγαλύτερη η τιμή της μεταβλητής τόσο αυξάνεται ο προσανατολισμός στη μάθηση.

Η δεύτερη σύνθετη μεταβλητή που προκύπτει για τους μαθητές είναι η «**προσέγγιση στην επίδοση**», με συντομογραφία **PERFORMANCE (S)**. Ο υπολογισμός του σκορ αυτής, για κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα, έγινε με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων 1, 2, 3, 4, 5 και 6 του επισυναπτόμενου στο **Παράρτημα** ερωτηματολογίου των μαθητών. Καμία ερώτηση δε χρειάστηκε αντιστροφή κωδικοποίησης. Όσο μεγαλύτερη η τιμή της μεταβλητής τόσο αυξάνεται η προσέγγιση στην επίδοση.

Η τρίτη σύνθετη μεταβλητή που προκύπτει για τους μαθητές είναι η «**αποφυγή της επίδοσης**», με συντομογραφία **AVOID PERFORMANCE (S)**. Ο υπολογισμός του σκορ αυτής, για κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα, έγινε με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων 1, 13, 14, 15, 16, 17 και 18 του επισυναπτόμενου στο **Παράρτημα** ερωτηματολογίου των μαθητών. Καμία ερώτηση δε χρειάστηκε αντιστροφή κωδικοποίησης. Όσο μεγαλύτερη η τιμή της μεταβλητής τόσο αυξάνεται η αποφυγή της επίδοσης.

Επίσης, από το ερωτηματολόγιο των μαθητών, συγκεντρώθηκαν οι **βαθμοί** στο τέλος του πρώτου τριμήνου των μαθητών, **στη Νεοελληνική γλώσσα και στα Μαθηματικά**, και συνθέθηκε η μεταβλητή «**Βαθμός**» ως Μ.Ο. των δυο μαθημάτων. Επιλέγουμε αυτά τα δυο μαθήματα, γιατί θεωρούμε ότι αποτελούν τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1987) και καθορίζουν τη συνολική επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, τα μαθηματικά, περισσότερο από τα άλλα μαθήματα, χαρακτηρίζονται από στόχους σαφώς προσανατολισμένους στην επίδοση (Stodolsky, Salk, & Glaessner, 1991).

7.3.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Η **πρώτη κλίμακα**, 2 διαστάσεων, αφορά στην αξιολόγηση βιωμάτων σε κοντινές σχέσεις, και για αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο **Βιωμάτων στις Διαπροσωπικές Σχέσεις (Experiences in Close Relationships Inventory Revised (G-ECR_R) (Fraleay, Waller, & Brennan, 2000), (μεταφορά στα ελληνικά Tsagarakis, Kafetsios, & Stalikas, 2005)**. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 36 ερωτήσεις, που αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι ερωτήσεις είναι τύπου likert. Οι απαντήσεις δίδονται με επτάβαθμη κλίμακα από το «διαφωνώ απόλυτα», στο οποίο αποδίδεται 1 βαθμός, έως το «συμφωνώ απόλυτα», στο οποίο αποδίδονται 7 βαθμοί. Υπάρχουν 14 ερωτήσεις (συγκεκριμένα οι ερωτήσεις: 3, 7, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 29, 31, 33 και 35) στις οποίες οι βαθμοί αποδίδονται αντίστροφα, δηλαδή 7 βαθμοί αποδίδονται στο «διαφωνώ απόλυτα» και 1 βαθμός αποδίδεται στο «συμφωνώ απόλυτα». Η κωδικοποίηση των απαντήσεων γίνεται σε **δύο διαστάσεις τύπων δεσμού** (δύο υπο-κλίμακες): **αποφυγής** (δυσκολία στη σύναψη δεσμών με το σύντροφο - AVOIDANCE (T)) και **εμμονής** (ανησυχία απώλειας του συντρόφου - ANXIETY (T)). Η υπο-κλίμακα **αποφυγή** αποτελείται από τις ερωτήσεις: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, και 35, ενώ η υπο-κλίμακα **εμμονή** αποτελείται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Το συνολικό αποτέλεσμα της κάθε υπο-κλίμακας υπολογίζεται αθροίζοντας τους βαθμούς που αποδίδονται σε κάθε ερώτηση, από τις οποίες αποτελείται η συγκεκριμένη υπο-κλίμακα και διαιρώντας δια τον αριθμό των συγκεκριμένων ερωτήσεων. Συνεπώς, το συνολικό αποτέλεσμα της κάθε υπο-κλίμακας κυμαίνεται μεταξύ 1 και 7.

Η **δεύτερη κλίμακα**, 2 διαστάσεων, αφορά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην εργασία και για αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο **Job Affect Scale (Brief, et al., 1988)**. Αποτελείται από 20 επίθετα τα οποία περιγράφουν τη γενική συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στην εργασία του κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. Η κλίμακα είναι τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση, από το «καθόλου» έως το «πολύ». Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 17 από τα επίθετα αυτά, προσαρμοσμένα στην ελληνική γλώσσα. Τα 9 επίθετα περιγράφουν θετική συναισθηματικότητα (π.χ. placid/ γαλήνιος, active/ γεμάτος ενέργεια, excited/ συνεπαρμένος), ενώ τα υπόλοιπα 8 αναφέρονται σε αρνητική συναισθηματικότητα (π.χ. sleepy/ νυσταγμένος, hostile/ εχθρικός). Έτσι, διαμορφώνονται δύο υποκλίμακες από τις οποίες η μία περιγράφει το θετικό συναίσθημα και η άλλη το αρνητικό.

Η τρίτη σύνθετη μεταβλητή που προκύπτει για τους εκπαιδευτικούς είναι η **«θετικό συναίσθημα στην εργασία»**, με συντομογραφία JAS POSAF (T). Ο υπολογισμός του σκορ αυτής, για κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα, έγινε με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων 1, 2, 4, 5, 7, 10, 12, 15 και 17 του επισυναπτόμενου στο **Παράρτημα** ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Καμία ερώτηση δε χρειάστηκε αντιστροφή κωδικοποίησης. Όσο μεγαλύτερη η τιμή της μεταβλητής τόσο αυξάνεται το θετικό συναίσθημα στην εργασία.

Η τέταρτη σύνθετη μεταβλητή που προκύπτει για τους εκπαιδευτικούς είναι η **«αρνητικό συναίσθημα στην εργασία»**, με συντομογραφία JAS NEGAF (T). Ο υπολογισμός του σκορ αυτής, για κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα, έγινε με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων 3, 6, 8, 9, 11, 13, 14 και 16 του επισυναπτόμενου στο **Παράρτημα** ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Καμία ερώτηση δε χρειάστηκε αντιστροφή κωδικοποίησης. Όσο μεγαλύτερη η τιμή της μεταβλητής τόσο αυξάνεται το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία.

Η **τρίτη κλίμακα** αφορά στη μέτρηση της υποκειμενικής ευεξίας και έγινε με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου **Flourishing Scale (FS) (Diener et al., 2009)**. Στην κλίμακα αυτή δίνονται 8 προτάσεις που περιγράφουν σημαντικές πτυχές της ανθρώπινης λειτουργίας και αφορούν τις θετικές σχέσεις και τα

συναισθήματα που νιώθει κάποιος, ώστε να έχει νόημα και σκοπό στη ζωή του. Παραδείγματα ερωτήσεων: «Η ζωή μου έχει σκοπό και νόημα», «είμαι αισιόδοξος για το μέλλον μου». Πρόκειται για μία 7βαθμη κλίμακα likert, όπου ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός υποδείκνυε το βαθμό συμφωνίας του με κάθε πρόταση, σημειώνοντας τον ανάλογο αριθμό για καθεμία από αυτές. Η κλίμακα αυτή ονομάστηκε στην πρώτη της έκδοση Psychological Well-being: Life Scale, αλλά το όνομα άλλαξε για να δοθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια το περιεχόμενό της, αφού προσπαθεί να προσδιορίσει κάτι παραπάνω από τη στενή έννοια της ψυχολογικής ευεξίας. Ένα υψηλό αποτέλεσμα περιγράφει ένα άτομο με πολλές ψυχικές δυνάμεις

Η πέμπτη σύνθετη μεταβλητή που προκύπτει για τους εκπαιδευτικούς είναι η «**υποκειμενική ευεξία**», με συντομογραφία WELL BEING (T). Ο υπολογισμός του σκορ αυτής, για κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα, έγινε με βάση το άθροισμα και των 8 ερωτήσεων του επισυναπτόμενου στο **Παράρτημα** ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Καμία ερώτηση δε χρειάστηκε αντιστροφή κωδικοποίησης. Όσο μεγαλύτερη η τιμή της μεταβλητής τόσο αυξάνεται η υποκειμενική ευεξία.

Η **τέταρτη κλίμακα** αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και για αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο **Job Satisfaction Scale των Brayfield και Rothe (1951)**, το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Kafetsios & Loumakou (2007). Η κλίμακα είναι τύπου likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το «διαφωνώ απόλυτα», ως το «συμφωνώ απόλυτα». Παραδείγματα από τις προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι: «Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή δουλειά μου», «αισθάνομαι ασφάλεια με τη δουλειά μου» κα.

Η έκτη σύνθετη μεταβλητή που προκύπτει για τους εκπαιδευτικούς είναι η «**επαγγελματική ικανοποίηση**», με συντομογραφία JSS (T). Ο υπολογισμός του σκορ αυτής, για κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα, έγινε με βάση το μέσο όρο και των 12 ερωτήσεων του επισυναπτόμενου στο **Παράρτημα** ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις που χρειάστηκαν αντιστροφή

κωδικοποίησης ήταν οι 3, 5, 7, 11. Όσο μεγαλύτερη η τιμή της μεταβλητής τόσο αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση.

Τα κυριότερα μέτρα κεντρικής τάσης (μέσος όρος) και διασποράς (τυπική απόκλιση, ελάχιστη, μέγιστη) για όλες τις σύνθετες μεταβλητές που περιγράφηκαν παραπάνω παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί. Στον ίδιο πίνακα ελέγχονται, μέσω του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha και παρουσιάζονται για κάθε μεταβλητή, οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου ως προς την αξιοπιστία τους και τη συνέπειά τους. Ο σχολιασμός της αξιοπιστίας ως προς τις τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha γίνεται ως εξής (Galanis, 2013):

- τιμές του δείκτη μικρότερες του .50 αντιστοιχίζονται σε μη αποδεκτή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας,
- τιμές μεταξύ.50 έως .59 θεωρούνται σε πτωχή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας,
- τιμές μεταξύ.60 έως .69 θεωρούνται σε αμφισβητήσιμη αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας,
- τιμές μεταξύ.70 έως .79 θεωρούνται σε αποδεκτή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας,
- τιμές μεταξύ.80 έως .89 θεωρούνται σε καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας,
- τιμές μεταξύ.90 και άνω θεωρούνται σε άριστη αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική μεταβλητών και δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha

Μεταβλητή και Scoring	M	SD	MIN	MAX	Cronbach's Alpha
PAS (S)	3.59	.86	1.50	5.00	.75
NAS (S)	1.32	.52	1.00	4.00	.69
LEARNING (S)	3.54	.93	1.33	5.00	.86
PERFORMANCE (S)	2.66	1.08	1.00	5.00	.87
AVOID PERFORMANCE (S)	2.49	.89	1.00	4.40	.67

AVOIDANCE (T)	2.47	1.05	1.00	4.78	.91
ANXIETY (T)	2.48	1.05	1.00	5.06	.90
JAS POSAF (T)	3.38	.71	1.78	4.44	.84
JAS NEGAF (T)	1.48	.45	1.00	2.75	.70
WELL BEING (T)	47.42	4.38	37.00	56.00	.78
JSS (T)	3.93	.53	2.58	4.92	.75

Παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα 9 ότι, εκτός της μεταβλητής AVOID PERFORMANCE (S), η οποία είναι οριακά αποδεκτή, ως προς το δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha, με τιμή .67, μικρότερη μεν αλλά κοντά στο .70, όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές εμφανίζουν από αποδεκτή έως και άριστη αξιοπιστία.

7.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για να καταλήξουμε σε έγκυρα και επιστημονικά αποτελέσματα, χρειάστηκε να εστιάσουμε σε δύο βασικά ζητήματα: στη συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και στη διαμόρφωση των κατάλληλων για την έρευνα ερωτηματολογίων.

Τα σχολεία στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας βρίσκονται σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και αντιπροσωπεύουν τους κύριους τύπους σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή Δημοτικά, Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια. Η προηγούμενη προσωπική επαφή της ερευνήτριας με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό την επιλογή του δείγματος. Στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τους γνωστοποιήθηκε ότι το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και πληροφορήθηκαν ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς (για τους ίδιους και τους επιλεγμένους), βάση της τυχαίας δειγματοληψίας μαθητές τους, με επιτόπια επίσκεψη στις σχολικές μονάδες και άμεση επαφή μαζί τους. Συγκεντρώθηκαν επίσης, κατά τον ίδιο τρόπο. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (45'), με την παρουσία της ερευνήτριας και τη σύμφωνη γνώμη του υπεύθυνου για εκείνη την ώρα καθηγητή, αφού πρώτα κατέστη σαφές ότι είχαν τη δυνατότητα να απευθύνουν ερωτήσεις για οτιδήποτε δεν καταλάβαιναν. Στην έρευνα συμμετείχαν, επίσης, οι δάσκαλοι ή οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί που δίδασκαν στα εν λόγω τμήματα, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε κάποιο διδακτικό κενό ή μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Η διαδικασία συμπλήρωσης και επιστροφής των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε το μήνα Φεβρουάριο του 2015, ώστε να έχει περάσει ένα απαραίτητο χρονικό διάστημα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς (2014-15) και να έχει εδραιωθεί το «συναισθηματικό δέσιμο» του κάθε εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και να έχουν αναπτύξει σχέσεις αλληλεπίδρασης.

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8.1. Υποθέσεις 1-4, συσχετίσεις μεταβλητών(ανά δύο)

Στην παρούσα ενότητα, χρησιμοποιείται, για τον έλεγχο των παραπάνω υποθέσεων, ο έλεγχος γραμμικής συσχέτισης Pearson's r , ο οποίος εξετάζει, για δύο μεταβλητές, τη μηδενική υπόθεση (H_0) ότι αυτές δε συσχετίζονται γραμμικά μεταξύ τους ($r = 0$), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (H_1) ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται γραμμικά μεταξύ τους ($r \neq 0$). Τιμές του p -value (sig. στους πίνακες) μικρότερες του .05 υποδηλώνουν ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, άρα μπορεί να θεωρηθεί (με το αντίστοιχο σφάλμα) ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους. Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης r μπορεί να κυμανθεί μεταξύ του -1 και 1. Αρνητικές τιμές υποδηλώνουν αρνητική συσχέτιση, δηλαδή, όταν αυξάνεται (μειώνεται) η μία μεταβλητή, μειώνεται (αυξάνεται) η άλλη (και αντίστροφα¹). Ανάλογα, θετικές τιμές υποδηλώνουν θετική συσχέτιση, δηλαδή, όταν αυξάνεται (μειώνεται) η μία μεταβλητή, αυξάνεται (μειώνεται) η άλλη (και αντίστροφα).

Πίνακας 10: Συσχετίσεις μεταβλητών μαθητών

	S_Pas	NAS	LEARNING	PERFORMANCE	AVOID	
	(S)	(S)	(S)	(S)	PERFORMANCE (S)	
PAS (S)	r	1	-.471**	.628**	.192*	-.024
	Sig.		.000	.000	.014	.765
	N	162	162	162	162	162
NAS (S)	r	-.471**	1	-.319**	.039	.118
	Sig.	.000		.000	.622	.134
	N	162	162	162	162	162
LEARNING (S)	r	.628**	-.319**	1	.208**	-.067
	Sig.	.000	.000		.008	.397
	N	162	162	162	162	162

¹ Αντίστροφα ως προς τις μεταβλητές, καθώς συσχέτιση δεν σημαίνει επιρροή ή επίδραση μίας μεταβλητής πάνω στην άλλη.

PERFORMANCE (S)	r	.192*	.039	.208**	1	.422**
	Sig.	.014	.622	.008		.000
	N	162	162	162	162	162
AVOID PERFORMANCE (S)	r	-.024	.118	-.067	.422**	1
	Sig.	.765	.134	.397	.000	
	N	162	162	162	162	162

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 10, έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Η PAS (S) και η NAS (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ($r = -.471$, $p\text{-value} < .001$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η PAS (S), τότε μειώνεται (αυξάνεται) η NAS (S) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές PAS (S) και LEARNING (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .628$, $p\text{-value} < .001$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η PAS (S), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η LEARNING (S) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές PAS (S) και PERFORMANCE (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .192$, $p\text{-value} < .05$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η PAS (S), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η PERFORMANCE (S) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές NAS (S) και η LEARNING (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ($r = -.319$, $p\text{-value} < .001$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η NAS (S), τότε μειώνεται (αυξάνεται) η LEARNING (S) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές LEARNING (S) και PERFORMANCE (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .208$, $p\text{-value} < .01$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η LEARNING (S), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η PERFORMANCE (S) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές PERFORMANCE (S) και AVOID PERFORMANCE (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r =$

.422, p -value < .001). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η PERFORMANCE (S), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η AVOID PERFORMANCE (S) και αντίστροφα.

Πίνακας 11: Συσχετίσεις μεταβλητών εκπαιδευτικών

		AVOIDANCE (T)	ANXIETY (T)	JAS POSAF (T)	JAS NEGAF (T)	WELL BEING (T)	JSS (T)
AVOIDANCE (T)	r	1	.687**	-.367*	.125	-.344*	-.471**
	Sig.		.000	.030	.473	.043	.004
	N	35	35	35	35	35	35
ANXIETY (T)	r	.687**	1	-.314	.394*	-.097	-.570**
	Sig.	.000		.066	.019	.580	.000
	N	35	35	35	35	35	35
JAS POSAF (T)	r	-.367*	-.314	1	-.643**	.330	.630**
	Sig.	.030	.066		.000	.053	.000
	N	35	35	35	35	35	35
JAS NEGAF (T)	r	.125	.394*	-.643**	1	-.102	-.500**
	Sig.	.473	.019	.000		.559	.002
	N	35	35	35	35	35	35
WELL BEING (T)	r	-.344*	-.097	.330	-.102	1	.438**
	Sig.	.043	.580	.053	.559		.009
	N	35	35	35	35	35	35
JSS (T)	r	-.471**	-.570**	.630**	-.500**	.438**	1
	Sig.	.004	.000	.000	.002	.009	
	N	35	35	35	35	35	35

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 11, έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Οι μεταβλητές AVOIDANCE (T) και ANXIETY (T), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ισχυρώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .687$, p -value < .001). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η AVOIDANCE (T), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η ANXIETY (T) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές AVOIDANCE (T) και η JAS POSAF (T), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ($r = -.367$, p -value < .05). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η AVOIDANCE (T), τότε μειώνεται (αυξάνεται) η JAS POSAF (T) και αντίστροφα.

- Οι μεταβλητές AVOIDANCE (T) και η WELL BEING (T), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ($r = -.344$, $p\text{-value} < .05$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η AVOIDANCE (T), τότε μειώνεται (αυξάνεται) η WELL BEING (T) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές AVOIDANCE (T) και η JSS (T), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ($r = -.471$, $p\text{-value} < .01$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η AVOIDANCE (T), τότε μειώνεται (αυξάνεται) η JSS (T) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές ANXIETY (T) και JAS NEGAF (T), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .394$, $p\text{-value} < .05$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η ANXIETY (T), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η JAS NEGAF (T) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές ANXIETY (T) και η JSS (T), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ($r = -.570$, $p\text{-value} < .001$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η ANXIETY (T), τότε μειώνεται (αυξάνεται) η JSS (T) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές JAS POSAF (T) και η JAS NEGAF (T), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ($r = -.643$, $p\text{-value} < .001$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η JAS POSAF (T), τότε μειώνεται (αυξάνεται) η JAS NEGAF (T) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές JAS POSAF (T) και JSS (T), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .630$, $p\text{-value} < .01$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η JAS POSAF (T), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η JSS (T) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές JAS NEGAF (T) και η WELL BEING (T), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ($r = -.500$, $p\text{-value} < .01$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η JAS NEGAF (T), τότε μειώνεται (αυξάνεται) η WELL BEING (T) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές WELL BEING (T) και JSS (T), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με μέτρια θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .438$, $p\text{-value} < .01$). Όταν αυξάνεται

(μειώνεται) η WELL BEING (T), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η JSS (T) και αντίστροφα.

Πίνακας 12: Συσχετίσεις μεταβλητών εκπαιδευτικών - μαθητών

		PAS (S)	NAS (S)	LEARNING (S)	PERFORMANCE (S)	AVOID PERFORMANCE (S)
AVOIDANCE (T)	r	.227**	-.148	.159*	.039	.058
	Sig.	.004	.060	.043	.619	.467
	N	162	162	162	162	162
ANXIETY (T)	r	.255**	-.218**	.234**	-.065	-.096
	Sig.	.001	.005	.003	.410	.226
	N	162	162	162	162	162
JAS POSAF (T)	r	.020	.029	.062	.092	-.033
	Sig.	.798	.714	.431	.243	.675
	N	162	162	162	162	162
JAS NEGAF (T)	r	.039	-.063	.043	.044	.017
	Sig.	.623	.422	.591	.578	.826
	N	162	162	162	162	162
WELL BEING (T)	r	.031	.081	.171*	.067	-.134
	Sig.	.693	.305	.029	.397	.088
	N	162	162	162	162	162
JSS (T)	r	.028	.076	.117	.055	.054
	Sig.	.728	.337	.138	.488	.498
	N	162	162	162	162	162

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 12, έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Οι μεταβλητές AVOIDANCE (T) και PAS (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .227$, $p\text{-value} < .01$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η AVOIDANCE (T), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η PAS (S) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές AVOIDANCE (T) και LEARNING (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .159$, $p\text{-value} < .05$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η AVOIDANCE (T), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η LEARNING (S) και αντίστροφα.

- Οι μεταβλητές ANXIETY (T) και PAS (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .255$, $p\text{-value} < .001$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η ANXIETY (T), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η PAS (S) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές ANXIETY (T) και η NAS (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς αρνητικό συντελεστή συσχέτισης ($r = -.218$, $p\text{-value} < .01$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η ANXIETY (T), τότε μειώνεται (αυξάνεται) η NAS (S) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές ANXIETY (T) και LEARNING (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .234$, $p\text{-value} < .01$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η ANXIETY (T), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η LEARNING (S) και αντίστροφα.
- Οι μεταβλητές WELL BEING (T) και LEARNING (S), σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ασθενώς θετικό συντελεστή συσχέτισης ($r = .171$, $p\text{-value} < .05$). Όταν αυξάνεται (μειώνεται) η WELL BEING (T), τότε αυξάνεται (μειώνεται) η LEARNING (S) και αντίστροφα.

8.2. Υποθέσεις 5-6, μονοεπίπεδη και πολυεπίπεδη ανάλυση

Υπόθεση 5: Επίδραση των μεταβλητών Τάξη, TeacherAvoidance και TeacherAnxiety στο συναίσθημα των μαθητών.

Στη συγκεκριμένη ενότητα, παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την προσπάθεια γραμμικής μοντελοποίησης των μεταβλητών των μαθητών PAS (S), NAS (S) και LEARNING (S) (ως εξαρτημένες μεταβλητές). Με βάση τόσο τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συσχετίσεις αλλά και τη θεωρία, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές των εκπαιδευτικών AVOIDANCE (T) και ANXIETY (T) όπως επίσης, και η μεταβλητή ΤΑΞΗ η οποία θεωρήθηκε ως συνεχής (με τη λογική του ανοδικού βαθμού δυσκολίας εκπαίδευσης όταν ανεβαίνουμε και τάξη). Ουσιαστικά, στην παρούσα ενότητα χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή γραμμικής παλινδρόμηση, όπου όλες οι μεταβλητές θεωρήθηκαν ως μονοεπίπεδες. Δεν υπήρξε δηλαδή, για τις μεταβλητές των

εκπαιδευτικών, διαφοροποίηση αυτών σε σχέση με τις μεταβλητές των μαθητών, αν αναλογιστούμε τη διαφορετικότητα του επιπέδου αναφοράς των στοιχείων, λαμβάνοντας τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ως δύο συνδεδεμένα αλλά διαφορετικά επίπεδα.

Στη γραμμική παλινδρόμηση εξετάζεται η ακόλουθη (γραμμική) σχέση:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 * X_1 + \beta_2 * X_2 + .. + \beta_n * X_n + e_i$$

Υποθέτοντας ότι ισχύουν οι προϋποθέσεις της γραμμικής παλινδρόμησης, δηλαδή, (α) ότι υπάρχει γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στην εξαρτημένη με κάθε ανεξάρτητη, (β) πως η τυχαιότητα στις τιμές ισχύει μόνο για την εξαρτημένη και αυτό λόγω της τυχαίας μεταβλητής των καταλοίπων e_i και πως (γ) τα κατάλοιπα είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους και ακολουθούν μία κανονική κατανομή με μέσο όρο 0 και σταθερή διακύμανση, το μόνο μοντέλο το οποίο είναι άξιο παρουσίασης ήταν το παρακάτω, όπου ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρείται η PAS (S) και ανεξάρτητες μεταβλητές οι ΤΑΞΗ, AVOIDANCE (T) και ANXIETY (T).

Το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσίασε ένα διορθωμένο συντελεστή προσδιορισμού Adjusted R² = .246 (βλ. πίνακα 13), γεγονός που σημαίνει ότι το 24.6% της μεταβλητότητας της PAS (S) εξηγείται από τη γραμμική της σχέση με τις μεταβλητές ΤΑΞΗ, AVOIDANCE (T) και ANXIETY (T)². Επίσης, από τον πίνακα 14, όπου γίνεται ο έλεγχος ANOVA, ο οποίος εξετάζει τη μηδενική υπόθεση (H0) ότι το μοντέλο δεν είναι κατάλληλο, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (H1) ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο, φαίνεται ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, δηλαδή το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο (F = 18.540, p < .001).

Πίνακας 13: Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.510 ^a	.260	.246	.74690

a. Predictors: (Constant), TeacherAnxietyC, ΤάξηC, TeacherAvoidanceC

² Να σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος συντελεστής προσδιορισμού ήταν ο υψηλότερος απ' όλα τα μοντέλα που εξετάστηκαν.

Πίνακας 14: ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	31.028	3	10.343	18.540	.000 ^b
	Residual	88.141	158	.558		
	Total	119.170	161			

a. Dependent Variable: PAS (S)

b. Predictors: (Constant), TeacherAnxietyC, ΤάξηC, TeacherAvoidanceC

Πίνακας 15: Coefficients^a

Model		Unstandardized		Standardized	t	Sig.	Collinearity	
		Coefficients		Coefficients			Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	3.597	.059		61.292	.000		
	ΤάξηC	-.165	.026	-.457	-6.375	.000	.911	1.098
	TeacherAvoidanceC	-.074	.082	-.089	-.902	.368	.482	2.074
	TeacherAnxietyC	.266	.080	.318	3.307	.001	.505	1.980

a. Dependent Variable: PAS (S)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 15, όπου γίνεται ο έλεγχος t-test, για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή προκειμένου να διαπιστωθεί αν ο συντελεστής της μεταβλητής β_i είναι στατιστικά σημαντικός και διαφορετικός από το μηδέν (H₀: β_i = 0, H₁: β_i ≠ 0), έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Φαίνεται πως το επίπεδο της τάξης είναι αυτό (ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές που επιλέξαμε) που παίζει σημαντικότερο ρόλο, καθώς β_{τάξη} = -.165 (t = -6.375, p < .001). Όταν δηλαδή, η ΤΑΞΗ αυξάνεται κατά 1 επίπεδο τότε η αναμενόμενη τιμή της PAS (S) μειώνεται κατά -.165 μονάδες (εφόσον οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές).
- Ο συντελεστής β_{AVOIDANCE (T)} = -.074 (t = -.902, p > .05), δεν είναι στατιστικά σημαντικός και διαφορετικός από το 0. Το πρόσημο υποδηλώνει μεν διαφορετική (δηλαδή αρνητική) επίδραση της μεταβλητής AVOIDANCE (T) στην PAS (S), και συμβατή με τη θεωρία, σε αντίθεση με τα ευρήματα της της υπόθεσης 1, βάσει του ελέγχου συντελεστή γραμμικής συσχέτισης κατά Pearson, αλλά δυστυχώς, δεν επαληθεύεται η στατιστική σημαντικότητα του συντελεστή.

- Αντιφατικό, σε σχέση με τη θεωρία, είναι και το εύρημα που προκύπτει από το γεγονός ότι ο συντελεστής $\beta_{\text{ANXIETY (T)}} = .266$ ($t = 3.307$, $p < .01$) είναι μεν στατιστικά σημαντικός αλλά με θετικό πρόσημο. Αυτό σημαίνει πως, όταν η ANXIETY (T) αυξάνεται (μειώνεται) κατά 1 μονάδα, τότε η αναμενόμενη τιμή της PAS (S) αυξάνεται (μειώνεται) κατά .266 μονάδες (εφόσον οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές).

Παρόμοια αντιφατικά αποτελέσματα σε σχέση με τη θεωρία προκύπτουν, από τον πίνακα 16, αν κατασκευαστεί και η dummy μεταβλητή Safe_vs_Apofygis, η οποία παίρνει την τιμή 1, όταν ο τύπος του εκπαιδευτικού είναι ασφαλής και 0, όταν ανήκει σε κάποιον άλλο από τους υπόλοιπους τύπους. Στον πίνακα 16, εξετάστηκε το μοντέλο θεωρώντας την PAS (S) ως εξαρτημένη, όπως και προηγουμένως, αλλά χρησιμοποιήθηκε ο τύπος του εκπαιδευτικού (μεταβλητή Safe_vs_Apofygis) όπως προέκυψε από ανάλυση των μεταβλητών AVOIDANCE (T) και ANXIETY (T). Για την κατασκευή της μεταβλητής Safe_vs_Apofygis χρησιμοποιήθηκε ο εξής κανόνας: καθηγητές που είχαν τιμές κάτω του μέσου όρου βάσει κατασκευής των μεταβλητών αυτών θεωρήθηκαν ότι ανήκαν στον τύπο «Ασφαλής», ενώ καθηγητές που ανήκαν στους αντίστοιχους άλλους 3 τύπους..... Αποδεικνύεται εδώ η στατιστική σημαντικότητα του συντελεστή $\beta_{\text{Safe_vs_Apofygis}} = -.531$ ($t = -3.388$, $p < .01$), αλλά πάλι η κατεύθυνση της επίδρασης πάνω στην PAS (S) δεν είναι η θεωρητικά αναμενόμενη.

Πίνακας 16: Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.	
	B	Std. Error	Coefficients Beta			
1	(Constant)	4.021	.141	28.539	.000	
	Safe_vs_Apofygis	-.539	.159	-.259	-3.388	.001

a. Dependent Variable: PAS (S) (όπου αποφυγής = 0, safe = 1)

Ένας πιθανός λόγος που να εξηγεί αυτή την αντίφαση σε σχέση με τη θεωρία είναι ότι ο πληθυσμός των μαθητών πρέπει να ορίζεται σε παιδιά μεσαίων τάξεων του δημοτικού και όχι σε παιδιά γυμνασίου ή λυκείου. Μπορούμε να

ισχυριστούμε ότι αυτό διαφαίνεται αν εξετάσουμε τις συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές PAS (S), NAS (S), AVOIDANCE (T) και ANXIETY (T) λαμβάνοντας υπόψη μαθητές μόνο από Ε' Δημοτικού, ΣΤ' Δημοτικού κλπ. Στους πίνακες 17 και 18 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των εν λόγω μεταβλητών μόνο για μαθητές Ε' και ΣΤ' δημοτικού και όχι για τις υπόλοιπες τάξεις, αλλά γενικά το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι συντελεστές συσχετίσεις των AVOIDANCE (T) και ANXIETY (T) τείνουν ν' αλλάξουν φορά και είναι συμβατοί με τη θεωρία μόνο στην Ε' Δημοτικού (και κάτω πιθανώς, κάτι που δεν μπορούσαμε να εξετάσουμε λόγω του γεγονότος ότι στο δείγμα μας η μικρότερη τάξη είναι η Ε' Δημοτικού) και όχι στις παραπάνω τάξεις.

Πίνακας 17: Correlations Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

		AVOIDANCE (T)	ANXIETY (T)	PAS (S)	NAS (S)
AVOIDANCE (T)	Pearson Correlation	1	.728**	-.031	.180
	Sig. (2-tailed)		.000	.859	.292
	N	36	36	36	36
ANXIETY (T)	Pearson Correlation	.728**	1	.094	.189
	Sig. (2-tailed)	.000		.586	.270
	N	36	36	36	36
PAS (S)	Pearson Correlation	-.031	.094	1	-.281
	Sig. (2-tailed)	.859	.586		.097
	N	36	36	36	36
NAS (S)	Pearson Correlation	.180	.189	-.281	1
	Sig. (2-tailed)	.292	.270	.097	
	N	36	36	36	36

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 18: Correlations ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

		AVOIDANCE (T)	ANXIETY (T)	PAS (S)	NAS (S)
AVOIDANCE (T)	Pearson Correlation	1	.872**	.495**	-.289
	Sig. (2-tailed)		.000	.005	.114
	N	31	31	31	31
ANXIETY (T)	Pearson Correlation	.872**	1	.465**	-.215
	Sig. (2-tailed)	.000		.008	.245
	N	31	31	31	31
PAS (S)	Pearson Correlation	.495**	.465**	1	-.167

	Sig. (2-tailed)	.005	.008		.368
	N	31	31	31	31
	Pearson Correlation	-.289	-.215	-.167	1
NAS (S)	Sig. (2-tailed)	.114	.245	.368	
	N	31	31	31	31

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπόθεση 6: Επίδραση των μεταβλητών Τάξη, στο συναίσθημα των μαθητών, ο συντελεστής της οποίας (Τάξης) επηρεάζεται από τις μεταβλητές 2ου επιπέδου TeacherAvoidance και TeacherAnxiety.

Στην παρούσα ενότητα, εξετάστηκαν διάφορα μοντέλα, αυτή τη φορά, πολυεπίπεδης ανάλυσης, χωρίς πάλι όμως, να προκύψουν ουσιαστικά ευρήματα σε σχέση με τη μονοεπίπεδη ανάλυση. Η ανάλυση πολυεπίπεδων δεδομένων στοχεύει στην ανάλυση στοιχείων, τα οποία βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα αναφοράς (π.χ. ενδοατομικό, ατομικό, συλλογικό, κλπ). Η διαφορά είναι ότι οι παράμετροι της γραμμικής παλινδρόμησης (intercept and slope) χρησιμοποιούνται στα επόμενα επίπεδα ανάλυσης ως εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες εξαρτώνται από μεταβλητές 2^{ου} επιπέδου. Εδώ, ως μεταβλητές 1^{ου} επιπέδου θεωρούνται οι μεταβλητές PAS (S) και ΤΑΞΗ και αφορούν μαθητές, ενώ ως μεταβλητές 2^{ου} επιπέδου θεωρήθηκαν οι μεταβλητές AVOIDANCE (T) και ANXIETY (T), οι οποίες αφορούν εκπαιδευτικούς.

Ενδεικτικά, παρουσιάζεται το καλύτερο μοντέλο από αυτά που εξετάστηκαν (με βάση το χαμηλότερο δείκτη BIC = 401.70 – βλ. πίνακα 19):

$$PAS(S)_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * \text{Τάξη} + e_{ij}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_0 + \gamma_1 * \text{TeacherAvoidance}_j + \gamma_2 * \text{TeacherAnxiety}_j + u_{0j}$$

Στο παραπάνω μοντέλο, η εξαρτημένη μεταβλητή παραμένει η PAS (S), η οποία εξαρτάται από την ΤΑΞΗ, αλλά ο συντελεστής της ΤΑΞΗΣ ενδέχεται να διαφοροποιείται ανάλογα με τις τιμές των μεταβλητών 2^{ου} επιπέδου AVOIDANCE (T) και ANXIETY (T) των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 19: Information Criteria^a

-2 Restricted Log Likelihood	391.579
Akaike's Information Criterion (AIC)	395.579
Hurvich and Tsai's Criterion (AICC)	395.657
Bozdogan's Criterion (CAIC)	403.704
Schwarz's Bayesian Criterion (BIC)	401.704

The information criteria are displayed in smaller-is-better forms.

a. Dependent Variable: PAS (S).

Πίνακας 20: Type III Tests of Fixed Effects^a

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	37.670	2746.788	.000
ΤάξηC	1	9.064	29.130	.000
ΤάξηC * TeacherAvoidanceC	1	8.104	1.017	.342
ΤάξηC * TeacherAnxietyC	1	4.897	1.689	.252

a. Dependent Variable: PAS (S).

Πίνακας 21: Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	3.570537	.068127	37.670	52.410	.000	3.432581	3.708493
ΤάξηC	-.167291	.030996	9.064	-5.397	.000	-.237334	-.097249
ΤάξηC * TeacherAvoidanceC	-.040520	.040174	8.104	-1.009	.342	-.132955	.051916
ΤάξηC * TeacherAnxietyC	.044177	.033995	4.897	1.299	.252	-.043767	.132120

a. Dependent Variable: PAS (S).

Πίνακας 22: Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	.570159	.073321	7.776	.000	.443132	.733599
ΤάξηC [subject = TeacherID] Variance	.006348	.010709	.593	.553	.000233	.173269

a. Dependent Variable: PAS (S).

Όπως φαίνεται στους πίνακες 20 και 21, όπου γίνεται ο έλεγχος t-test, για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή προκειμένου να διαπιστωθεί αν ο συντελεστής της μεταβλητής β_i είναι στατιστικά σημαντικός και διαφορετικός από το μηδέν (H₀: β_i = 0, H₁: β_i ≠ 0), έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Φαίνεται πως το επίπεδο της τάξης είναι αυτό (ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές που επιλέξαμε) που παίζει σημαντικότερο ρόλο, καθώς β_{τάξης} = -.167 (t = -5.397, p < .001). Όταν δηλαδή η ΤΑΞΗ αυξάνεται κατά 1 επίπεδο τότε η αναμενόμενη τιμή της PAS (S) μειώνεται κατά -.167 μονάδες (εφόσον οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές). Το συγκεκριμένο εύρημα είναι συμβατό με αυτό της μονοεπίπεδης ανάλυσης.
- Ο συντελεστής β_{ΤΑΞΗ_x_AVOIDANCE} (T) = -.04 (t = -1.009, p > .05), δεν είναι στατιστικά σημαντικός και διαφορετικός από το 0. Το πρόσημο όμως υποδηλώνει ότι, όταν η ΤΑΞΗ παραμένει σταθερή, τότε αύξηση (μείωση) της τιμής της AVOIDANCE (T) προκαλεί μείωση (αύξηση) της αναμενόμενης τιμής της PAS (S) κατά .04 μονάδες (εφόσον όλες υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές).
- Τέλος, ο συντελεστής β_{ΤΑΞΗ_x_ANXIETY} (T) = .044 (t = 1.299, p > .05), δεν είναι στατιστικά σημαντικός και διαφορετικός από το 0. Το πρόσημο υποδηλώνει όμοια επίδραση στην PAS (S) όπως και με τα ευρήματα των παραπάνω ενοτήτων.

9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία από τις πρώτες διεθνώς έρευνες που στοχεύει στο να ελέγξει τη σχέση που προκύπτει ανάμεσα στα διαπροσωπικά σχήματα δεσμού των εκπαιδευτικών με το συναίσθημα και την επίδοση των μαθητών τους.

Κάτω από τους τύπους δεσμού δε βρίσκεται κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή ψυχαναλυτικό κατάλοιπο των πρώιμων χρόνων της παιδικής ηλικίας που διατηρείται στο χρόνο, αλλά ένας τύπος αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Οι τύποι δεσμού κατασκευάζονται στο διαπροσωπικό χώρο και συνδέουν δομές προσδοκιών, συναισθημάτων και τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Καφέτσιος, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα προκύπτει ότι ο *ασφαλής* τύπος δεσμού των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα, την επαγγελματική ικανοποίηση και την προσωπική τους ευεξία. Αυτό επιβεβαιώνει ως ένα βαθμό, λόγω της χαμηλής συσχέτισης, την ερευνητική μας υπόθεση, η οποία συνάδει και με αποτελέσματα άλλων ερευνών, στις οποίες ο *ασφαλής* τύπος δεσμού φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τα θετικά παρά με τα αρνητικά συναισθήματα, τόσο στις σχέσεις του όσο και ατομικά. Το αποτέλεσμα αυτό έχει να κάνει προφανώς με τις στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος, που χρησιμοποιούν τα άτομα που χαρακτηρίζονται από τον *ασφαλή* τύπο δεσμού, με τις οποίες κατορθώνουν να ελαχιστοποιούν το στρες και το άγχος, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται και από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και προσδοκιών από τον κοινωνικό περίγυρο (Kafetsios, 1994· Kobak & Sceery, 1988· Simpson, 1990), γεγονός που βοηθά, ώστε τα άτομα αυτά να προσαρμόζονται πιο εύκολα και να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια.

Όπως έχουν δείξει έρευνες, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση του ατόμου σχετίζονται με τη συμπεριφορά, τις επιδόσεις, τα συναισθήματα, τις αξίες, τους στόχους και τις φιλοδοξίες του (Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Τα άτομα με γνωστικά - συναισθηματικά σχήματα θετικά για τον εαυτό τους και τους άλλους απολαμβάνουν υψηλότερη προσωπική ευεξία. Ήδη από την αρχαιότητα, έχει υποστηριχτεί ότι η ικανότητα να σκέφτεται κανείς λογικά και να έχει μια ευτυχισμένη ζωή, απαιτεί τη συναισθηματική γαλήνη. Όταν το άτομο

πράττει σύμφωνα με τα συναισθήματά του ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε περιβάλλοντα με αυξημένες απαιτήσεις και η επίτευξη των στόχων του καθίσταται πιθανώς πιο εύκολη, οδηγώντας στην εκπλήρωση των προσδοκιών του και την αυτοπραγμάτωσή του. Τα άτομα που βασίζονται στον εαυτό τους και αισθάνονται άνετα με τους άλλους (ασφαλής δεσμός) είναι πιο συνεργάσιμα και δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένα από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Austin et al., 2005· Ciarrochi et al., 2001). Εκτιμούν για τον εαυτό τους ότι διαθέτουν καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων και δυσκολιών, ενώ αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους (Schutte et al., 1998). Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει τη θετική συσχέτιση του 'ασφαλούς' εκπαιδευτικού με τη βίωση θετικού συναισθήματος, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ποιότητα ζωής. Οι εκπαιδευτικοί τύπου *αποφυγής* συσχετίστηκαν με χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία και υψηλότερο αρνητικό συναίσθημα στην εργασία. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί με *ανασφαλή* τύπο δεσμού συσχετίστηκαν με χαμηλότερο θετικό συναίσθημα και ικανοποίηση από την εργασία.

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

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

επίδραση στην ψυχική υγεία (West et al., 1986) και έχουν προβλεπτική αξία για μεταβλητές, όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Priel & Shamai, 1995).

Υπό αυτό το πρίσμα, η επιτυχία και η προσωπική ευεξία φαντάζουν πιο κοντά σε άτομα με ασφαλή τύπο δεσμού και ανεπτυγμένη θετική συναισθηματικότητα. Σε προσωπικό επίπεδο, η παρούσα έρευνα οδήγησε στη θετική συσχέτιση του *ασφαλούς εκπαιδευτικού* με το θετικό συναίσθημα και την προσωπική του ευεξία.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, από την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους και από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καταστάσεις, που όλες απαιτούν κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες με τη σειρά τους απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Ειδικά, ο εκπαιδευτικός, σε διαπροσωπικό επίπεδο, καλείται να ενισχύσει το θετικό συναίσθημα και να «παραμερίσει» το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών του, στοχεύοντας στην καλύτερη απόδοση τους στην εργασία. Σε ενδοπροσωπικό επίπεδο, η βίωση του θετικού συναισθήματος επιτρέπει τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, έχει ευνοϊκή επίδραση στις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων, ελαττώνοντας τη συναισθηματική τους καταπόνηση. Ειδικότερα, το θετικό συναίσθημα υπερέχει του αρνητικού συναισθήματος ως προγνωστικός παράγοντας (Kafetsios & Zambetakis, 2008). Το θετικό συναίσθημα είναι πηγή δύναμης και προδιαθέτει τους ανθρώπους σε συμπεριφορές και δράσεις που οικοδομούν την εμπιστοσύνη μεταξύ τους και ενισχύουν τους προσωπικούς και κοινωνικούς πόρους. Το θετικό συναίσθημα του εκπαιδευτικού συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική του ικανοποίηση και την προσωπική του ευεξία. Αυτό επαληθεύτηκε στην παρούσα μελέτη, καθώς παρατηρήθηκαν ανάλογες συσχετίσεις. Σε προσωπικό επίπεδο, όπως αναμενόταν από τις υποθέσεις μας, οι εκπαιδευτικοί με διάσταση «*αποφυγής*» ή «*αγχώδη*» συσχετίστηκαν με χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία και υψηλότερο αρνητικό συναίσθημα.

Εκτός από τα ευρήματα που αφορούν στους εκπαιδευτικούς, βρέθηκε, σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας, ότι ο προσανατολισμός των στόχων των μαθητών στη μάθηση συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών. Όμοια με άλλες μελέτες (Pekrun et al., 2006, 2009), τα ευρήματα της παρούσας εργασίας υπογραμμίζουν τον ωφέλιμο

ρόλο των στόχων μάθησης για τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Αποδεχόμενοι ότι η συναισθηματική ευημερία διευκολύνει και ενισχύει την εσωτερική κινητοποίηση (Linnenbrink & Pintrich, 2002· Roberts, 2001), με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς θα πρέπει πιθανότατα να αναγνωρίσουν την αξία της υιοθέτησης στόχων μάθησης από τους μαθητές, καθώς φαίνεται ότι αυτοί οι στόχοι έχουν θετική επίδραση στη σχολική τους πορεία.

Αναφορικά με τον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης, βρέθηκε ότι συσχετίζονται θετικά με το θετικό συναίσθημα των μαθητών. Τα ευρήματα της παρούσας διατριβής ευθυγραμμίζονται με προηγούμενες μελέτες, όπου ο προσανατολισμός των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης βρέθηκε ότι συσχετίζεται με συγκεκριμένα θετικά συναισθήματα (ελπίδα και περηφάνια) (Pekrun et al., 2006, 2009). Μερικοί ερευνητές έχουν ήδη υποθέσει ότι ο προσανατολισμός των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης δεν είναι τόσο καθοριστικός για συγκεκριμένα αποτελέσματα, όπως οι βαθμοί των μαθητών (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008· Elliot, 2005).

Από την άλλη πλευρά, ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης συσχετίζεται, στην παρούσα έρευνα, αρνητικά με το θετικό συναίσθημα. Αυτή η συσχέτιση συμφωνεί με τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών (Pekrun, et al., 2009), που έχουν αποδείξει την επιβλαβή επίδραση που έχει στη συναισθηματική ευημερία των μαθητών ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης.

Θα μπορούσε να δοθεί ως πιθανή εξήγηση το γεγονός ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται περισσότερο στη στείρα απομνημόνευση (Benincasa, 1997) παρά σε άλλες ικανότητες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών που σχετίζονται με το συναίσθημα. Το σχολείο στην Ελλάδα επικεντρώνεται περισσότερο στον ανταγωνισμό παρά στην υιοθέτηση πρακτικών που στοχεύουν στο να ενισχύσουν ποικίλες γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές ικανότητες (Soulis & Floridis, 2010).

Αναφορικά με τις διαφορές που παρατηρήθηκαν ως προς την ηλικία (τάξη) των μαθητών, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι μικρότεροι μαθητές βιώνουν περισσότερο θετικό και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, γεγονός που συσχετίζεται και με τον τύπο δεσμού του εκπαιδευτικού.

Οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου φαίνεται ότι βιώνουν λιγότερο θετικό και περισσότερο αρνητικό συναίσθημα από τους μαθητές του Δημοτικού, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στις αυξημένες απαιτήσεις των τελικών εξετάσεων και ιδιαίτερα, των εξετάσεων για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο (Smith & Sinclair, 2005).

Αυτό υποθέτουμε ότι οφείλεται στην ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Αποτελεί πραγματικότητα ότι οι μαθητές απαξιώνουν τον προθάλαμο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή το Λύκειο (Μπιτσιάνης, 2011), και παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα που προσφέρουν συμπληρωματική παιδεία, η οποία θα τους βοηθήσει να ενταχθούν στη εθνική ανώτερη εκπαίδευση (Πολυδωρίδη, 1995). Έτσι, οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας, επειδή έχουν επενδύσει τις ελπίδες τους για το μέλλον στο φροντιστήριο, έχουν «αποσυνδεθεί» από τον εκπαιδευτικό του σχολείου και δε βιώνουν το θετικό συναίσθημα που θα μπορούσε να τους προσφέρει μια ουσιαστική σχέση μαζί του. Απεναντίας, πιθανότατα, ο μικρός μαθητής βιώνει θετικά συναισθήματα και γίνεται πιο αποδοτικός, όταν στηρίζεται σε έναν ‘ασφαλή’ δάσκαλο.

Αναφορικά με τη συσχέτιση του τύπου δεσμού του εκπαιδευτικού με το συναίσθημα των μαθητών του, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ήταν τα αναμενόμενα.

Τα άτομα με *διαπροσωπικό άγχος* τείνουν να αντιδρούν υπερβολικά σε στρεσογόνους παράγοντες, παρουσιάζουν υψηλή ενασχόληση με δυσάρεστα συναισθήματα και χρησιμοποιούν μη εποικοδομητικές στρατηγικές διαχείρισης του συναισθήματος (υπερεμπλοκή, υπερενεργοποίηση, υπεραντίδραση), καθώς και υπερβολικές συμπεριφορές αντιμετώπισης. Από την άλλη πλευρά, άτομα με *υψηλή αποφυγή* έχουν την τάση να διαχειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις περισσότερο μόνα τους, χωρίς να λαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη, καθώς καταστέλλουν τις συναισθηματικές αναμνήσεις και σκέψεις (Miculincer & Shaver, 2007). Αυτές οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων έχουν συνέπειες στις διαπροσωπικές

σχέσεις (Diamond & Aspinwall, 2003· Miculincer et al.,2003). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, ο *ανασφαλής* δεσμός σχετίζεται θετικά με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων (Richards & Schat, 2011· Wei et al., 2005) και κατά συνέπεια, ο *ανασφαλής* δεσμός ενός ηγέτη επιδρά αρνητικά και στο συναίσθημα, την κινητοποίηση και την προσωπική ευημερία των υφισταμένων του (Davidovitz et al., 2007· Ronen & Miculincer, 2012).

Μεταφερόμενοι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα παραπάνω δεδομένα μας οδήγησαν και στην υπόθεση ότι ο *ανασφαλής* εκπαιδευτικός επιδρά αρνητικά και στο θετικό συναίσθημα και την απόδοση των μαθητών του. Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνάς μας αφήφισαν τις προσδοκίες μας ότι ο *ασφαλής* εκπαιδευτικός σχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα των μαθητών του και κατέδειξαν ότι ο *ανασφαλής* εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει θετική επίδραση στο συναίσθημα των μαθητών του. Αντίθετα δηλαδή, με τις αρχικές προβλέψεις, όσο περισσότερο άγχος και υψηλή αποφυγή σκοράρει ο εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερο θετικό συναίσθημα βιώνουν οι μαθητές. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται να ανατρέψει τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον *ανασφαλή* και *έμμονο* τύπο δεσμού, τα οποία συνδέονται με αυξημένο άγχος, δυσλειτουργική ρύθμιση του αρνητικού συναισθήματος, αδύναμη δομή του «εγώ» και επιθετικότητα (Kobak & Sceery, 1988). Ειδικότερα, ο τύπος *αποφυγής* σχετίζεται με αρνητικά μοντέλα για τον εαυτό ή τους άλλους και έχει την τάση να καταπιέζει τα συναισθήματά του (Dozier & Kobak, 1992). Πώς εξηγούνται αυτά τα χαμηλότερα επίπεδα θετικού συναισθήματος των μαθητών των εκπαιδευτικών με διάσταση αποφυγής και διαπροσωπικού άγχους;

Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να βρίσκεται στις λεπτομέρειες της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Δεδομένου ότι οι καθηγητές με *ασφαλή* δεσμό και υψηλή ικανοποίηση από την εργασία τους είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο τους, ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τις κλίσεις και τις ικανότητες τους και αποτιμώνται σε σχέση με εσωτερικούς κανόνες (Elliot, 1997· Pintrich, 2004) και ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν για τους μαθητές ένα βαρόμετρο ή ένα δείκτη για τις αξίες της σχολικής τάξης (Stipek et al., 1998· Urdan, Kneisel, & Mason, 1999· Vermunt & Verloop, 1999), τότε ίσως, οι μαθητές να θεωρούν ότι οι καθηγητές τους επικεντρώνονται περισσότερο στην εργασία τους (δηλαδή στη διδασκαλία) και λιγότερο στους ίδιους

και γι' αυτό το λόγο να βιώνουν λιγότερο θετικό συναίσθημα μέσα στη σχολική τάξη. Θα προτιμούσαν πιθανότατα έναν εκπαιδευτικό πιο 'ανθρώπινο', πιο ανασφαλή.

Τα ευρήματα της έρευνας μας μπορούν επίσης, να ερμηνευτούν σε σχέση με τη βιβλιογραφία για την ηγεσία γενικότερα και ειδικότερα σε σχέση με πρόσφατη έρευνα που επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των υφισταμένων για τους υποκρινόμενους ρόλους των προϊσταμένων τους (*display rules*: Kafetsios, Nezelek, & Vassilakou, 2012). Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός με ύφος ασφαλές βρέθηκε να προβλέπει αρνητικά το θετικό συναίσθημα των μαθητών, είναι πιθανό να υφίστανται εδώ ορισμένοι απαραίτητοι υποκρινόμενοι ρόλοι, καθώς οι εκπαιδευτικοί που κάνουν χρήση του συναισθήματος μπορεί να φαίνονται ότι 'επεμβαίνουν' πολύ στον προσωπικό χώρο των μαθητών, ειδικά από τους μαθητές με προσανατολισμό στους στόχους τους, με αποτέλεσμα πιθανότατα αυτοί οι μαθητές να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε αυτούς τους υποκρινόμενους ρόλους και αυτό να έχει ως συνέπεια να προτιμούν τους καθηγητές τους περισσότερο γνήσιους και 'αληθινούς'.

Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη ως μια «ηγετική φυσιογνωμία» σε ένα πλαίσιο αλληλοεπηρεαζόμενων προσώπων (μαθητών), η οποία αποτελεί το κλειδί στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος εργασίας, όπως ακριβώς και ο διευθυντής - εκπαιδευτικός με τη δική του συμπεριφορά και δράση εξασφαλίζει συνέπεια και συνοχή και δημιουργεί ένα θετικό εργασιακό κλίμα, μέσα στο οποίο και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την επιτυχία των γενικών και ειδικών σκοπών της εκπαίδευσης (Κωτσίκης, 1998). Η ηγεσία γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία κοινωνικής επιρροής (Humphrey, 2002· Pirola-Merlo et al., 2002), μέσω της οποίας ένας ηγέτης επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των υφισταμένων άμεσα ή έμμεσα, όπως και άλλα σχετικά με την εργασία αποτελέσματα (Weiss & Cropanzano, 1996). Δεδομένου αυτού, τα μη αναμενόμενα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με μια πρόσφατη έρευνα σχετικά με την επίδραση των τύπων δεσμού των ηγετών στην ικανοποίηση και το συναίσθημα των υφισταμένων τους στο χώρο της εργασίας τους (Kafetsios, Athanasiadou, & Dimou, 2013), που κατέδειξε -μη συμφωνώντας με τις αρχικές υποθέσεις της- ότι οι ηγέτες με διάσταση *αποφυγής* σχετίζονται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα και την απόδοση στην εργασία των υφισταμένων τους. Οι ηγέτες με *αποφυγής* τύπο δεσμού, όντας απόμακροι και 'αποστασιοποιημένοι' συναισθηματικά θεωρούνται κύρια πηγή των θετικών συναισθημάτων και της επαγγελματικής

ικανοποίησης των υφισταμένων τους (Kafetsios, Athanasiadou, & Dimou, 2013). Ιδιαίτερα, σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από υψηλή καταστολή των συναισθημάτων και ‘απόμακρους’ ηγέτες, όπως είναι η Ελλάδα (Matsumoto et al., 2008), ο *αποφυγής* ηγέτης είναι σιωπηρά αποδεκτός ως ο ιδανικός ηγέτης, καθώς πιθανότατα αυτό το στυλ ηγεσίας προσφέρει μεγαλύτερη αυτονομία και κινητοποίηση στους υφιστάμενους.

Είναι πιθανό λοιπόν, και οι μαθητές των εκπαιδευτικών με διάσταση *αποφυγής* ή *άγχους* μέσα σ’ αυτό το συναισθηματικό περιβάλλον, να νιώθουν περισσότερη αυτονομία και αυτοέλεγχο και κατά συνέπεια, να βιώνουν θετικά συναισθήματα και να θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί ή να γίνονται πιο αποτελεσματικοί. Αυτό αποτελεί ένα ζήτημα που χρήζει περαιτέρω μελέτης.

Χρειάζεται αναντίρρηση, περαιτέρω έρευνα για να διαπιστωθεί αν ο τύπος δεσμού του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του συναισθήματος των μαθητών και ποιες άλλες μεταβλητές συσχετίζονται με τη βίωση θετικών συναισθημάτων μέσα στη σχολική τάξη.

10. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ των διαπροσωπικών σχημάτων δεσμού των εκπαιδευτικών και των συναισθημάτων των μαθητών, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Στους περιορισμούς της έρευνας, καταρχήν, θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός της χρησιμοποίησης ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, οπότε ελλοχεύει ο υποκειμενικός παράγοντας των συμμετεχόντων. Σε ζητήματα όπου η υποκειμενική αντίληψη παίζει σημαντικό ρόλο, όπως τα συναισθήματα, η αυτοαξιολόγηση των βιωμάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις και των συναισθημάτων πιθανά περιορίζει τη γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, τα ευρήματα που προέρχονται από τις αυτοαναφορές των ατόμων έχει βρεθεί ότι είναι έγκυρα στο να προβλέπουν ποικίλες διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Ο δεύτερος περιορισμός της παρούσας έρευνας, ο οποίος ανήκει και στις εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα αφορά στον προσδιορισμό του πληθυσμού. Στην παρούσα έρευνα, ο πληθυσμός, όπως αυτός ορίστηκε στην ενότητα 7.2, ήταν περιορισμένος τόσο από γεωγραφικής απόψεως, όσο και ηλικιακά (μαθητές της Ε' Δημοτικού – Γ' Λυκείου), γεγονός που περιορίζει και τη γενίκευση των ευρημάτων. Οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί και μαθητές από σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο από τη Θεσσαλία, με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, και πραγματοποιήθηκε όχι σε βάθος χρόνου, αλλά σε δεδομένη χρονική στιγμή, και μάλιστα μιας ιδιαίτερα αρνητικής οικονομικής συγκυρίας για τη χώρα μας, η οποία αναντίρρητα επηρεάζει και τους εκπαιδευτικούς. Αποτελεί σοβαρή πιθανότητα η σημαντική επίδραση εξωτερικών παραγόντων στη διαμόρφωση των απαντήσεων, που ενδεχομένως, θα ήταν διαφορετικές σε διαφορετική συγκυρία. Η συλλογή πληροφοριών σε αντιπροσωπευτικότερο δείγμα και σε διαχρονική βάση ενδεχομένως να επέτρεπε την ορθότερη ερμηνεία επιδράσεων και σχέσεων. Προέκταση της παρούσας μελέτης θα μπορούσε να εξετάσει τις μεταβλητές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και συγκυρίες.

Ο τρίτος περιορισμός αφορά στην αποδοχή της μεταβλητής AVOID PERFORMANCE (S), η οποία εμφανίζει χαμηλή τιμή (κάτω του ορίου) ως προς το δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha.

11. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποτελούν αφετηρία για περαιτέρω προβληματισμό πάνω στη σχέση των διαπροσωπικών σχημάτων δεσμού με το θετικό συναίσθημα μέσα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, παρέχουν κατευθύνσεις για περαιτέρω διερεύνηση και για επιπρόσθετα μελλοντικά ερευνητικά ερωτήματα. Τα τελευταία θα μπορούσαν να διατυπωθούν με απώτερο στόχο τη δυνατότητα αλλαγής και βελτίωσης του εκπαιδευτικού εργασιακού χώρου, εξετάζοντας μεταβλητές που θα έχουν να κάνουν περισσότερο με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.

Η καινοτομία της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να διερευνηθεί σ' έναν ευρύτερο πληθυσμό, τόσο γεωγραφικά (πχ. σε όλη την Ελλάδα), όσο και ηλικιακά, απευθυνόμενοι δηλαδή, σε μαθητές και από μικρότερες τάξεις του δημοτικού.

Θα ήταν δόκιμο να πραγματοποιηθεί μία πιο ευρεία και ολοκληρωμένη μοντελοποίηση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών (ως εξαρτημένες μεταβλητές), μέσω της υιοθέτησης και άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών που ενδεχομένως να επιδρούν σε αυτές, προκειμένου να προσδιοριστεί εκείνο το μοντέλο που θα επεξηγεί σε μεγαλύτερο ποσοστό τη μεταβλητότητα των εν λόγω εξαρτημένων μεταβλητών.

Θα μπορούσε επίσης, να πραγματοποιηθεί και μία συνδυαστική ανάλυση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Η τελευταία θα μπορούσε να δώσει και ουσιαστικές απαντήσεις στο παράδοξο των ευρημάτων, αναφορικά με την αρνητική επίδραση στο θετικό συναίσθημα των μαθητών του ασφαλούς τύπου εκπαιδευτικού.

Τέλος, η υιοθέτηση ενός τρίτου επιπέδου οντοτήτων, όπως για παράδειγμα ο τύπος σχολείου ή η τάξη θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν την πολυεπίπεδη ανάλυση.

Η παρούσα διατριβή αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες για την καταγραφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη και συγκεκριμένα, των επιδράσεων των διαπροσωπικών σχημάτων δεσμού και του συναισθήματος των εκπαιδευτικών στους στόχους επίτευξης, στα συναισθήματα και στους βαθμούς των μαθητών. Επομένως, τα αποτελέσματα είναι σημαντικά για το ρόλο που παίζουν σε επίπεδο σχολικής τάξης οι τύποι δεσμού των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, υποδεικνύουν μια προσεκτικότερη εξέταση των πρακτικών συνεπειών τους στα συναισθήματα των μαθητών τους, μας κατευθύνουν προς ουσιαστικότερες παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η διάκριση των γνωστικών και συναισθηματικών δυσλειτουργιών που χαρακτηρίζουν τους ανασφαλείς τύπους δεσμού, μπορεί να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς που προσφέρουν μέσα στην τάξη, με στόχο την αλλαγή των δυσλειτουργικών ψυχολογικών δομών, τόσο στο ατομικό όσο και στο διαπροσωπικό πλαίσιο (Καφέτσιος, 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αδαμόπουλος, Ι. (2007). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών νομικών-πολιτικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το επάγγελμά τους και την επαγγελματική ικανοποίηση. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 50, 193 - 220.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2003). Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, 12, 5 - 8.

Αντωνίου, Χρ., Κουρτέση, Θ., Κουστέλιος, Α., & Παπαϊωάννου, Α. (2007). Η επαγγελματική ικανοποίηση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. *Άθληση και Κοινωνία*, 45, 76 - 82.

Αραμπατζή, Ζ. (2009). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βάσιου, Α. (2014). *Κίνητρα, συναισθήματα και επιδόσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αλληλεπιδράσεις με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κάβουρα, Μ., Κυριόπουλος, Γ., Γείτονα, Μ., & Βανδώρου, Χρ. (2003). *Ποιότητα ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καφέτσιος, Κ. (2003). Ενεργά Μοντέλα Δεσμού και Ψυχική Υγεία: Επισκόπηση της περιοχής και προτάσεις για κλινική εφαρμογή και έρευνα. *Εγκέφαλος*, 40, 30 - 45.

Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι. & Τζίμα, Γ. (2007). Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία: Η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στα συναισθήματα και την ικανοποίηση από την εργασία. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 4, 1 - 24.

Καφέτσιος, Κ., & Ιωαννίδου, Μ. (2004). Διαπροσωπικές σχέσεις και ψυχική υγεία σε δείγμα ιατρών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 38, 43 - 62.

Καφέτσιος, Κ., & Λυδάκη, Π. (2005). Τύποι δεσμού και ψυχική υγεία στην καθημερινή αλληλεπίδραση: Ο ρόλος των συναισθημάτων στο διαπροσωπικό πλαίσιο. *Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης*.

Καφέτσιος, Κ., & Παπαδάκη, Χ. (2007). Το συναίσθημα στην εργασία σε ιατρικό προσωπικό δημοσίων νοσοκομείων. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Ψυχολογίας.

Καφέτσιος, Κ., & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη, και ποιότητα ζωής. *Ελεύθερα: Επετηρίδα του τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης*, 2, 129 - 150.

Κορκακάκη, Ν. (2011). *Η κατανόηση και η ρύθμιση του συναισθήματος και η επίδρασή τους στην εργασιακή εμπειρία των διευθυντών*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση, *Ψυχολογία*, 8(1), 30 – 39.

Κρουσταλάκη, Δ. (2014). *Αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, συναίσθημα και στόχοι επίτευξης: Μια διαχρονική μελέτη των στρατηγικών αναζήτησης στα πλαίσια διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές του Δημοτικού*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Λεονταρή, Α. (1999). Αυτοαντίληψη, Κίνητρα και Συμπεριφορά Επίτευξης. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, 3, 283 - 303.

Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος με το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική ικανοποίηση στον τραπεζικό κλάδο*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Οικονόμου, Μ., Κοκκώση, Μ., Τριανταφύλλου, Ε., & Χριστοδούλου, Γ. (2001), Ποιότητα ζωής και ψυχική υγεία, Εννοιολογικές προσεγγίσεις, κλινικές εφαρμογές και αξιολόγηση. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 18, 239 - 253.

Σιδερίδης, Γ. Δ., & Καφέτσιος, Κ. (2010). Εφαρμογή πολυεπίπεδης μοντελοποίησης στην εκπαιδευτική και κοινωνική ψυχολογία. *Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, Τόμος 8, 163 - 201.

Ταρασιάδου, Α. (2008). *Η διερεύνηση των κινήτρων στην επαγγελματική εξέλιξη των νηπιαγωγών σε σχέση με την ικανοποίηση από το επάγγελμα τους*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 141 – 154.

Τομπούλογλου, Ι., Παπαϊωάννου, Α. (2006). Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 87-99.

Υφαντόπουλος, Γ. (2001). Αξιολόγηση και μέτρηση της ποιότητας ζωής στην Ελλάδα με τη μέθοδο του EQ-15D. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 18, 279 - 287.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξωχέλλης, Π., (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261 – 271.

- Ashford, S.** (1989). Self-assessments in organizations: A literature review and integrative model. *Research in Organizational Behavior*, 11, 33 - 174.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H.** (1995). *Emotion in the workplace: A reappraisal*. Human Relations, 48, 97 - 125.
- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Zerbe, W. J. (Eds.).** (2000). *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice*. Westport, CT: Quorum Books.
- Aspinwall, L.** (1998). Rethinking the role of positive affect in self regulation. *Motivation and Emotions*, 22, 1 - 32.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M.** (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706 - 722.
- Bartholomew, K.** (1993). From childhood to adult relationships: Attachment theory and research. In S. Duck (Ed.), *Understanding Relationship Processes: Learning about Relationships*, Vol.2, pp.30 - 62. Newbury Park: Sage.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M.** (1991). Attachment Styles Among Young Adults. *Journal of Personality and Social Psychology*. Copyright by the American Psychological Association. 61(2): 226-244. doi: 0022-14/91.
- Bass, B. M.** (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bishay, A.** (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing. *Psychology*, 3, 147 - 154.
- Black, B., & Rabins.** (2005). Quality of life in Dementia: conceptual and practical issues. Στο: Burns A., O'Brien J, και Ames D., *Dementia*. Hobber Arnold, 215 - 228.
- Bono, J. E., & Ilies, R.** (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 317 - 334.
- Bowlby, J.** (1969). *Attachment: Attachment and loss* (Vol. 1). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Separation: Anxiety and anger: Attachment and loss* (Vol. 2). New York: Basic Books.

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

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.

Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 307 - 311.

Brennan, J. (2009). *Ψυχολογία - Ιστορία & Συστήματα..* Αθήνα: Τόπος.

Brief, A., & Weiss, H. (2002). Organizational Behavior: Affect in the Workplace, *Annual Review of Psychology*, 53, 279 - 307.

Classification-Emotion (2009) from <http://en.wikipedia.org/wiki/Emotion>

Collins, N. L. and Read, S. J. (1990). Adult Attachment, Working Models and Relationship Quality in Dating Couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58: 644 - 663.

Connolly, J. J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-Analysis, *Personality and Individual Differences*, 29, 265 – 281.

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.

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 Press.

Cropanzano, R., James, K., & Konovsky, M. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 595 - 606.

- Cummins, R. A.** (1996). The Domains of Life Satisfaction: An Attempt to Order Chaos, *Social Indicators Research*, 38, 303 - 332.
- Davidovitz, R., Mikulincer, M., Shaver, P. R., Izsak, R., & Popper, M.** (2007). Leaders as attachment figures: Leaders' attachment orientation predict leadership-related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 632 - 650.
- De Mato, D. S.** (2004). Job satisfaction of elementary schools counselors: A new look. *Professional School Counseling*, 7 (4), 236 – 245.
- 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., & Emmons, R.A.** (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 71 - 75.
- Dinham, S., & Scott, C.** (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362 – 378.
- Feeney, J. A.** (1995). Adult attachment and emotional control. *Personal Relationships*, 2 (4), 143 – 159.
- Fisher, C. D.** (2000). The emerging role of emotions in the work life: An introduction. *Journal of Organizational behavior*, 21 (2), 123 – 129.
- Fisher, C. D.** (2000). Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 185 - 202.
- Fredrickson, B.** (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300 – 319.
- Fredrickson, B.** (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, vol. 3, article 0001a.
- Frederickson, B.** (2001). The role of positive emotion in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotion. *American Psychology*, 56(3), 218 – 226.

- Fredrickson, B.** (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330 – 335.
- Fredrickson, B., et al.** (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237 - 258.
- Fredrickson, B., & Joiner, T.** (2001). Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13(2), 172 - 175.
- Fredrickson, B., & Levenson, R.** (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and emotion*, 12 (2), 191 - 220.
- Frijda, N. H.** (1986). *The Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Golby, M.** (1996). *Teachers' emotions: An illustrated discussion*. Cambridge Journal of Education, 26(3), 423-434.
- Goleman, D.** (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D.** (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantum Books.
- Goleman, D.** (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D.** (2003). *Καταστροφικά Συναισθήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D.** (2006). *Κοινωνική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J.** (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grant, H., & Dweck, C.** (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541 – 553.
- Gross, J.** (2000). Emotion regulation and memory. *Journal of personality and social Psychology*, 79 (3), 410 - 424.

- Gross, J. J., & John, O. P.** (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348 - 362.
- Grossman, R. J.** (2000). *Emotions at work*. Health Forum Journal, 43 (5), 18 – 22.
- Hargreaves, A.** (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811 - 826.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L.** (1992). Primitive emotional contagion. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology: Emotions and social behavior*, 14, 151-177. Newbury Park, CA: Sage.
- Hazan, C., and Shaver, P.** (1987). Romantic Love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511 - 524.
- Holmes, S.** (2005). Assessing the quality of life-reality or impossible dream? A discussion paper. *International Journal of Nursing Studies*, 42, 492 - 501.
- Isen, A. M.** (1987). Positive affect, cognitive processes and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 203 - 253.
- Isen, A. M., & Baron, R. A.** (1991). Positive affect as a factor in organizational behavior. *Research in Organizational Behavior*, 13, 1 - 538.
- Judge, T., Locke, E., Durham, C.** (1997). The Dispositional Causes of Job Satisfaction: A Core Evaluations Approach. *Research in Organizational Behavior*, 1, 151 - 18.
- Judge, T., Locke, E., Durham, C., & Kluger, A.** (1998). Dispositional Effects on Job and Life Satisfaction: The Role of Core Evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17 - 34.
- Kafetsios, K.** (1994). Learning about Relationships. [Review of the book by S. Duck, Learning about Relationships]. *Social Psychology Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 44 - 48.

Kafetsios, K. (2000). Attachment, positive and negative emotions in close relationships. Paper presented at the 10th International Conference in Personal Relationships. Brisbane, Univ. of Queensland, Australia.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129 – 145.

Kafetsios, K. (2006). Social support and well-being in contemporary Greek Society: Examination of multiple indicators at different levels of analysis. *Social Indicators Research*, 76, 127 - 145.

Kafetsios, K., & 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.

Kafetsios, K., Athanasiadou, M., Dimou N. (2014). Leaders' and subordinates' attachment orientations, emotion regulation capabilities and affect at work: A multilevel analysis. *The Leadership Quarterly*, 512 - 527.

Kafetsios, K., & Nezlek, J. B. (2002). Attachment in everyday social interaction. *European Journal of Social Psychology*, 32 (5), 719 - 735.

Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassilakou, Th. (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., Nezlek, J. B., & Vassiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121 – 1144.

Kafetsios, K., & Sideridis, G. (2006). Attachment, social support, and well being in younger and older adults. *Journal of Health Psychology*, 11, 6, 867 - 879.

Kafetsios, K., Tsagarakis M., Stalikas A. (2007) Revised Experiences in close Relationships. *European Journal of Psychological Assessment*, 23 (1), 47 - 55.

Kafetsios, K., & Zampetakis, L.A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Journal of Personality and Individual Differences*, 44 (3), 710 - 720.

- Kaplan, A., & Midgley, C.** (1997). The effect of achievement goals: does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415 - 435.
- Kobak, R. R., & Sceery, A.** (1988). Attachment in late adolescence. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kotler, T., Buzwell, S., Romeo, Y., & Bowland, J.** (1994). Avoidant attachment as a risk factor for health. *British Journal of Medical Psychology*, 67, 237 - 245.
- Koustelios, A.** (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers, *The International Journal of Educational Management*, 15, 354-358.
- Koustelios, A., Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V.** (2006) Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256 - 261.
- Lazarus, R. S.** (2000). Cognitive- motivational- relational theory of emotion. In Y.L. Hanin (Ed.), *Emotions in Sport* (pp. 39 - 63). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lehman, A. F.** (1996). Measures of quality of life among persons with severe and persistent mental disorders. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 31, 78 - 88.
- Locke, E. A., & Latham, G. P.** (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lord, R. G., Klimoski, R. J., & Kanfer, R.** (2002). *Emotions at Work*. Jossey-Bass, San Francisco.
- MacMillan, R.** (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39 - 47.
- Magai, C., Distel, N., & Liker, R.** (1995). Emotion socialization, attachment and patterns of adult emotional traits. *Cognition and Emotion*, 9 (5), 461 - 481.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., Nacagawa, S., et al.** (2008). Culture, emotion regulation and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 925 - 937.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R.** (1998). The development and validation of scales

assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113 - 131.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2001). Attachment theory and intergroup bias: Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of Personality and social Psychology*, 68, 917 - 925.

Mikulincer, M., & Sheffi, E. (2000). Adult attachment style and cognitive reactions to positive affect: A test of mental categorization and creative problem solving. *Motivation and Emotion*, 24, 149 - 174.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007a). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics and change*. New York: Guilford Press.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007b). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 18, 139 - 156.

Moons, P., Budts, W., De Guest, S. (2006). Critique on the conceptualization of quality of life: A review and evaluation of different conceptual approaches. *Int J Nurs Stud*, 43:891 - 901.

Myers, D.G. (2004). *Theories of Emotion*. Psychology: Seventh Edition, New York, NY: Worth Publishers.

Ololube, N. P. (2006). Teachers' job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in education*, 18, 1 – 19.

Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357 – 374.

Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11, 433 – 459.

Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36, 229 - 247.

Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. London: Routledge. *Psyclinuiry*, 13, 1 - 28.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115 - 135.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544 - 555.

Rafaeli, A., & Worline, M. (2001). *Individual emotion in work organizations. Social Science Information*, 40(1), 95 - 123.

Rholes, W. S., Simpson, J. A., & Stevens, J. G. (1998). Attachment Orientations, Social Support and Conflict Resolution in Close Relationships. In J.A. Simpson and W.S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationship*, 166 - 188. New York: Guilford Press.

Ronen, S., & Mikulincer, M. (2012). Predicting employees' satisfaction and burnout from managers' attachment and caregiving orientations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21, 828 - 849.

Ryff, C., & Singer, B. H. (Eds.) (2001). *Emotion, social relationships and health*. Oxford: University Press.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23 - 27.

Schmidt, M. (2000). Role, theory, emotions and identity in the department leadership and secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16, 827 - 842.

Shaver, P. R., & Hazan, C. (1993). Adult romantic attachment: Theory and evidence. In D. Perlman & W. Jones (Eds), *Advances in Personal Relationships*, 4, 29 – 70, London: Jessica Kingsley.

Shaver, P. R., Collins, N., & Clark, C. L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. In G.J.O. Fletcher & J. Fitness (Eds), *Knowledge Structures in Close Relationships: A Social Psychological Approach*, 25 – 61, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.

Sideridis, G. D. (2007). Goal orientations and classroom goal structures as predictors of classroom behaviors for Greek students with and without learning difficulties: Clarifying the differential role of motivational orientations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 20, 101 - 137.

Simpson, J. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971 – 980.

Snowdon, P. D., & Friesen, P. A. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 804 – 813.

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. Harper & Row, New York.

Spinath, B., & Stiensmeier - Pelster, J. (2003). Achievement goals and achievement: the role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13, 403 - 422.

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349 - 367.

Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 1, 1 – 13.

Steele, G. (2009). Emotion and conflict management in elementary schools. Paper presented at the 22nd Annual International Association of Conflict Management Conference, Kyoto, Japan.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173 - 194.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1 – 74.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236 - 250.

Wong, C. S., Wong P. M., Peng K. Z. (2010). Effect of Middle-Level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 38, No. 1, 59 - 70.

Wong, T. H. (1989). The impact of job satisfaction on intention to change jobs among secondary school teachers in Hong Kong. *Education Journal*, 17, 176 – 184.

Zautra A., & Goodhard D. (1979). Quality of life indicators a review of the literature. *Commun Mental Health Rev*, 4, 1 - 10.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357 - 374.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 - 247.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αγαπητέ /ή συνάδελφε,

στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εκπονώ διπλωματική εργασία που διερευνά τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών του.

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας θα αποτελέσει μία από τις πρώτες διεθνώς έρευνες που θα εξετάσουν την επίδραση των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού στο συναίσθημα των μαθητών του. Θεωρούμε τον παραπάνω ερευνητικό προσανατολισμό ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η σχολική τάξη είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου αναπτύσσονται συναισθήματα και καλλιεργούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης.

Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μελέτης, θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 12-15 λεπτά. Οι απαντήσεις σας θα πρέπει να αφορούν την τρέχουσα σχολική χρονιά και το σχολείο που υπηρετείτε σήμερα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και η ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη. Δε θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί τέτοιο στοιχείο αργότερα. Τα ευρήματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον ερευνητικό σκοπό της παρούσας εργασίας.

Για οποιαδήποτε απορία/διευκρίνιση, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου ηλεκτρονικά: litsa-vas@hotmail.gr

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας σε αυτήν την έρευνα.

Με εκτίμηση,

Βασιλείου Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.ΦΥΛΟ:

Ανδρας

Γυναίκα

2.ΗΛΙΚΙΑ:

22-30

31-40

41-50

50+

3.ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

0-2

3-7

8-11

12-17

18+

4.ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Εξομοίωση

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Καμία

Άλλο

5.ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ:

Ε' Δημοτικού

Στ' Δημοτικού

Α' Γυμνασίου

Β' Γυμνασίου

Γ' Γυμνασίου

Α' Λυκείου

Β' Λυκείου

Γ' Λυκείου

6.ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: (αριθμός μαθητών περίπου)

Λιγότεροι από 20

21-50

51-100

101-150

151-200

201+

7.ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

8.ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος /η

Αναπληρωτής /ρια

Ωρομίσθιος/ια

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρακαλώ, σημειώστε ως προσωπικό σας κωδικό έναν τετραψήφιο αριθμό και δώστε τον ίδιο κωδικό και στους μαθητές σας.

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Ερωτηματολόγιο για τις Διαπροσωπικές Σχέσεις

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

1. Προτιμώ να μη δείχνω στο/στη σύντροφό μου τι αισθάνομαι κατά βάθος. 1 2 3 4 5
6 7

2. Φοβάμαι ότι θα χάσω την αγάπη του/της συντρόφου μου. 1 2 3 4 5 6 7

3. Αισθάνομαι άνετα να μοιράζομαι προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα με το/τη σύντροφό μου. 1 2 3 4 5 6 7

4. Ανησυχώ συχνά με την ιδέα ότι ο/η σύντροφός μου δε με αγαπάει πραγματικά. 1 2
3 4 5 6 7

5. Αισθάνομαι πολύ άνετα να είμαι συναισθηματικά κοντά με το σύντροφό μου. 1 2 3
4 5 6 7

6. Ανησυχώ ότι ο σύντροφός μου δε θα νοιάζεται για μένα όσο εγώ γι' αυτόν. 1 2 3 4
5 6 7

7. Δεν αισθάνομαι άνετα να «ανοίγομαι» στο σύντροφό μου. 1 2 3 4 5 6 7

8. Συχνά εύχομαι τα αισθήματα του/της συντρόφου μου για μένα να ήταν τόσο δυνατά όσο τα δικά μου γι' αυτόν/αυτήν. 1 2 3 4 5 6 7

9. Προτιμώ να μην είμαι συναισθηματικά πολύ κοντά στο σύντροφό μου. 1 2 3 4 5 6 7
10. Ανησυχώ πολύ για τις σχέσεις μου. 1 2 3 4 5 6 7
11. Αισθάνομαι άβολα όταν ο/η σύντροφός μου θέλει να είναι συναισθηματικά πολύ κοντά μου. 1 2 3 4 5 6 7
12. Όταν ο σύντροφος μου είναι μακριά μου, ανησυχώ ότι μπορεί να ενδιαφερθεί για κάποιον/α άλλο/η. 1 2 3 4 5 6 7
13. Το βρίσκω σχετικά εύκολο να έρθω συναισθηματικά κοντά με το/τη σύντροφό μου. 1 2 3 4 5 6 7
14. Όταν δείχνω τα αισθήματά μου στο σύντροφό μου, φοβάμαι ότι εκείνος δε θα αισθάνεται το ίδιο για εμένα. 1 2 3 4 5 6 7
15. Δε μου είναι δύσκολο να πλησιάσω συναισθηματικά το/τη σύντροφό μου. 1 2 3 4 5 6 7
16. Σπάνια ανησυχώ για το ότι ο/η σύντροφός μου μπορεί να με αφήσει. 1 2 3 4 5 6 7
17. Συνήθως συζητάω τα προβλήματα και τις ανησυχίες μου με το/τη σύντροφό μου. 1 2 3 4 5 6 7
18. Ο/Η σύντροφός μου με κάνει ν' αμφισβητώ τον εαυτό μου. 1 2 3 4 5 6 7
19. Με βοηθάει το να στραφώ στο/στη σύντροφό μου σε ώρες ανάγκης. 1 2 3 4 5 6 7
20. Σπάνια ανησυχώ με την ιδέα ότι μπορεί να με εγκαταλείψουν. 1 2 3 4 5 6 7
21. Λέω στο/στη σύντροφό μου σχεδόν τα πάντα. 1 2 3 4 5 6 7
22. Διαπιστώνω ότι οι σύντροφοί μου δε θέλουν να έρθουν συναισθηματικά τόσο κοντά μου όσο θα ήθελα. 1 2 3 4 5 6 7
23. Συζητάω τα πράγματα που με απασχολούν με το/τη σύντροφό μου. 1 2 3 4 5 6 7
24. Μερικές φορές οι σύντροφοί μου αλλάζουν τα αισθήματά τους για μένα χωρίς φανερό λόγο. 1 2 3 4 5 6 7

25. Αισθάνομαι νευρική/ότητα όταν ένας σύντροφος έρθει συναισθηματικά πολύ κοντά μου. 1 2 3 4 5 6 7
26. Η επιθυμία μου να είμαι συναισθηματικά πολύ κοντά με τους άλλους μερικές φορές τους φοβίζει και τους απομακρύνει. 1 2 3 4 5 6 7
27. Αισθάνομαι άνετα να στηριχτώ στο/στη σύντρόφό μου. 1 2 3 4 5 6 7
28. Φοβάμαι ότι, μόλις ένας σύντροφος με γνωρίσει καλά, δε θα του αρέσει το ποιος/α πραγματικά είμαι. 1 2 3 4 5 6 7
29. Το βρίσκω σχετικά εύκολο να στηριχθώ σε συντρόφους. 1 2 3 4 5 6 7
30. Θυμώνω που δεν παίρνω τη στοργή και τη στήριξη που χρειάζομαι από το/τη σύντρόφό μου. 1 2 3 4 5 6 7
31. Ανησυχώ ότι υστερώ σε σύγκριση με άλλους ανθρώπους. 1 2 3 4 5 6 7
32. Ο/Η σύντρόφός μου πραγματικά καταλαβαίνει εμένα και τις ανάγκες μου. 1 2 3 4 5 6 7
33. Μου φαίνεται ότι ο/η σύντρόφός μου με προσέχει μόνο όταν είμαι θυμωμένος. 1 2 3 4 5 6 7

2. Πώς αισθανθήκατε στην εργασία σας την προηγούμενη εβδομάδα:

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

1. Δραστήριος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
2. Συνεπαρμένος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
3. Νευρικός 1..... 2..... 3..... 4..... 5
4. Ενθουσιασμένος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
5. Χαλαρός 1..... 2..... 3..... 4..... 5
6. Φοβισμένος 1..... 2..... 3..... 4..... 5

7. Χαρούμενος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
8. Λυπημένος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
9. Περιφρονητικός 1..... 2..... 3..... 4..... 5
10. Γεμάτος ενέργεια 1..... 2..... 3..... 4..... 5
11. Εχθρικός 1..... 2..... 3..... 4..... 5
12. Ήρεμος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
13. Εκνευρισμένος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
14. Νυσταγμένος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
15. Γαλήνιος 1..... 2..... 3..... 4..... 5
16. Αδρανής 1..... 2..... 3..... 4..... 5
17. Δυνατός 1..... 2..... 3..... 4..... 5

3. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΥΕΞΙΑ (WELL BEING)

Παρακάτω δίδονται 8 προτάσεις με τις οποίες πιθανά συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Χρησιμοποιώντας την παρακάτω 7βαθμη κλίμακα, υποδείξτε το βαθμό συμφωνίας σας με κάθε πρόταση:

1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Κάπως διαφωνώ, 4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5- Κάπως συμφωνώ, 6- Συμφωνώ, 7- Συμφωνώ απόλυτα

- 1 Η ζωή μου έχει σκοπό και νόημα.
2. Λαμβάνω στήριξη και ανταμοιβή από τις διαπροσωπικές μου σχέσεις.
3. Εμπλέκομαι ενεργά και ενδιαφέρομαι για τις καθημερινές μου δραστηριότητες.
4. Συνεισφέρω ενεργά για την ευχαρίστηση και την ευημερία των άλλων.

5. Είμαι ικανός/ή και αποδοτικός/ή στις δραστηριότητες που είναι σημαντικές για μένα.
6. Είμαι ένας καλός άνθρωπος και ζω μια καλή ζωή.
7. Είμαι αισιόδοξος για το μέλλον μου.
8. Οι άνθρωποι με σέβονται.

4. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

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

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

1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα. 1 2 3 4 5
2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή δουλειά μου. 1 2 3 4 5
3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους. 1 2 3
4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά. 1 2 3 4 5
5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο. 1 2 3 4 5
7. Είμαι δυσαρεστημένος από τη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
9. Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου. 1 2 3 4 5
10. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές. 1 2 3 4 5
11. Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ. 1 2 3 4 5

12. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με τη δουλειά μου. 1 2 3 4 5

•

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αγαπητοί και αγαπητές μαθητές και μαθήτριες,

θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τη συνεργασία σε αυτήν την έρευνα. Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αφορά μια έρευνα που γίνεται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τα συναισθήματά σας μέσα στη σχολική τάξη.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω τα παρακάτω: Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ευχαριστώ και πάλι για την πολύτιμη βοήθεια και την απαραίτητη συμβολή σας στην υλοποίηση αυτής της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Βασιλείου Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.ΦΥΛΟ:

Αγόρι

Κορίτσι

2.ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ:

Ε΄ Δημοτικού

Στ΄ Δημοτικού

Α΄ Γυμνασίου

Β΄ Γυμνασίου

Γ΄ Γυμνασίου

Α΄ Λυκείου

Β΄ Λυκείου

Γ΄ Λυκείου

3.ΠΕΡΙΟΧΗ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

4.ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ:

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

5.ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ:

Απόφοιτος Δημοτικού

Απόφοιτος Γυμνασίου

Απόφοιτος Λυκείου

Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι.

Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.

Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος

Άλλο

6.ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ:

Απόφοιτος Δημοτικού

Απόφοιτος Γυμνασίου

Απόφοιτος Λυκείου

Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι.

Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.

Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος

Άλλο

7.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ:

Εργάτης

Ιδιωτικός υπάλληλος

Δημόσιος υπάλληλος

Άλλο

8.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:

Εργάτρια

Ιδιωτικός υπάλληλος

Δημόσιος υπάλληλος

Άλλο

9.ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:

Κακή

Μέτρια

Καλή

Πολύ καλή

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Αυτήν τη στιγμή πώς αισθάνεσαι;

- | | |
|----------------------|---|
| 1.Δυνατός-ή | Καθόλου.... Λίγο.... Μέτρια.... Αρκετά.... Πολύ |
| 2.Τρομαγμένος-η | Καθόλου.... Λίγο.... Μέτρια.... Αρκετά.... Πολύ |
| 3.Ενθουσιασμένος-η | Καθόλου.... Λίγο.... Μέτρια.... Αρκετά.... Πολύ |
| 4.Με Έμπνευση | Καθόλου.... Λίγο.... Μέτρια.... Αρκετά.... Πολύ |
| 5.Απογοητευμένος-η | Καθόλου.... Λίγο.... Μέτρια.... Αρκετά.... Πολύ |
| 6.Φοβισμένος-η | Καθόλου.... Λίγο.... Μέτρια.... Αρκετά.... Πολύ |
| 7.Γεμάτος-η ενέργεια | Καθόλου.... Λίγο.... Μέτρια.... Αρκετά.... Πολύ |
| 8.Ταραγμένος-η | Καθόλου.... Λίγο.... Μέτρια.... Αρκετά.... Πολύ |

2. Πόσο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για τους στόχους σου μέσα στην τάξη;

1: δεν ισχύει καθόλου, 2: ισχύει λίγο, 3: περίπου ισχύει, 4: ισχύει πολύ, 5: ισχύει απόλυτα.

1. Θα αισθανόμουν πραγματικά καλά, αν ήμουν ο/η μόνος/η που θα μπορούσε να απαντήσει τις ερωτήσεις των καθηγητών/τριών μέσα στην τάξη.
2. Είναι σημαντικό για μένα οι συμμαθητές μου στην τάξη να πιστεύουν ότι είμαι καλός στα μαθήματα.
3. Θέλω να τα πηγαίνω καλύτερα από άλλους μαθητές μέσα στην τάξη.
4. Θα ένιωθα επιτυχημένος/η στο σχολείο αν τα πήγαινα καλύτερα από τους περισσότερους συμμαθητές μου.
5. Θα ήθελα να δείχνω στους καθηγητές μου ότι είμαι πιο έξυπνος από τους συμμαθητές μου.
6. Είναι σημαντικό για μένα να τα πηγαίνω καλύτερα από άλλους μαθητές στο σχολείο.
7. Μου αρέσει η σχολική εργασία από την οποία μαθαίνω, έστω κι αν κάνω πολλά λάθη.
8. Ένας βασικός λόγος για τον οποίο κάνω τη σχολική μου εργασία, είναι γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.
9. Η σχολική εργασία που μου αρέσει περισσότερο, είναι αυτή που με κάνει πραγματικά να σκέφτομαι.
10. Ένας βασικός λόγος που κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα, είναι γιατί θέλω να γίνω καλύτερος/η σ' αυτά.
11. Κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα, διότι με ενδιαφέρουν
12. Ένας βασικός λόγος για τον οποίο κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα, είναι γιατί το απολαμβάνω.
13. Ένας σημαντικός λόγος που κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα είναι για να μη φέρνω τον εαυτό μου σε δύσκολη θέση.
14. Ο λόγος για τον οποίο κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα είναι για να μη νομίσουν οι καθηγητές/τριες μου ότι ξέρω λιγότερα από τους άλλους.
15. Ο λόγος για τον οποίο κάνω τα μαθήματά μου είναι για να μη με θεωρούν οι άλλοι ότι δεν είμαι έξυπνος.

16. Ένας λόγος για τον οποίο αποφεύγω να απαντώ σε ερωτήσεις μέσα στην τάξη είναι για να μην κάνω λάθος.

17. Ένας από τους βασικούς μου στόχους είναι να αποφεύγω να δείχνω ότι δεν μπορώ να κάνω τα μαθήματά μου.

.

3. Ποιος ήταν ο βαθμός σου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και/ή στο μάθημα των Μαθηματικών (στο προηγούμενο τρίμηνο);