

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση
σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Φανή Δ. Κουδιγκέλη

Αθήνα, 2017

Τριμελής Επιτροπή

Σταλίκας Αναστάσιος, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπων)

Μαλικιώση – Λοΐζου Μαρία, Καθηγήτρια

+Συνοδινού Κλαίρη, Καθηγήτρια



Copyright © Φανή Δ. Κουδιγκέλη, 2017

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Στη μνήμη του πατέρα μου,

Διονυσίου Κουδιγκέλη,

που έφυγε τόσο νωρίς...

Στη μνήμη της μητέρας μου,

Περιστερας Κουδιγκέλη,

για τα μαθήματα ζωής που μας έδωσε...

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διατριβής δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τη συμμετοχή και τη συνεργασία κάποιων ανθρώπων, τους οποίους επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη μελέτη, με προθυμία, με ανιδιοτέλεια και με πίστη στο όφελος που προσφέρει η έρευνα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και για την επιστημονική τεκμηρίωση της διαδικασίας. Η συμβολή τους υπήρξε αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της εργασίας και ως εκ τούτου αποτελούν βασικούς συντελεστές της.

Στο ίδιο πλαίσιο, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επόπτη μου, Καθηγητή Αναστάσιο Σταλικά, ο οποίος εκπλήρωσε πολλαπλούς ρόλους καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής. Υπήρξε μέντορας, καθοδηγητής και αστείρευτη πηγή έμπνευσης και πάθους για ό,τι προσπάθησα να κάνω. Με το χαρακτήρα του, τις γνώσεις του, την επιμονή του για ανακάλυψη, διερεύνηση και τελειότητα αποτέλεσε για μένα πρότυπο μίμησης και ένα πρότυπο πραγματικού ηγέτη, που με χαρισματικό τρόπο εποπτεύει, ενοποιεί και εμπνέει την ομάδα των θετικών συναισθημάτων στην οποία και ανήκω. Αποτέλεσε για μένα μια σθεναρή βάση ασφάλειας, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο και με την αφοσίωση και την πίστη του στις ικανότητες μου, μου έδωσε δύναμη και ώθηση να υπερκεράσω όλες μου τις δυσκολίες, τις ανασφάλειες και τα προβλήματα που βρέθηκαν στο δρόμο μου και να φτάσω στο τέλος αυτού του ταξιδιού. Του οφείλω ένα μεγάλο Ευχαριστώ που βρέθηκε στην πορεία της ζωής μου την κατάλληλη στιγμή.

Η Καθηγήτρια Μαρία Μαλικιώση – Λοΐζου αποτέλεσε για μένα, από την εποχή των μεταπτυχιακών μου σπουδών, ένα πρότυπο Συμβούλου, παράδειγμα προς μίμηση για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία. Οι γνώσεις και η αφοσίωσή της στο αντικείμενο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, με βοήθησαν ουσιαστικά να αντιμετωπίζω με περισσότερη διαύγεια και κατανόηση τα προβλήματα των Εκπαιδευτικών. Η οπτική μου αυτή με ώθησε στην παρούσα διατριβή.

Θέλω να ευχαριστήσω, επίσης, την ομάδα θετικών συναισθημάτων, η οποία επί σειρά ετών αποτέλεσε για μένα μία κοιτίδα έμπνευσης, κινητοποίησης, δημιουργίας, επεξεργασίας και παραγωγής γνώσης, ελεύθερης έκφρασης και αμοιβαίου σεβασμού, θετικής αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης, αλληλεγγύης και ενότητας, στοιχεία που συνηγόρησαν σε ιδιαίτερα σημαντικό βαθμό στην πορεία και την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας και έκαναν το ταξίδι μου αυτό μια ανεπανάληπτη εμπειρία.

Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω την Ειρήνη Καρακασίδου, η οποία ήταν πολύ κοντά μου στην έρευνα, με βοήθησε καίρια και αποτελεσματικά με την φιλία της, την πρακτική της βοήθεια, την οργανωτικότητά της και τις στατιστικές της γνώσεις.

Στους καινούριους μου φίλους από την Λαμία, τη Νάνσυ Παλαιογεώργου και τον Νίκο Παπαγεωργίου, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ, για τις καίριες και ιδιαίτερα ουσιαστικές φιλολογικές τους επισημάνσεις, πάνω στη διαμόρφωση του κειμένου.

Η γνωριμία μου με την Βίκυ Ευθυμίου και η φιλία που αναπτύχθηκε ανάμεσα μας αποτελεί σημαντικό προνόμιο. Με τις άριστες στατιστικές της γνώσεις, την καθοδήγηση και τη μεθοδικότητά της, αλλά και την υπομονή που επέδειξε για κάθε μου απορία και ανησυχία, αναφορικά με την πρόοδο της παρούσας μελέτης, με βοήθησε αποφασιστικά στην ολοκλήρωσή της.

Ιδιαίτερη μνεία, επίσης, θέλω να κάνω στον αγαπημένο φίλο και συνοδοιπόρο στην ομάδα θετικών συναισθημάτων, Γιάννη Αραμπατζή, ο οποίος τους τελευταίους ιδιαίτερα δύσκολους μήνες για μένα, υπήρξε πραγματικά παρών, ιδιαίτερα υποστηρικτικός, ενισχυτικός και με ενσυναίσθηση φρόντισε να φτάσω όσο το δυνατόν αλώβητη μέχρι το τέλος.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στα μέλη της οικογένειάς μου, που πάντα στηρίζουν τις επιλογές μου, βρίσκονται δίπλα μου με αγάπη, φροντίδα και ιδιαίτερη έννοια για τις αγωνίες μου, προσπαθώντας όσο μπορούν να αισθάνομαι ασφαλής και αγαπημένη.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iv
Περιεχόμενα.....	vi
Πίνακες.....	x
Γραφήματα	xii
Σχήματα	xiii
Περίληψη	xv
Abstract.....	xvii
Σύνοψη	xix
Πρόλογος.....	xxxii
Εισαγωγή	35
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	41
Κεφάλαιο 1: Επαγγελματικό Στρες.....	41
1.1. Ορισμός και διαστάσεις του στρες.....	41
1.1.1. Ορισμοί του στρες με βάση την Αντίδραση	45
1.1.2. Ορισμοί του στρες με βάση το Ερέθισμα.....	47
1.1.3. Ορισμοί που θεωρούν το στρες ως Αλληλεπίδραση	48
1.1.4. Ορισμοί που θεωρούν το στρες ως Διανάδραση	48
1.2. Ορισμοί επαγγελματικού στρες.....	54
1.3. Συνέπειες επαγγελματικού στρες	58
1.4. Το επαγγελματικό στρες στους εκπαιδευτικούς	62
1.5. Παράγοντες επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς	64
1.6. Περίληψη πηγών Στρες στους Εκπαιδευτικούς	71
1.7. Ορισμός των στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων.....	73
Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική Εξουθένωση	76
2.1. Ιστορική Αναδρομή	76
2.2. Ορισμοί Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	76
2.3. Χαρακτηριστικά και στάδια της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	82
2.4. Θεωρητικά Μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	84
2.4.1. Το Διαδραστικό Μοντέλο του Cherniss (1980)	85
2.4.2. Το μοντέλο των Edelwich & Brodsky (1980).....	87
2.4.3. Το Μοντέλο των φάσεων του Golembiewski (1981)	89

2.4.4. Το Μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach & Jackson (1981)	90
1. Η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion).....	91
2. Η αποπροσωποποίηση (Depersonalization)	91
3. Η μειωμένη προσωπική επίτευξη (reduced feeling of personal accomplishment). 92	
2.4.5. Το μοντέλο του Meier (1983)	94
2.4.6. Το Μοντέλο των Pines & Aronson (1988).....	96
2.4.7. Η θεωρία της διατήρησης των πόρων των Hobfoll (Conservation of Resources – COR) (1988, 1989)	99
2.5. Συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	105
2.6. Παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση.....	109
2.7. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	115
2.8. Έρευνες στην Ελλάδα	119
2.9. Ο ρόλος της συμβουλευτικής.....	130
2.10. Ο ρόλος του θετικού σχολικού κλίματος στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	133
2.11. Οι κρατούσες αντιλήψεις για τους εκπαιδευτικούς	136
Κεφάλαιο 3: Θετική Ψυχολογία	141
3.1. Προσδιορισμός και στόχοι της Θετικής Ψυχολογίας	141
3.2. Βασικές παραδοχές της Θετικής Ψυχολογίας.....	143
3.3. Επιρροές της Θετικής Ψυχολογίας	147
3.4. Συναισθήματα, διάθεση, συγκίνηση	148
3.5. Εργασία και συναίσθημα	154
3.6. Η θεωρία της Διεύρυνσης και Δόμησης των Θετικών Συναισθημάτων της Fredrickson	156
3.6.1. Εμπειρικά δεδομένα της θεωρίας της Fredrickson.....	161
3.6.2. Θετικά συναισθήματα στην εργασία.....	163
3.7. Γενικά συμπεράσματα για τη σημασία των θετικών συναισθημάτων.....	165
Κεφάλαιο 4: Ψυχική Ανθεκτικότητα	169
4.1. Ιστορική Αναδρομή	169
4.2. Ορισμοί και διαστάσεις της ανθεκτικότητας	170
4.3. Τα κύρια συστατικά της ανθεκτικότητας.....	174

4.4. Χαρακτηριστικά και προστατευτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα	176
4.5. Η Ψυχική ανθεκτικότητα στην εργασία.....	179
4.6. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών	180
4.7. Οι προσωπικοί ψυχολογικοί πόροι και εφόδια των εκπαιδευτικών.....	182
4.8. Προστατευτικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών	186
4.9. Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας	189
Κεφάλαιο 5: Νόημα Ζωής.....	193
5.1. Ορισμός.....	193
5.2. Νόημα Ζωής - Ερευνητικά Δεδομένα.....	194
Κεφάλαιο 6: Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών	197
6.1. Ορισμός.....	197
Κεφάλαιο 7: Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο	207
7.1. Τα προβλήματα των σύγχρονων εκπαιδευτικών	212
7.2 Το προφίλ του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού	214
7.3. Εκπαιδευτικοί και Θετικά Συναισθήματα.....	219
Β΄ ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ	221
Κεφάλαιο 8: Ερευνητικά Ερωτήματα.....	221
Κεφάλαιο 9: Μεθοδολογία Έρευνας	223
9.1. Συμμετέχοντες.....	223
9.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	226
Α) Κλίμακα Δημογραφικών Στοιχείων.....	226
Β) Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων (Positive and Negative Affect Scale; PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988).....	227
Γ) Η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (<i>The Connor-Davidson Resilience Scale - CD-RISC, Connor & Davidson, 2003</i>).....	228
Δ) Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (<i>Maslach, Jackson & Schwab, 1996. Έκδοση για Εκπαιδευτικούς</i>)	229
Ε) Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής (<i>Meaning in Life Questionnaire – MLQ, M. F. Steger, P. Frazier & S. Oishi</i>)	229
ΣΤ) Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (<i>Teachers’ Sense of Efficacy Scale – TSES, M. Tschannen – Moran & A. Woolfolk – Hoy</i>) ..	230

Z) Κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες (<i>Depression anxiety stress Scale – DASS, S. H. Lovibond & P. F. Lovibond</i>).....	231
9.3. Σχεδιασμός έρευνας – Διαδικασία.....	232
9.4. Έλεγχος ψυχομετρικών ιδιοτήτων των εργαλείων μέτρησης.....	233
9.4.1. Αξιοπιστία ερωτηματολογίων.....	233
Κεφάλαιο 10: Αποτελέσματα	236
10.1. Στατιστική Επεξεργασία	236
10.2. Περιγραφική Ανάλυση Δημογραφικών στοιχείων - Ερωτηματολογίων	236
10.3. Συμπερασματολογία Ερευνητικών Ερωτημάτων	243
10.3.1. Πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης.....	259
10.3.2. Πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης	261
10.3.3. Πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης.....	263
Κεφάλαιο 11: Συζήτηση αποτελεσμάτων	285
11.1. Πρόληψη – Συμβουλευτική	294
11.2. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	296
11.3. Περιορισμοί της έρευνας-Μελλοντικές έρευνες.....	296
Βιβλιογραφία	ccxcix
A. Ελληνόγλωσση.....	ccxcix
B. Ξενόγλωσση	cccxi
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	cccxciii
A. Δημογραφικά Στοιχεία.....	cccxciv
B. Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων	cccxcvi
Γ. Η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson	cccxcvii
Δ. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης	cccxcviii
Ε. Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής.....	cd
ΣΤ. Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών.....	cdi
Ζ. Κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες.....	cdiii

Πίνακες

Πίνακας 1: Πηγές στρες.....	71
Πίνακας 2: Συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης ανα κατηγορία.....	109
Πίνακας 3: Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης	119
Πίνακας 4: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος	224
Πίνακας 5: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α των υπό μελέτη μεταβλητών	233
Πίνακας 6: Μέτρα θέσης και μέτρα διασποράς των υπο μελέτη μεταβλητών	241
Πίνακας 7: Σχέση παραγόντων επαγγελματικής εξουθένωσης με ψυχική ανθεκτικότητα, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, νόημα ζωής, κατάθλιψη, άγχος, στρες, θετικά και αρνητικά συναισθήματα	244
Πίνακας 8: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο	248
Πίνακας 9: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά	249
Πίνακας 10: Κατηγοριοποίηση καταστάσεων/υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών	251
Πίνακας 11: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές	253
Πίνακας 12: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές	255
Πίνακας 13: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές	257
Πίνακας 14: Ιεραρχική πολυμεταβλητή ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης	260
Πίνακας 15: Ιεραρχική πολυμεταβλητή ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης	262
Πίνακας 16: Ιεραρχική πολυμεταβλητή ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης	264
Πίνακας 17: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, την ανθεκτικότητα, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, το νόημα ζωής και τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας	267

Πίνακας 18: Σχέση παραγόντων ανθεκτικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση, τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, τα συναισθήματα και το νόημα της ζωής..	271
Πίνακας 19: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς το φύλο.....	274
Πίνακας 20: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	275
Πίνακας 21: Ιεραρχική πολυμεταβλητή ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της ανθεκτικότητας.....	278
Πίνακας 22: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, την ανθεκτικότητα, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, το νόημα ζωής και τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας	282

Γραφήματα

Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας (pie chart) για το φύλο.....	236
Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα (bar chart) για την ηλικία	236
Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα (bar chart) για τον τόπο διαμονής.....	237
Γράφημα 4. Διάγραμμα πίτας (pie chart) για την ειδικότητα	237
Γράφημα 5. Ραβδόγραμμα (bar chart) για την οικογενειακή κατάσταση.....	237
Γράφημα 6. Διάγραμμα πίτας (pie chart) για την τεκνοποίηση.....	237
Γράφημα 7. Διάγραμμα πίτας (pie chart) για την επαγγελματική εμπειρία	238
Γράφημα 8. Ραβδόγραμμα (bar chart) για τις βασικές επαγγελματικές σπουδές.....	239
Γράφημα 9. Διάγραμμα πίτας (pie chart) για την κατοχή άλλων τίτλων σπουδών ...	239
Γράφημα 10. Διάγραμμα διασποράς (scatter plot) της προσωπικής συνέντευξης και της αποτελεσματικότητας στρατηγικών διδασκαλίας	247
Γράφημα 11. Διάγραμμα διασποράς (scatter plot) της προσωπικής συνέντευξης και της αποτελεσματικότητας εμπλοκής μαθητών	247
Γράφημα 12. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της ειδικότητας και της προσωπικής επίτευξης.....	250
Γράφημα 13. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της ηλικίας και της συναισθηματικής εξάντλησης.....	251
Γράφημα 14. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της ηλικίας και της αποπροσωποποίησης.....	251
Γράφημα 15. Ραβδόγραμμα (bar chart) για την κατηγοριοποίηση καταστάσεων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.....	252
Γράφημα 16. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των θετικών συναισθημάτων	269
Γράφημα 17. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των αρνητικών συναισθημάτων	269
Γράφημα 18. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της ύπαρξης νοήματος.....	270
Γράφημα 19. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της ανθεκτικότητας	270
Γράφημα 20. Διάγραμμα διασποράς (scatter plot) της ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικότητας διαχείρισης της τάξης	273

Γράφημα 21. Διάγραμμα διασποράς (scatter plot) της ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικότητας εμπλοκής μαθητών.....	273
---	-----

Σχήματα

Σχήμα 1: Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών.....	116
Σχήμα 2: Θυμικό – Συναισθήματα και Διαθέσεις	154
Σχήμα 3: Αναπαράσταση του προτεινόμενου μοντέλου σχετικά με τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης	265
Σχήμα 4: Αναπαράσταση του προτεινόμενου μοντέλου σχετικά την συνολική ανθεκτικότητα.....	280

“If you want to be happy for an evening,

Buy a bottle of wine.....

If you want to be happy throughout your life,

Enjoy your work!”

KINEZIKH ΠΑΡΟΙΜΙΑ

Περίληψη

Το εργασιακό στρες, σύμφωνα με εκτιμήσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, είναι το δεύτερο σε συχνότητα πρόβλημα υγείας. Πρόκειται για ένα τόσο μαζικό φαινόμενο επαγγελματικής και κοινωνικής παθογένειας, που φαίνεται να επηρεάζει το ένα τρίτο των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει το υπάρχον επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να εξετάσει τη δυνατότητα διαχείρισής της υπό το πρίσμα μεταβλητών της Θετικής Ψυχολογίας.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι άνθρωποι σε αντιδιαστολή με τα αρνητικά συναισθήματα, ενώ στόχος της Θετικής Ψυχολογίας είναι να κατανοήσει και να αναπτύξει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ευημερία των ατόμων και των κοινωνιών.

Η έρευνά μας διεξήχθη το σχολικό έτος 2012-2013 και έλαβαν μέρος 450 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (107 άνδρες και 343 γυναίκες) Γενικής και Ειδικής Αγωγής, από διάφορα Δημοτικά Σχολεία της Αττικής και της περιφέρειας.

Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι, η Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων (PANAS), η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson, το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach, Jackson & Schwab, η Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale – TSES, M. Tschannen – Moran & A. Woolfolk – Hoy) και το Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής (Meaning in Life Questionnaire – MLQ, M. F. Steger, P. Frazier & S. Oishi).

Οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των παραπάνω μεταβλητών και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές εκτός από την αναζήτηση νοήματος (για την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη) ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, την ανθεκτικότητα, τα θετικά συναισθήματα και την ύπαρξη νοήματος.

Επίσης, η Επαγγελματική Εξουθένωση διαφοροποιείται ως προς την ειδικότητα (για την προσωπική επίτευξη) και την ηλικία (για την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση).

Ακόμα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών αναλόγως με τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης που παρουσίασαν εκτός από την αναζήτηση νοήματος. Οι μεταβλητές που φαίνεται να προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση: α) για την συναισθηματική εξάντληση, είναι το στρες, τα θετικά συναισθήματα και η αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών, β) για την αποπροσωποποίηση είναι η αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών και η κατάθλιψη και γ) για την προσωπική επίτευξη είναι η αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών, η παρουσία νοήματος και η ανθεκτικότητα.

Τα χαρακτηριστικά των έμπειρων εκπαιδευτικών είναι η προσωπική επίτευξη, τα θετικά συναισθήματα, τα μειωμένα αρνητικά συναισθήματα, η ανθεκτικότητα, η ύπαρξη νοήματος και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.

Η ανθεκτικότητα συσχετίζεται με όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές και περισσότερο με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.

Οι μεταβλητές που προβλέπουν την ανθεκτικότητα είναι τα θετικά συναισθήματα, η αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης, η κατάθλιψη και η αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας.

Βασικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι για να μην είναι εξουθενωμένοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οικοδομήσουν ή να ενισχύσουν την ανθεκτικότητά τους και την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: *Θετική Ψυχολογία, Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών, Ψυχική Ανθεκτικότητα, Θετικά Συναισθήματα, Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Νόημα Ζωής.*

Abstract

According to World Health Organization estimates, Work-related stress and especially burnout syndrome is the second most common health problem. It is such a massive phenomenon of professional and social pathogenesis, which seems to affect one-third of workers in the European Union.

The purpose of the present study was to study the existing level of burnout of primary school teachers and to examine the possibility of managing the variables of Positive Psychology in the light of this.

Over recent decades research has turned their attention to positive emotions experienced by people as opposed to negative emotions, while the goal of Positive Psychology is to understand and develop the factors that contribute to the well-being of individuals and societies.

Our research was conducted in the 2012-2013 school year and 450 Primary Education teachers (107 men and 343 women) of General and Special Education from various elementary schools in Attica and the region participated.

The psychometric tools used are the PANAS, the Connor-Davidson Resiliency Scale, the Maslach Burnout Inventory, the Teachers' Sense of Efficacy Scale - TSES, (M. Tschannen - Moran & A. Woolfolk - Hoy) and the Meaning in Life Questionnaire (MLQ, MF Steger, P. Frazier & S. Oishi).

The analyzes showed statistically significant correlations of the above variables and the professional burnout. Teachers burnout is associated with all the variables under study, apart from the search for meaning (for depersonalization and personal attainment), while it is negatively correlated with teaching self-efficacy, resilience, positive emotions and meaning of life.

Also, burnout varies in terms of specialty (for personal achievement) and age (for emotional exhaustion and depersonalization).

Still, there were statistically significant differences between teachers, depending on the levels of emotional exhaustion they showed apart from the search for meaning of life. The variables that appear to predict professional burnout are: a) emotional depletion, stress, positive emotions and student engagement efficiency, b) depersonalization is the effectiveness of student engagement and depression, and c) personal achievement Is the effectiveness of student engagement, presence and resilience.

The characteristics of experienced teachers are personal achievement, positive emotions, reduced negative emotions, resilience, meaning, and self-efficacy.

Resilience correlates with all studied variables and more with self-efficacy.

The variables that predict resilience are positive emotions, classroom management effectiveness, depression and the effectiveness of teaching strategies.

A key element of the research is that in order not to be exhausted, teachers should build or enhance their resilience and self-efficacy.

Key words: *Teachers' Burnout, Positive Psychology, Resiliency, Positive Emotions, Teachers' Sense of Efficacy, Meaning of Life.*

Σύνοψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή επικεντρώνεται στο θέμα της αντιμετώπισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με αρωγό τη Θετική Ψυχολογία.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αναδεικνύει την δυσλειτουργία του ατόμου στη δημιουργία ρεαλιστικής εικόνας για το εργασιακό του περιβάλλον, αλλά και για τον ίδιο του τον εαυτό. Μεγάλες προσδοκίες και μη εφικτοί στόχοι ανοίγουν τον δρόμο της εμφάνισης του συνδρόμου, με επίπונες επιπτώσεις σε ψυχολογικό, συναισθηματικό αλλά και σωματικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Kyriacou (1978), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να δημιουργηθεί από παρατεταμένο στρες και τα χαρακτηριστικά που το συνοδεύουν είναι η συναισθηματική εξουθένωση, η σωματική εξάντληση και η αλλαγή συμπεριφοράς.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1981), καθώς αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται τα παρακάτω συμπτώματα: Α) Κατά τη συναισθηματική εξάντληση ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ψυχική κόπωση που δεν του επιτρέπει να έχει την απαραίτητη ενέργεια για την εργασία του. Β) Στη συνέχεια έχει την αίσθηση της αποπροσωποποίησης, που εκδηλώνεται με την απομάκρυνση του εκπαιδευτικού και την άρνηση για δημιουργία σχέσεων με τους υπόλοιπους. Γ) Ακολουθεί η μείωση των αποδόσεων του ατόμου με παράλληλη παραιτήση από την προσπάθεια αποτελεσματικού χειρισμού των προβλημάτων του, ενώ έχει την τάση να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του και να αισθάνεται χαμηλή αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν τα παραπάνω συμπτώματα έχουν ως αποτέλεσμα να εκδηλώσουν αντικοινωνική συμπεριφορά, να αποφεύγουν κοινωνικές σχέσεις και ταυτόχρονα να εμφανίσουν προβλήματα στις σχέσεις τους με συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους, καθώς επίσης και υψηλή κατανάλωση καφεΐνης, αλκοόλ κ.λπ. (Maslach & Jackson, 1981).

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι ένα διαπολιτισμικό φαινόμενο. Όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος από ό,τι άλλες επαγγελματικές ομάδες και σίγουρα έχουν υψηλότερο άγχος σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (Λεονταρή κ.ά., 2000).

Στη χώρα μας το θέμα των ψυχολογικών επιπτώσεων των δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης κυρίως κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Μεταξύ των κύριων λόγων δυσαρέσκειας είναι εκείνοι που σχετίζονται με την ισοπέδωση στο επάγγελμα και την έλλειψη αξιοκρατίας, την έλλειψη αρχών και κανόνων, την έλλειψη ενδιαφέροντος για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, το ζήτημα συνδέεται άμεσα με τα γενικότερα προβλήματα στην παιδεία, με την υποβάθμιση της εκπαίδευσης, την υποβάθμιση του ρόλου του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά και την αδιαφορία των μαθητών όπως επίσης και των γονέων τους, και τέλος με τα προβλήματα σχέσεων με τους μαθητές.

Πολλοί από τους παράγοντες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στον ελλαδικό χώρο ως πηγές δυσαρέσκειας από το επάγγελμά τους λειτουργούν ως στρεσογόνες καταστάσεις και επιδρούν αρνητικά και πολλαπλασιαστικά, τόσο στην προσωπική όσο και στην οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή, προσδιορίζοντας έτσι τη συνολική τους συμπεριφορά.

Με τον όρο «στρες των εκπαιδευτικών» αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος teacher stress και ορίζεται ως «η αντίδραση σε μια αρνητική επίδραση, όπως θυμός ή κατάθλιψη, από έναν εκπαιδευτικό, η οποία συχνά συνοδεύεται από παθολογικές, ψυχολογικές και βιοχημικές αλλαγές (όπως αύξηση των παλμών της καρδιάς ή έκκριση αδρενοκορτικών ορμονών στο αίμα), αντίδραση η οποία πηγάζει από όψεις της εργασίας του εκπαιδευτικού και επηρεάζεται από την αντίληψη ότι οι απαιτήσεις που ασκούνται πάνω στον εκπαιδευτικό συνιστούν απειλή για την αυτοεκτίμηση για την αυτοεκτίμηση ή την ευεξία του και από δραστηριοποίηση μηχανισμών αντιμετώπισης για να μειώσουν την απειλή που βιώνει» (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, σ. 2).

Ενώ, ως «σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών» αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος teachers burnout ως «μια συνεχής μεταβολή των συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και χαμηλή προσωπική επίτευξη» (Maslach & Jackson, 1981a, σ.1).

Κατά τα προηγούμενα χρόνια, τα μοντέλα, που φαίνεται στη βιβλιογραφία, ότι έχουν επικρατήσει στις έρευνες για την ερμηνεία της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι: το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980), το μοντέλο των Edelmich και Brodsky (1980), το μοντέλο των φάσεων του Golembiewski (1981), το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson (1982), το μοντέλο του Meier (1983), το μοντέλο των Pines και Aronson (1988) και το μοντέλο της διατήρησης των πόρων των Hobfoll et al. (Conservation of Resources – COR) (1988, 1989).

Η ανάγκη για την αναζήτηση νέων, αποτελεσματικότερων τρόπων αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πηγάζει από την επιθυμία να αξιοποιηθεί η πρόσφατη επιστημονική γνώση από τη Θετική Ψυχολογία με το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Επιπρόσθετα, πολλοί ερευνητές αναφέρονται στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι εν λόγω εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, είτε στο θεωρητικό τους πλαίσιο, είτε συνδέοντάς το με τη στοχοθεσία των ερευνών τους (Griva & Joekes, 2003· Moore, 2013· Troman, 2000· Kittel & Leynen, 2003· Brown, Ralph & Brember, 2002· Zurlo, Pes & Cooper, 2007· Betoret, 2009· McKenzie, 2009· Lindqvist & Nordänger, 2007· Travers & Cooper, 1993· Crocco & Costigan, 2007· Pearson & Moomaw, 2006).

Τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα επιχειρούν να ερμηνεύσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης υπό το πρίσμα μίας δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος (Vachon, 1987). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται, κυρίως, σε στρεσογόνες και δυσμενείς επαγγελματικές συνθήκες, όπως το ιδιαίτερα φορτωμένο πρόγραμμα, η έλλειψη αυτονομίας και εξουσίας, η ανεπαρκής ψυχολογική υποστήριξη και η αυταρχική διοίκηση του οργανισμού (Pines, 1986). Άλλοι πάλι ερευνητές (Leiter & Maslach, 1988· Dekker & Schaufeli, 1995· Antoniou, 1999) τονίζουν τη σημασία των ατομικών παραγόντων, υποστηρίζοντας, ότι η επαγγελματική εξουθένωση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες που ο επαγγελματίας έχει από τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και από τον χώρο της υγείας στον οποίο εργάζεται (Firth-Cozens & Payne, 1999).

Έτσι λοιπόν, τα κυριότερα συμπτώματα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) ψυχοσωματικά και οργανικά συμπτώματα (πονοκέφαλοι, διαταραχές ύπνου και διατροφής, στομαχικά έλκη και καρδιακές ασθένειες, συχνά κρυολογήματα, απώλεια βάρους, κούραση), β) αλλαγές στη συμπεριφορά, συναισθηματικά και νοητικά συμπτώματα (αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ, καφεΐνης και νικοτίνης, κατάθλιψη, φοβίες, επιθετικότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αίσθημα αποτυχίας, δυσκολίες στη συγκέντρωση, εναλλαγές διάθεσης) και γ) αλλαγές στην απόδοση στην δουλειά (μειωμένη παραγωγικότητα, ενώ ξοδεύεται περισσότερος χρόνος, έλλειψη ενδιαφέροντος, αλλαγή επαγγέλματος και άλλες αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία) (Furnham, 1997· Δεμερούτη, 2001· Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1997).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζεται αυτόματα, ξαφνικά και αναίτια, αλλά αποτελεί την τελική εκδήλωση μιας σειράς χρό-

νίων συμπτωμάτων και συνδέεται τόσο με σωματικούς και ψυχοσωματικούς όσο και με περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα των ελληνικών μελετών έχουν δείξει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους ξένους συναδέλφους τους (Papastylianou, Kaila, Polychronopoulos, 2009). Πάντως, ειδικά όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να επισημανθεί ότι, ενώ τα επίπεδα άγχους κι εξουθένωσης που παρουσιάζουν σε διάφορες έρευνες είναι μερικές φορές υψηλά, δεν υπάρχουν κάποια στοιχεία που να δείχνουν ότι η επαγγελματική αυτή κατηγορία αντιμετωπίζει κάποια αυξημένα προβλήματα ψυχικής ή σωματικής υγείας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είτε υπερβάλλουν στα σχετικά ερωτηματολόγια, είτε οι μεγάλες περίοδοι διακοπών και η συναδελφική στήριξη είναι σωτήρια στην περίπτωση τους (Κάντας, 1996).

Στις περιπτώσεις του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης δρα υποστηρικτικά η συμβουλευτική διαδικασία. Ο ρόλος της συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας και αυτοελέγχου, ώστε να γίνει υπεύθυνο και αυτοελεγχόμενο άτομο που θα μπορεί να προγραμματίζει τις ενέργειές του, θα θέτει στόχους και θα αποδέχεται τα λάθη και τις αδυναμίες του. Αυτά μπορεί να επιτευχθούν μέσα από την ανάλυση της προσωπικότητας του ατόμου με τη βοήθεια του συμβούλου-ψυχολόγου και μέσα από τη σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012).

Σύμφωνα με τους Seligman & Csikszentmihalyi (2000), η Θετική Ψυχολογία, σε ένα γενικό επίπεδο, ασχολείται με τις θετικές υποκειμενικές εμπειρίες (ικανοποίηση, χαρά, ευτυχία) και με τις δημιουργικές – εποικοδομητικές πεποιθήσεις για το μέλλον (αισιοδοξία, ελπίδα, πίστη). Σε ατομικό επίπεδο, η Θετική Ψυχολογία ασχολείται με τα θετικά χαρακτηριστικά του ατόμου, δηλαδή την ικανότητα του για αγάπη, το θάρρος, τις διαπροσωπικές του ικανότητες, την ικανότητα να συγχωρεί την αυθεντικότητα, την ευφυΐα. Σε ομαδικό επίπεδο, η Θετική Ψυχολογία ασχολείται με τις ικανότητες («αρετές») οι οποίες είναι σημαντικές για τη συνοχή και την καλή λειτουργία της ομάδας– κοινότητας την υπευθυνότητα, τον αλτρουισμό, την κοινωνικότητα, την ανθεκτικότητα, την καλλιέργεια – ανατροφή – μόρφωση, τη μετριοπάθεια, την εργατικότητα, την ηθικότητα (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000).

Η Fredrickson (2001), συνδέοντας τον ρόλο των θετικών συναισθημάτων με τον στόχο της Θετικής Ψυχολογίας, ο οποίος είναι να δημιουργήσει τους παράγοντες εκείνους που θα βοηθήσουν τα άτομα και τις κοινωνίες να βελτιώσουν την ποιότητα

της ζωής τους (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000), υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ τους είναι πολύ πιο βαθιά από αυτήν που διαφαίνεται με μια πρώτη ματιά. Σε ένα πρώτο επίπεδο ίσως είναι εύκολο να υποθέσουμε ότι τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με τους στόχους της Θετικής Ψυχολογίας, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτες ευημερίας και καλής διαβίωσης (Fredrickson (2001).

Ωστόσο, ο ρόλος και η σημασία των θετικών συναισθημάτων εμπλέκεται περισσότερο με τους στόχους της Θετικής Ψυχολογίας και αυτό γιατί τα θετικά συναισθήματα συντελούν στην βελτίωση της διαβίωσης και στην ψυχική υγεία του ανθρώπου που τα βιώνει. Έτσι, σύμφωνα με την (Fredrickson (2001), τα θετικά συναισθήματα χρειάζεται να καλλιεργηθούν ως μέσο για τη διαρκή βελτίωση της διαβίωσης και την επίτευξη της ψυχολογικής ανάπτυξης, καθώς ενισχύουν γνωστικές, ψυχολογικές και κοινωνικές δυνατότητες του ατόμου και συντελούν στη γρήγορη αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων και στην ανθεκτικότητα (resilience) σε μελλοντικές δύσκολες καταστάσεις (Fredrickson & Branigan (2001).

Οι δύο βασικές έννοιες της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων είναι οι έννοιες της διεύρυνσης (broadening) και της δόμησης (building). Η Fredrickson στην broaden and build theory υποστηρίζει πως τα θετικά συναισθήματα μας βοηθούν ανοίγοντας έναν ευρύ ορίζοντα πιθανών δράσεων και συμπεριφορών και δημιουργώντας τις συνθήκες να αναπτυχθούμε και να ωριμάσουμε.

Αυτό το οποίο επιτυγχάνουν δηλαδή τα θετικά συναισθήματα είναι να εισάγουν τους ανθρώπους που τα βιώνουν σε μια διαδικασία «διεύρυνσης» ψυχικής, νοητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής, με αποτέλεσμα να είναι πλέον ικανοί να αντιλαμβάνονται και να διαμορφώνουν νέες πρωτότυπες ιδέες, να δοκιμάζουν ανεξερεύνητες δυνατότητες και πρωτοποριακές ενέργειες και να αναπτύσσουν καινούργιες προσεγγίσεις. Το σημαντικότερο όμως πλεονέκτημα της «διεύρυνσης» που επιφέρει η βίωση των θετικών συναισθημάτων είναι ότι χάρη σε αυτά το άτομο αποκτά πλούσιους και ισχυρούς νοητικούς, ψυχικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς πόρους, οι οποίοι είναι διαχρονικοί. Με αυτούς τους πόρους, το άτομο καταφέρνει να έρθει σε μεγαλύτερη εσωτερική ισορροπία και να ωριμάσει περισσότερο ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει την ζωή του, τον εαυτό του και τους άλλους ανθρώπους.

Η έννοια της δόμησης είναι ουσιαστικά απόρροια της διεύρυνσης και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά της. Η βίωση θετικών συναισθημάτων έχει ως αποτέλεσμα την διεύρυνση, τον εμπλουτισμό, δηλαδή, των πιθανών εναλλακτικών τρόπων σκέψης και δράσης που διαθέτει ένα άτομο. Αυτή η διεύρυνση έχει ως συνέ-

πεια το χτίσιμο, την απόκτηση πλουσίων νοητικών, ψυχικών, σωματικών και κοινωνικών πόρων, οι οποίοι είναι διαχρονικοί, δηλαδή διαρκούν πολύ περισσότερο από το αρχικό συναίσθημα που οδήγησε στην απόκτησή τους. Αυτούς τους πόρους το άτομο μπορεί να τους εκμεταλλευτεί αργότερα σε μελλοντικές καταστάσεις. Συνεπώς, η βίωση ενός θετικού συναισθήματος έχει ωφέλειες πολύ μεγαλύτερες και μονιμότερες από τη στιγμιαία ευεξία που προκαλεί η βίωση ενός θετικού συναισθήματος (Fredrickson, 1998).

Ένα δεύτερο βασικό στοιχείο στη θεωρία της Fredrickson είναι η λεγόμενη «ατέρμων ανεμισσόμενη σπείρα» (upward spiral). Η «ατέρμων ανεμισσόμενη αλυσίδα» αποτελεί το μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα της βίωσης θετικών συναισθημάτων. Σημαντικό ρόλο στη θεωρία των θετικών συναισθημάτων παίζει και η λεγόμενη «υπόθεση αντιδότη ή διαδικασία ακύρωσης» (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 περιοριστικές συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων.

Συνοψίζοντας, η θεωρία των θετικών συναισθημάτων διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων και καταθλιπτικών επεισοδίων. Σημαντική είναι η συμβολή της Fredrickson στον τομέα αυτό, η οποία συνέδεσε τα θετικά συναισθήματα με την αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων και την εύρεση θετικού νοήματος στη ζωή του ατόμου, θέτοντας έτσι τον «θεμέλιο λίθο» για την περαιτέρω έρευνα, τονίζοντας τη σημασία της Θετικής Ψυχολογίας σε κάθε τομέα της ανθρώπινης ζωής.

Σύμφωνα με τους Connor και Davidson (2003), η ανθεκτικότητα είναι ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό που ποικίλλει ανάλογα με το πλαίσιο, τον χρόνο, την ηλικία, το φύλο και την πολιτισμική καταγωγή, ενώ ποικιλία «ανθεκτικών εκδηλώσεων» μπορεί να παρατηρηθεί και στο ίδιο το άτομο, καθώς αυτό εκτίθεται σε διαφορετικές συνθήκες ζωής κάθε φορά.

Η ψυχική ανθεκτικότητα, γενικά, αναφέρεται σε μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων. Δηλαδή, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000· Luthar, 2006· Masten, 2001, 2007· Rutter, 2006).

Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι ο προσδιορισμός εκείνων των παραγόντων που κάνουν τη διαφορά και που συμβάλουν στο να ξεπερνάει το άτομο τις αντιξοότητες και να τα καταφέρνει στη ζωή του. Οι πιο ενδεικτικές εκφράσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η έντονη διάθεση για ζωή παρά τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν, η εύκαμπτη και ευρηματική προσαρμογή σε στρεσογόνα ερεθίσματα, κάποιος βαθμός συναισθηματικής επίγνωσης, η θετική συσχέτιση και αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, η αποτελεσματική χρήση των νοητικών ικανοτήτων που διαθέτει το άτομο, η θετικότητα των συναισθημάτων και η θετική στάση απέναντι στην αντιμετώπιση κάθε αντιξοότητας που προκύπτει, καθώς και η θετική νοηματοδότηση στα γεγονότα της ζωής (Grotberg, 1997· Masten, 2001· Σταλίκας, Κουδιγκέλη & Δημητριάδου, 2008).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών αναφέρει ότι υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στα θετικά συναισθήματα και την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι θετικές συναισθηματικές διαδικασίες είναι ένα βασικό συστατικό τού τι σημαίνει να είναι κανείς ανθεκτικός (Fredrickson et al., 2003· Bonnano, 2004).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών με θετικό τρόπο. Με άλλα λόγια, όσο μεγαλύτερη είναι η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι και η επαγγελματική ευημερία. Για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο αποδοτικοί πρέπει να αναπτύξουν μια αναβαθμισμένη επαγγελματική κουλτούρα που θα προάγει την ενεργητική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των νεοδιοριζόμενων και των έμπειρων εκπαιδευτικών και θα βοηθάει τους νέους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις ευθύνες, αναπτύσσοντας την αυτονομία τους (Kardos & Johnson 2007).

Ένας από τους παράγοντες που ενισχύουν περισσότερο την ψυχική ανθεκτικότητα των μελών της σχολικής κοινότητας είναι η δυνατότητά τους να δημιουργούν δίκτυα με άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές με τους οποίους μοιράζονται κοινές αξίες, προβληματισμούς, οράματα και στόχους τους οποίους μπορούν να υλοποιούν μέσα σε κοινωνικές δράσεις.

Όλες οι έρευνες καταδεικνύουν το γεγονός ότι το σχολείο έχει πολλές δυνατότητες να λειτουργήσει προστατευτικά και να προαγάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από ζεστές διαπροσωπικές σχέσεις, ευκαιρίες βίωσης της επιτυχίας και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, αλλά και από την παρουσία και την ουσιαστική επιρροή μιας συνειδητοποιημένης και υποστηρικτικής ομάδας εκπαιδευτικών, που να φροντίζουν, να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν τον σεβασμό, τη

συνεργατική διάθεση, τον πειραματισμό με καινούριες μεθόδους και την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών στις σχολικές μονάδες.

Από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα ενός ατόμου είναι η αίσθηση σκοπού και του νοήματος στη ζωή. Αποτελούν ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με το δίκαιο και το άδικο, την ικανότητα να ονειρεύεται κάποιος, την πίστη και την ελπίδα ότι τα πράγματα θα βελτιωθούν και πάλι, μετά από μια μεγάλη αντιξοότητα ή κρίση, καθώς και άλλες πεποιθήσεις και στάσεις (Feder et al., 2010· Kumpfer, 2002· Mancini & Bonnano, 2010· Masten & Wright, 2010· Southwick, Vythilingam & Charney, 2005).

Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι το νόημα ζωής σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, εκείνα τα οποία καθιστούν το άτομο περισσότερο λειτουργικό στην καθημερινότητα του και το ωθούν να αντλεί περισσότερη ευχαρίστηση από τη ζωή του και να προσαρμόζεται καλύτερα σε δύσκολες συνθήκες που ενδέχεται να αντιμετωπίσει.

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποτελεί ένα δομικό συστατικό της κοινωνικογνωστικής θεωρίας και αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να φέρει σε πέρας ένα συγκεκριμένο έργο (Bandura, 1977a) ή στον υπολογισμό του ατόμου για τη δυνατότητα αποτελεσματικής απόδοσής του σε μια δοκιμασία (Gist & Mitchell, 1992). Είναι, δηλαδή, μια διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με την πίστη του ατόμου για την ικανότητά του, έτσι ώστε να πετύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα με τις πράξεις του. Εκείνα τα άτομα που πιστεύουν στον εαυτό τους εκλαμβάνουν τις δυσκολίες ως προκλήσεις και όχι ως απειλές. Αντίθετα, τα άτομα που αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους, αποφεύγουν τις δυσκολίες, γιατί τις βλέπουν ως απειλές.

Έρευνες καταδεικνύουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στις ικανότητές τους, παρουσιάζουν την τάση να βιώνουν λιγότερο στρες και εξουθένωση σε σχέση με αυτούς που αξιολογούν αρνητικά τις διδακτικές τους ικανότητες (Domenech-Betoret, 2006· Domenech-Betoret & Artiga, 2010).

Στη χώρα μας δεν υπάρχει ευρεία ερευνητική ενασχόληση για τη μελέτη της σύνδεσης ανάμεσα στις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης και στις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι τα εξής:

A) Πώς συνδέεται η υψηλή Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών με: 1. Την Ψυχική τους Ανθεκτικότητα, 2. Τη Διδακτική Αυτό-αποτελεσματικότητά τους, 3. Το Νόημα Ζωής τους, 4. Την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες, 5. Τα Θετικά Συναισθήματα και πώς διαφοροποιείται η Ψυχική Ανθεκτικότητα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών;

B) Ποιοι παράγοντες προβλέπουν τον παράγοντα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, ποιοι την Συναισθηματική Εξάντληση, ποιοι την Αποπροσωποποίηση και ποιοι την έλλειψη Προσωπικής Επίτευξης;

Γ) Ποια χαρακτηριστικά έχουν οι περισσότεροι έμπειροι εκπαιδευτικοί;

Δ) Πώς συνδέεται η υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών με: 1. Την Επαγγελματική Εξουθένωση, 2. Τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών, 3. Τα Συναισθήματα, 4. Το Νόημα Ζωής, 5. Την Κατάθλιψη, το άγχος και το στρες και πώς διαφοροποιείται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών;

Ε) Ποιοι παράγοντες προβλέπουν την Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών;

ΣΤ) Ποια χαρακτηριστικά έχουν οι περισσότεροι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί;

Το δείγμα μας αποτελείται από 450 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής και Ειδικής Αγωγής (107 άνδρες – 343 γυναίκες) με τυχαία δειγματοληψία. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε στην Αττική και την Ελληνική Περιφέρεια (από τη Θεσσαλονίκη, το Βόλο, την Αρκαδία και την Αργολίδα) κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 και η διαδικασία συλλογής ερωτηματολογίων έγινε με ταχυδρομικές επιστολές.

Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι: α) Κλίμακα Δημογραφικών Στοιχείων, β) Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων (Positive and Negative Affect Scale· PANAS· Watson, Clark, & Tellegen, 1988), γ) Η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (The Connor-Davidson Resilience Scale - CD-RISC, Connor & Davidson, 2003), δ) Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach, Jackson & Schwab, 1996). Έκδοση για Εκπαιδευτικούς, ε) Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής (Meaning in Life Questionnaire – MLQ, M. F. Steger, P. Frazier & S. Oishi), στ) Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale – TSES, M. Tschannen – Moran & A. Woolfolk – Hoy), ζ) Κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες (Depression anxiety stress Scale – DASS, S. H. Lovibond & P. F. Lovibond).

Η ανακάλυψη της επίδρασης των θετικών συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και η εμπειρική τους επαλήθευση, μπορεί να αυξήσουν την κατανόηση μας για το φαινόμενο και να οδηγήσουν στην δημιουργία και υιοθέτηση νέων στρατηγικών αντιμετώπισης του, όπως και προγραμμάτων παρέμβασης. Παράλληλα η ενασχόληση με παράγοντες της Θετικής Ψυχολογίας ανοίγει τον δρόμο για την εξέταση της επίδρασης θετικών διαστάσεων στην αντιμετώπιση ψυχοπαθολογίας σε αντιδιαστολή με την επικέντρωση στην αντιμετώπιση αρνητικών διαστάσεων που μονοπώλησε το ερευνητικό ενδιαφέρον κατά τις προηγούμενες δεκαετίες.

Στην έρευνά μας υπάρχει αρνητική συνάφεια μεταξύ των τριών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) και των τεσσάρων παραγόντων της κλίμακας της ανθεκτικότητας (προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή, εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες, θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, προσωπικός έλεγχος), η οποία είναι στατιστικώς σημαντική. Ο παράγοντας «επιρροές πνευματικού χαρακτήρα», για τις υποκλίμακες «συναισθηματική εξουθένωση» και «αποπροσωποποίηση», δεν παρουσιάζει συσχέτιση στατιστικώς σημαντική, ενώ για την υποκλίμακα «προσωπική επίτευξη», η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική.

Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση, αλλά ισχυρότερη, παρουσίασε και η συνολική ανθεκτικότητα με τις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, αποτέλεσμα ιδιαίτερα ενδιαφέρον, που ενισχύει την κεντρική μας υπόθεση αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και υποδεικνύει τη σημαντική σχέση που έχει με την επαγγελματική εξουθένωση.

Επίσης, σημαντική συνάφεια βρέθηκε στην ύπαρξη του νοήματος και με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συμπεραίνουμε, δηλαδή, ότι το να υπάρχει νόημα στη ζωή των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός στόχος σε σχέση με όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντιθέτως, στην αναζήτηση του νοήματος, στατιστικώς σημαντική συνάφεια βρέθηκε μόνο ως προς την συναισθηματική εξουθένωση, η οποία είναι στατιστικώς σημαντική και θετική. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς, ότι η ύπαρξη νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών και όχι τόσο η αναζήτηση νοήματος είναι αυτή που κάνει τη διαφορά και που προφανώς δημιουργεί ισχυρότερα και σταθερότερα ψυχικά αποθέματα, τα οποία ενδέχεται να προστατεύουν το άτομο από την επαγγελματική του εξουθένωση.

Όσον αφορά στην κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική και θετική συνάφεια και για τις τρεις υποκλίμακες επαγγελματική εξουθένωσης, αποτέλεσμα αναμενόμενο και συμβατό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Για την κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος, τα θετικά συναισθήματα βρέθηκαν αρνητικά συσχετισμένα, όπως ήταν αναμενόμενο, με την συναισθηματική εξουθένωση με την αποπροσωποποίηση αλλά θετικά συσχετισμένα με την προσωπική επίτευξη λόγω της θετικής χροιάς της έννοιας. Αντιθέτως, τα αρνητικά συναισθήματα βρέθηκαν θετικά συσχετισμένα με την συναισθηματική εξουθένωση, με την αποπροσωποποίηση και θετικά συσχετισμένα με την προσωπική επίτευξη.

Από όλες τις σχέσεις συνάφειας που παρατηρήθηκαν, σαφώς πιο ισχυρές είναι αυτές της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης και πιο ειδικά της προσωπικής επίτευξης. Φαίνεται λοιπόν ότι η διδακτική αποτελεσματικότητα, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Skaalvik & Skaalvic, 2007, 2010· Schwarzer & Hallum, 2008· Betoret, 2006· Ozdemir, 2007· Friedman, 2003· Brouwers & Tomic, 2000) παίζει σημαντικό ρόλο, στην ύπαρξη ή μη, της επαγγελματικής εξουθένωσης στη ζωή των εκπαιδευτικών.

Ως προς το φύλο δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο ευάλωτες και παρουσιάζουν συχνότερα επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους άνδρες (Παγοροπούλου, Γιαβρίμης & Κουμπιάς, 2002· Παπαστυλιανού, 1997· Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1999· Βλαχόπουλος, 1998), ίσως επειδή το δείγμα μας ήταν ως επί το πλείστον γυναίκες (76,22%).

Ως προς την ειδικότητα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό αποπροσωποποιημένοι σε σχέση με τους δασκάλους, ενώ οι δάσκαλοι φαίνεται να έχουν επιτύχει σε μεγαλύτερο βαθμό την προσωπική επίτευξή τους. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται από τις συνθήκες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής στο έργο τους, όπου για να προστατεύσουν τον ψυχικό τους κόσμο και να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν όσο μπορούν και φαίνονται περισσότερο αποπροσωποποιημένοι από τους δασκάλους, οι οποίοι βλέποντας το έργο τους να αποδίδει με τους μαθητές τους έχουν και μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής επίτευξης.

Ως προς την ηλικία, στατιστικά σημαντικές διαφορές, βρέθηκαν στην συναισθηματική εξάντληση και στην αποπροσωποποίηση, με τους νεαρότερους σε ηλικία

εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σημάδια επαγγελματικής εξουθένωσης, εύρημα που συμφωνεί με την βιβλιογραφία (Kyriacou & Sutcliffe, 1978· Georgas & Giakoumaki, 1984· Κάντας, 2001· Παπαστυλιανού, 1997· Antoniou, Polychroni & Vlachaki, 2006).

Φαίνεται ότι το 61,69% του δείγματός μας βιώνει από μέση έως υψηλή Συναισθηματική Εξάντληση, το 30,29% βιώνει από μέση έως υψηλή Αποπροσωποποίηση και το 58,35% βιώνει από μέση έως υψηλή Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη, ποσοστά αξιοσημείωτα για το μέγεθος της Επαγγελματικής Εξουθένωσης που πλήττει τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας στην Ελλάδα.

Συνεπώς, το μοντέλο πρόβλεψης, ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, που προκύπτει είναι: Α) Η συναισθηματική εξάντληση προβλέπεται από την ύπαρξη στρες, την έλλειψη θετικών συναισθημάτων και την μειωμένη αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών, δηλαδή, από το πόσο ενεργά οι μαθητές εμπλέκονται ή όχι στην μαθησιακή διαδικασία. Β) Η αποπροσωποποίηση προβλέπεται από την μειωμένη αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την παρουσία κατάθλιψης. Γ) Η μειωμένη προσωπική επίτευξη προβλέπεται από την αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, την παρουσία νοήματος στη ζωή του εκπαιδευτικού και την ύπαρξη της ψυχικής ανθεκτικότητας που διαθέτει.

Ένα βασικό εύρημα της έρευνάς μας, επίσης, είναι ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν, σε ικανό βαθμό, τα ψυχικά αποθέματα και την ισχυρή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, εφόδια, τα οποία θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις και τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας, της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης, των αρνητικών συναισθημάτων, της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες. Αντιθέτως, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας, της προσωπικής επίτευξης, των τριών υποπαραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας, των θετικών συναισθημάτων, της αναζήτησης και της ύπαρξης νοήματος ζωής.

Το ίδιο μοτίβο παρατηρήθηκε μεταξύ των πέντε παραγόντων της ανθεκτικότητας και των υπό μελέτη μεταβλητών, εκτός από την αναζήτηση νοήματος, όπου δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση για την προσωπική επάρκεια, την θετική αποδοχή της αλλαγής και τον προσωπικό έλεγχο. Αντιθέτως, για τον παράγοντα επιρροές

πνευματικού χαρακτήρα, ενώ βρέθηκε ασθενής συσχέτιση με την αναζήτηση νοήματος, δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, δεν βρέθηκε καμία στατιστική διαφορά, εύρημα το οποίο συνάδει με αρκετές έρευνες στη βιβλιογραφία (Friedman & Farber, 1992· Greenglass & Burke, 1998· Maslach & Jackson, 1981· Chang, 2009).

Κατά συνέπεια, το μοντέλο πρόβλεψης, ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, είναι ότι η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπεται από την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων, την απουσία κατάθλιψης (εφόσον υπάρχουν τα θετικά συναισθήματα ως αντίδοτο), την αποτελεσματικότητα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, όσον αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίας τις οποίες χρησιμοποιεί, προκειμένου να διδάξει τα γνωστικά αντικείμενα και την αποτελεσματικότητα με την οποία διαχειρίζεται την ομάδα των μαθητών στην τάξη του.

Συμπερασματικά, οι περισσότερο ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, θετικών συναισθημάτων, ύπαρξης νοήματος ζωής, αποτελεσματικότητας στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης και εμπλοκής μαθητών. Αντιθέτως, οι λιγότερο ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης, αρνητικών συναισθημάτων, κατάθλιψης, άγχους, και στρες.

Επιπλέον, όπως φαίνεται, το βασικό στοιχείο της έρευνάς μας είναι ότι για να μην είναι εξουθενωμένοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οικοδομήσουν ή να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, τα θετικά τους συναισθήματα και την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Η προληπτική συμβουλευτική, η οποία έχει αναπτυχθεί κυρίως τα τελευταία χρόνια, προσπαθεί να πληροφορήσει και να ευαισθητοποιήσει τα άτομα στα θέματα που μπορεί να παρουσιαστούν στο μέλλον και στον τρόπο αντιμετώπισής τους. Η πρόληψη στο θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί μία απαραίτητη διάσταση της πρωτογενούς αντιμετώπισής της, μέσα από την οποία μπορεί να προληφθούν καταστάσεις και να εφαρμοστεί θεραπευτική αντιμετώπιση σε πολύ πρώιμα στάδια προτού εμφανιστούν σοβαρές σωματικές και ψυχικές διαταραχές (ΕΠΑΨΥ, 2013). Ιδιαίτερα χρήσιμη στην πρόληψη και αντιμετώπιση των επιπτώσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να φανεί η επιστήμη της συμβουλευτικής αλλά και παρεμβατικά προγράμματα πρόληψης με βασικούς άξονες παράγοντες της Θετικής Ψυχολογίας.

Πρόλογος

Αθήνα, 10 Ιουλίου 2017

Το επαγγελματικό περιβάλλον αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πηγές άγχους. Οι σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο μέσα σε αυτό, η φύση της εργασίας και τα ενδεχόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζει σε αυτή, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την καθημερινότητα και την ποιότητα της ζωής του. Το επαγγελματικό άγχος αποτελεί ένα ιδιαίτερα επίκαιρο αντικείμενο μελέτης κι έρευνας, καθώς η οικονομική κρίση που αντιμετωπίζουν αρκετά κράτη σε παγκόσμιο επίπεδο από το 2008 και εξής έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εργασίας, με κύρια χαρακτηριστικά την ανασφάλεια, τη μείωση των αποδοχών και των παροχών, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, καταστάσεις που επιτείνουν την εμφάνισή του.

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι οι συνέπειες του επαγγελματικού άγχους στο εργατικό δυναμικό επιφέρουν υψηλό οικονομικό κόστος στα εθνικά συστήματα υγείας και τις επιχειρήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς συνδέονται με ψυχοσωματικές ασθένειες και κατά συνέπεια με αυξημένες δαπάνες ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, χαμηλή παραγωγικότητα και ποιότητα έργου, πρόωρη συνταξιοδότηση κ.ά. (Ganster & Rosen, 2013).

Η Ελλάδα καταλαμβάνει την πρώτη θέση στην Ευρώπη στο εργασιακό άγχος, με ποσοστό 55% (European Agency for Safety and Health at Work, 2009). Αν και η κοινή γνώμη θεωρεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από τα πλέον προνομιούχα λόγω των εκτεταμένων διακοπών και του περιορισμένου διδακτικού ωραρίου, τα ερευνητικά δεδομένα το κατατάσσουν στα τρία πιο στρεσογόνα επαγγέλματα παγκοσμίως (Johnson et al., 2005· O.E.C.D., 2013a· Travers & Cooper, 1993).

Έρευνες έδειξαν ότι περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρεί το επάγγελμά του εξαιρετικά στρεσογόνο (Jepson & Forrest, 2006), ενώ σε σύγκριση με άλλους επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους (Borg & Riding, 1991). Ειδικότερα στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στρες σε ποσοστό 54% (E.A.S.H.W., 2009). Παράλληλα με την ένταση και την εξουθένωση που μπορεί να βιώνει στην εργασία του, ο εκπαιδευτικός, όπως και όλοι οι πολίτες, καλείται να διαχειριστεί μια σειρά από άλλες δύσκολες καταστάσεις στην ιδιωτική του ζωή, απότοκες της οικονομικής κρίσης που αντιμετωπίζει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια: οι δραστικές περικοπές των μισθών και των επιδομάτων, η ανεργία, η υπέρογκη αύξηση

της φορολογίας, το αυξημένο κόστος διαβίωσης, οι μειωμένες παροχές υγείας και πρόνοιας είναι μόνον λίγα από τα μέτρα που ανέτρεψαν τον οικογενειακό προγραμματισμό και οδήγησαν στην πτώση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών (Kondilis et al., 2013).

Επομένως, το άγχος και τα συμπτώματα της εξουθένωσης που ενδεχομένως πλήττουν τον εκπαιδευτικό στην εργασία του, δεν αποσυμπιέζονται στην ιδιωτική του ζωή, αλλά, αντίθετα, διογκώνονται. Σύμφωνα με συγκριτικές μελέτες, η εκπαίδευση αποτελεί τον τομέα που υπέστη τις βαρύτερες συνέπειες της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας αλλά και μεταξύ άλλων ευρωπαϊκών χωρών (O.E.C.D., 2013a), καθώς οι αλλαγές στις εκπαιδευτικές δομές και οι ανατροπές που σημειώθηκαν στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών υπήρξαν –και εξακολουθούν να είναι– ραγδαίες και αιφνιδιαστικές.

Σύμφωνα με έρευνα της E.T.U.C.E. (2013), από το 2008 έως το 2012 οι κρατικές δαπάνες για την παιδεία περικόπηκαν κατά 20% και οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που υπέστησαν τις μεγαλύτερες περικοπές αποδοχών από όλους τους δημοσίους υπαλλήλους στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη, καθώς αυτές έφτασαν σε ποσοστό 40%. Επιπλέον, συγχωνεύτηκαν και καταργήθηκαν 1.933 και 1.053 σχολικές μονάδες αντίστοιχα και οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών μειώθηκαν κατά 88%. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η πρόσφατη έρευνα που εκπόνησε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το δίκτυο «Ευρυδίκη» (European Commission/Eurydice, 2013): στην Ελλάδα, από το 2008 έως το 2011, οι κρατικές δαπάνες για την παιδεία μειώθηκαν κατά 19%, ενώ το 2013 σημειώθηκε επιπλέον μείωση κατά 10%, με αποτέλεσμα οι δαπάνες για την παιδεία να αποτελούν πλέον το 2,6% επί του συνολικού Α.Ε.Π. της χώρας.

Ως προς τις οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών, είναι γνωστό ότι σε διεθνές επίπεδο είναι αντιστρόφως ανάλογες της βαρύτητας και του μεγέθους της ευθύνης που φέρει το λειτούργημα αυτό: σύμφωνα με στοιχεία του Οικονομικού Οργανισμού για τη Συνεργασία και την Ανάπτυξη (O.E.C.D., 2013b), οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες προηγμένες χώρες αμείβονται χαμηλότερα από οποιονδήποτε άλλον κάτοχο πανεπιστημιακού τίτλου. Ειδικότερα, για τους έλληνες εκπαιδευτικούς, οι περικοπές στη μισθοδοσία τους ήταν εντυπωσιακές: με μια σειρά νομοθετημάτων (N.3833/2010, N.3845/2010), διάφορα επιδόματα μειώθηκαν ως και 20% και πολλά άλλα, όπως τα επιδόματα αδείας και εορτών, καταργήθηκαν. Ο Νόμος 4024/2011, με τον οποίο καθιερώθηκε το Ενιαίο Μισθολόγιο δημοσίων υπαλλήλων, ήταν αυτός που επέφερε σαρωτικές αλλαγές στην βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, με

μεγαλύτερες οικονομικές απώλειες για τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από δέκα χρόνια προϋπηρεσίας. Ειδικά για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, ο βασικός μισθός συρρικνώθηκε από το 2009 έως το 2013 κατά 40%, ποσοστό πρωτοφανές για τα ευρωπαϊκά δεδομένα (European Commission/Eurydice, 2013).

Πέρα από τη μείωση των οικονομικών απολαβών, στο πλαίσιο της δημοσιονομικής προσαρμογής, οι ήδη νομοθετημένες και οι φημολογούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές μεταβάλλουν σε μεγάλο βαθμό το εργασιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών και δημιουργούν ένα αίσθημα ανασφάλειας και νευρικότητας.

Φανή Δ. Κουδιγκέλη

Εισαγωγή

Η παρούσα διδακτορική διατριβή επικεντρώνεται στο θέμα της αντιμετώπισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με αρωγό τη Θετική Ψυχολογία.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αναδεικνύει την δυσλειτουργία του ατόμου στη δημιουργία ρεαλιστικής εικόνας για το εργασιακό του περιβάλλον, αλλά και για τον ίδιο του τον εαυτό. Μεγάλες προσδοκίες και μη εφικτοί στόχοι ανοίγουν τον δρόμο της εμφάνισης του συνδρόμου, με επίπονες επιπτώσεις σε ψυχολογικό, συναισθηματικό αλλά και σωματικό επίπεδο.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εξηγείται ως η ψυχοσωματική κατάσταση, εκείνη κατά την οποία σταδιακά εισέρχονται μεγάλος αριθμός ατόμων κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους. Το σύνδρομο αυτό αφορά εν δυνάμει όλους τους επαγγελματικούς κλάδους, με μεγαλύτερη όμως εμφάνιση στους χώρους που απαιτείται εγγύτερη διαπροσωπική επαφή. Δεν ξεκινά ξαφνικά στον εργαζόμενο, αλλά αρχίζει με κάποιες πρώτες απογοητεύσεις και προσωπικές ήττες, συνεχίζει με συνεχόμενες ματαιώσεις και αποτυχίες και εάν δεν εμποδιστεί από εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές εξελίσσεται με πολύ άσχημες συνέπειες για το άτομο (Ε-ΠΑΨΥ, 2013). Σύμφωνα με τον Kyriacou (1987), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να δημιουργηθεί από παρατεταμένο στρες και τα χαρακτηριστικά που το συνοδεύουν είναι η συναισθηματική εξουθένωση, η σωματική εξάντληση και η αλλαγή συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό έχουν καταγράψει σχετικές έρευνες.

Πιο ειδικά, σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1981), καθώς αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται τα παρακάτω συμπτώματα: Α) Κατά τη συναισθηματική εξάντληση ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ψυχική κόπωση που δεν του επιτρέπει να έχει την απαραίτητη ενέργεια για την εργασία του· Β) Στη συνέχεια έχει την αίσθηση της αποπροσωποποίησης, που εκδηλώνεται με την απομάκρυνση του εκπαιδευτικού και την άρνηση για δημιουργία σχέσεων με τους υπόλοιπους· Γ) Ακολουθεί η μείωση των αποδόσεων του ατόμου με παράλληλη παραίτηση από την προσπάθεια αποτελεσματικού χειρισμού των προβλημάτων του, ενώ έχει την τάση να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του και να αισθάνεται χαμηλή αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν τα παραπάνω συμπτώματα έχουν ως αποτέλεσμα να εκ-

δηλώσουν αντικοινωνική συμπεριφορά, να αποφεύγουν κοινωνικές σχέσεις και ταυτόχρονα να εμφανίσουν προβλήματα στις σχέσεις τους με συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους, καθώς επίσης και υψηλή κατανάλωση καφεΐνης, αλκοόλ κτλ. (Maslach & Jackson, 1981).

Το ανταγωνιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο καλείται ο εργαζόμενος να διεκπεραιώσει την εργασία του, η παράμετρος του χρόνου και η αποτίμηση της αξίας της εργασίας μέσω του ορατού και απτού αποτελέσματος, όπως επίσης και οι υψηλές προσδοκίες που καλλιεργεί ο ίδιος για τον εαυτό του και τον εργασιακό του χώρο, αλλά και αυτές που το ίδιο το περιβάλλον του καλλιεργεί για αυτόν, είναι παράγοντες που εξασθενούν τις άμυνες του εσωτερικού του κέντρου του εργαζόμενου, οδηγώντας τον στην εμφάνιση συμπτωμάτων ψυχικής διαταραχής.

Η διάρκεια, η ένταση αλλά και η θεραπεία του ατόμου έγκειται σε μεγάλο βαθμό στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας που το ίδιο το άτομο διαθέτει, από το πόσο δηλαδή είναι ικανό να διαγνώσει τις ψυχικές του μεταβολές στα αρχικά τους στάδια και από το κατά πόσο είναι διατεθειμένο να τις εξωτερικεύσει ζητώντας εξειδικευμένη βοήθεια (Maslach, Shaufeli & Leiter, 2001).

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι ένα διαπολιτισμικό φαινόμενο. Όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος από ό,τι άλλες επαγγελματικές ομάδες και σίγουρα έχουν υψηλότερο άγχος σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (Λεονταρή κ.ά., 2000).

Όπως φαίνεται, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε υπολογίσιμα ποσοστά, βιώνουν το επάγγελμά τους ως ένα στρεσογόνο επάγγελμα, ενώ το εργασιακό αυτό στρες έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική τους υγεία, στην επαγγελματική τους απόδοση και στην επάρκεια τους να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις λειτουργίες που συνδέονται με τον ρόλο του δασκάλου.

Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονο στρες, η δημιουργικότητά τους, αν δεν χαθεί, πλήττεται δραματικά και φυσικά πλήττονται οι διδακτικές τεχνικές τους (Παππά, 2006). Αρχίζουν να μην έχουν χιούμορ ενώ, παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και χαμηλή αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper, Trammell & Lau, 1990, στο Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Ακόμη, το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την άποψη που έχουν διατυπώσει οι Maslach & Jackson, μπορεί να εκδηλωθεί με επιθετικότητα, σύγχυση, επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική τους υγεία, συχνές απουσίες από την εργασία και μείωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Maslach & Jackson, 1981).

Στη χώρα μας το θέμα των ψυχολογικών επιπτώσεων των δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης κυρίως κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Μεταξύ των κύριων λόγων δυσαρέσκειας είναι εκείνοι που σχετίζονται με την ισοπέδωση στο επάγγελμα και την έλλειψη αξιοκρατίας, την έλλειψη αρχών και κανόνων, την έλλειψη ενδιαφέροντος για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση. Επιπρόσθετα το ζήτημα συνδέεται άμεσα με τα γενικότερα προβλήματα στην παιδεία, με την υποβάθμιση της εκπαίδευσης, την υποβάθμιση του ρόλου του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά και την αδιαφορία των μαθητών όπως επίσης και των γονέων τους, και τέλος με τα προβλήματα σχέσεων με τους μαθητές.

Πολλοί από τους παράγοντες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στον ελλαδικό χώρο ως πηγές δυσαρέσκειας από το επάγγελμά τους λειτουργούν ως στρεσογόνες καταστάσεις και επιδρούν αρνητικά και πολλαπλασιαστικά, τόσο στην προσωπική όσο και στην οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή, προσδιορίζοντας έτσι τη συνολική τους συμπεριφορά.

Παγκοσμίως, φαίνεται από αποτελέσματα ερευνών ότι η επαγγελματική εξουθένωση αφορά πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (Μούζουρα, 2005). Το γεγονός αυτό κίνησε το ενδιαφέρον των ερευνητών για το στρες των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Το διεθνές ενδιαφέρον προέκυψε για τους εξής τρεις βασικούς λόγους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a). Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με τα επιστημονικά τεκμήρια ότι το παρατεταμένο επαγγελματικό στρες μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα ψυχικής ή και σωματικής υγείας, ο δεύτερος αναφέρεται στο γενικό ενδιαφέρον για βελτίωση της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών και τέλος ο τρίτος σχετίζεται με την αντίληψη ότι το στρες των εκπαιδευτικών και η ακόλουθη επαγγελματική εξουθένωσή τους επιδρά αρνητικά στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τον Κάντα (1995) η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια ιδιαίτερη μορφή συσσωρευμένου και παρατεταμένου επαγγελματικού στρες. Με τον όρο «στρες των εκπαιδευτικών» αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος *teacher stress* και ορίζεται ως « η αντίδραση σε μια αρνητική επίδραση, όπως θυμός ή κατάθλιψη, από έναν εκπαιδευτικό, η οποία συχνά συνοδεύεται από παθολογικές, ψυχολογικές και βιοχημικές αλλαγές (όπως αύξηση των παλμών της καρδιάς ή έκκριση αδρενοκορτικών ορμονών στο αίμα), αντίδραση η οποία πηγάζει από όψεις της εργασίας του εκπαιδευτικού και επηρεάζεται από την αντίληψη ότι οι απαιτήσεις που ασκούνται πάνω στον εκπαιδευτικό συνι-

στούν απειλή για την αυτοεκτίμηση για την αυτοεκτίμηση ή την ευεξία του και από δραστηριοποίηση μηχανισμών αντιμετώπισης για να μειώσουν την απειλή που βιώνει» (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a, σ. 2).

Ενώ, ως «σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών» αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος *teachers burnout* ως «μια συνεχής μεταβολή των συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και χαμηλή προσωπική επίτευξη» (Maslach & Jackson, 1981a, σ.1).

Η επαγγελματική εξουθένωση διαφέρει από το επαγγελματικό στρες γιατί προϋποθέτει, πρώτον, πολύ ισχυρά αρχικά κίνητρα ("in order to burn out, one first has to be on fire"). Αυτό σημαίνει ότι τα πιο πετυχημένα επαγγελματικώς άτομα διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για επαγγελματική εξουθένωση. Δεύτερον, προϋποθέτει δυσμενές, μη υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον, με μεγάλες συναισθηματικές απαιτήσεις, έλλειψη ανατροφοδότησης και μετρήσιμων στόχων. Το δεύτερο παράδοξο εδώ είναι ότι ο τομέας των υπηρεσιών συχνά δημιουργεί ένα δυσμενές εργασιακό περιβάλλον. Τέλος, τρίτη προϋπόθεση είναι η ανεπιτυχής αντιμετώπιση από το άτομο, με συχνότερη τη σωματική και νοητική απόσυρση. Αυτό οδηγεί σε ασθένεια, σε κατάθλιψη, σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, με συνέπεια την αύξηση των απουσιών και την κακή απόδοση στην εργασία.

Το ενδιαφέρον για το επαγγελματικό στρες έχει κορυφωθεί εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών στη φύση και στη δομή του κόσμου της εργασίας κατά τα τελευταία χρόνια (Dive, 2002). Πιο συγκεκριμένα, από το 1977 μέχρι το 1997 έχει διαπιστωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο ότι έχουν αυξηθεί σημαντικά οι εργασιακές απαιτήσεις, ο ρυθμός, η ένταση και ο φόρτος εργασίας (Bond, Galinski & Swanberg, 1998· Fay & Sonnentag, 2002).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν εμφανιστεί έρευνες που δείχνουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Μοντέλο Πέντε Παραγόντων των Mcrae & Costa, Μοντέλο Τριών Παραγόντων του Eysenck) και στο επαγγελματικό στρες το οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Maslach et al., 2001· Zellars, Hochwarter, Perrew, Hoffman & Fordal, 2004· Cano-Garcia et al, 2005) για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί με προσωπικότητα τύπου Α (ανταγωνιστικότητα, φιλοδοξία, έντονη ανάγκη για έλεγχο) φαίνεται να βιώνουν περισσότερο στρες (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002· Μούζουρα, 2005· Χαραλάμπους, 2012). Στοιχεία προσωπικότητας όπως η εσωτερική έδρα ελέγχου, η αυτοεκτίμηση, το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και η ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να αναστέλλουν την εμφάνιση του στρες (Μούζουρα, 2005).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το 5-25% των εκπαιδευτικών υποφέρει από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στη Γερμανία το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών αισθάνεται επαγγελματικά ακρωτηριασμένο, ενώ ένα δεύτερο τρίτο αισθάνεται παραγνωρισμένο και κουρασμένο. Αιτίες είναι οι πολυάριθμες τάξεις, οι αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος και η συμπεριφορά των μαθητών. Το άγχος, οι απαιτήσεις, ο φόρτος εργασίας και η πίεση από τον έλεγχο των σχολικών επιθεωρητών είναι κάποιοι από τους λόγους που ωθούν πολλούς εκπαιδευτικούς σε παραίτηση, όπως έγραφε η εφημερίδα Guardian (2-8-2000).

Στη Γαλλία οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο άγχος συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα, (όπως αναφέρεται στην εφημερίδα Times Educational Supplement / 12-10-2001), ενώ κατά την ίδια εφημερίδα (2-3-2001) και στον Καναδά αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λόγω του άγχους και του υπερβολικού φόρτου εργασίας. Στην επαρχία Skatchewan μάλιστα, το 30% των εκπαιδευτικών παραιτείται μετά από 5 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Το άγχος τους προκαλείται από την έλλειψη βιβλίων, την ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, τη γραφειοκρατία, το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Τέλος η αύξηση του αριθμού των μαθητών στις ΗΠΑ, χωρίς την απαιτούμενη υποδομή στα σχολεία, δημιουργεί αγχογόνες καταστάσεις, όπως επισημαίνεται σε δημοσίευμα της εφημερίδας Los Angeles Times (25-9-2000).

Η ανάγκη για την αναζήτηση νέων, αποτελεσματικότερων τρόπων αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πηγάζει από την επιθυμία να αξιοποιηθεί η πρόσφατη επιστημονική γνώση από τη Θετική Ψυχολογία με το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Μια μερίδα πρωτοπόρων και νεωτεριστών ψυχολόγων άρχισε να βλέπει την ανάγκη διεύρυνσης του ενδιαφέροντος του κλάδου πέρα από το παθολογικό, τονίζοντας πως στόχος της ψυχολογίας δεν πρέπει να είναι μόνο η ασθένεια και η βλάβη αλλά και η καλλιέργεια των δυνατοτήτων και δυνάμεων που χαρακτηρίζει κάθε άτομο (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Η ανάγκη για μια τέτοια εστίαση στα θετικά χαρακτηριστικά των ατόμων έχει φανεί, εξάλλου, μέσα από τις έρευνες που ασχολούνται με την πρόληψη της ψυχικής νόσου. Ποικίλες μελέτες έχουν δείξει πως μεταξύ άλλων το θάρρος, η αισιοδοξία, οι διαπροσωπικές ικανότητες, η πίστη και η ελπίδα λειτουργούν ως ασπίδες απέναντι στην ψυχική ασθένεια (Seligman &

Csikszentmihalyi, 2000). Αυτός ο νέος τρόπος θεώρησης των πραγμάτων είχε ως αποτέλεσμα τη γέννηση του κλάδου της θετικής ψυχολογίας, ο οποίος γνωρίζει ιδιαίτερη άνθηση στην σύγχρονη εποχή (Γαλανάκης, 2009).

Στα πλαίσια αυτού του κλάδου εντάσσονται και οι σχετικές έρευνες της Fredrickson για τα θετικά συναισθήματα (1998, 2001), οι έρευνες άλλων ερευνητών για τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας, του ψυχολογικού «Ευ Ζην», της σημασίας του νοήματος ζωής και της θετικής νοηματοδότησης.

Οι υπάρχουσες έρευνες μας δείχνουν ότι έχει επισημανθεί ή αποδειχθεί ερευνητικά η σημασία των παραπάνω στο επαγγελματικό στρες, γι' αυτό και υποθέτουμε, λόγω της σχέσης του επαγγελματικού στρες με την επαγγελματική εξουθένωση, ότι ανάλογα ενδέχεται να σχετίζονται οι παράγοντες της Θετικής Ψυχολογίας με την επαγγελματική εξουθένωση.

Κεφάλαιο 1: Επαγγελματικό Στρες

1.1. Ορισμός και διαστάσεις του στρες

Το μεγάλο εύρος των διαφορετικών προσεγγίσεων που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον ορισμό του στρες αποτελεί μια θεμελιώδη δυσκολία στην έρευνα. Όλες οι έρευνες, δηλαδή, που σχετίζονται με το στρες επισημαίνουν, εξ αρχής, τη δυσκολία αυτή γύρω από την ορολογία του και η σύγχυση που έχει δημιουργηθεί γύρω από τον όρο περιπλέκεται ακόμη περισσότερο λόγω της ευρείας εφαρμογής της έννοιας αυτής στην επιστήμη της φυσικής, της ιατρικής αλλά και στις κοινωνικές επιστήμες τα τελευταία 60 χρόνια (Cooper, Dewe & O' Driscoll, 2001).

Στην ψυχολογία, ως στρες ορίζεται «η κατάσταση κατά την οποία το άτομο δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (στρεσογόνοι παράγοντες)». Τότε η εν λόγω αντίληψη συνοδεύεται από αρνητικό συναίσθημα και ποικίλα αρνητικά συμπτώματα. Ως στρεσογόνοι παράγοντες ορίζονται γεγονότα, καταστάσεις ή ερεθίσματα που οδηγούν σε υπερβολικές σωματικές και ψυχικές πιέσεις (Occupational safety and Health Service, 1998).

Η δυσκολία αποσαφήνισης της έννοιας του στρες είναι τόσο μεγάλη, ώστε πολλοί θεωρητικοί και μελετητές της έννοιας θεωρούν αδύνατη ή άτοπη την προσπάθεια ορισμού του στρες και υποστηρίζουν ότι η έννοια στρες δεν αποτελεί μια μεταβλητή αλλά μια «περιοχή έρευνας» (field of study), έναν γενικό όρο, ο οποίος παραπέμπει σε ένα ολόκληρο επιστημονικό πεδίο, όπως π.χ. ο όρος «ηγεσία» στην οργανωτική ψυχολογία (Cooper & Eacker, 1988· Beehr, 1995· Drenth, Thierry & Wolff, 1998).

Ετυμολογικά, η λέξη «στρες» έχει τις ρίζες της στη λατινική λέξη *strictus* που σημαίνει «σφίγω». Αν σκεφτεί κανείς τα συναισθήματα που συνήθως συνοδεύουν στρεσογόνες καταστάσεις, γίνεται εύκολα αντιληπτή η αναλογία. Αναμφίβολα, ο όρος στρες αναπαράγει τον αγγλικό όρο *distress* που σημαίνει λύπη, στενοχώρια, δοκιμασία.

Στην καθημερινότητα η λέξη «στρες» αναφέρεται σε αιτίες έντασης και πίεσης, στα συνοδευμένα συναισθήματα καθώς και στις αρνητικές συνέπειες που υπόκειται το άτομο που βρίσκεται σε μια τέτοια κατάσταση. Ιστορικά, από γλωσσολογικής άποψης, το νόημα του στρες έχει κατανοηθεί υπό όρους ταυτόσημους με το άγχος, το οποίο

προέρχεται από το σανσκριτικό *anhus* και το ομηρικό *άγχος*, έως το λατινικό ρήμα *ageo* και τις λατινογενείς εκφάνσεις του: *angst* στα γερμανικά, *angoise* στα γαλλικά και *anxiety* στα αγγλικά (Παλαιολόγου, 2001). Παράλληλα, θεωρείται ότι η διαφοροποίηση με την έννοια «άγχος» έγκειται στο ότι το *άγχος* είναι το αναμενόμενο συναισθηματικό και ψυχολογικό επακόλουθο σε μια διαδικασία στρες.

Σε πολλές μελέτες, το *άγχος* αναφέρεται ως συνώνυμο του στρες (Κάντας, 1995), ενώ σε άλλες οι έννοιες αυτές αντιμετωπίζονται ως μη ταυτόσημες, ορίζοντας την πρώτη ως τη δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από συναισθήματα επικείμενου κινδύνου, έντασης και ανησυχίας (Ollendick, 1998) και σαν αντίδραση του ατόμου σε στρεσογόνους εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες (Καραδήμας, 2004, 2005). Κατά άλλους, σε πιο λακωνική γλώσσα, το *άγχος* έχει θεωρηθεί η ώθηση για παθολογική προσαρμογή στο στρες. Το στρες από την άλλη είναι μια φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού (Μουστάκα, Ζάντζος & Κωνσταντινίδης, 2010).

Η έννοια του *άγχους* χρησιμοποιείται για ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων του ατόμου. Στη γλώσσα μας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, χρησιμοποιούμε συχνά με το ίδιο νόημα, τους δύο όρους, στρες και *άγχος*, αλλά, στην πραγματικότητα, υπάρχει μια ουσιώδης διαφορά. Στρες είναι η διαδικασία με την οποία μια φόρτιση (βιολογική, ψυχολογική, κοινωνική) εισβάλλει στο άτομο. Είναι μια ανισορροπία στο φυσιολογικό σύστημα, το οποίο ενεργοποιεί φυσιολογικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις, για να επαναφέρει την ισορροπία. *Άγχος* είναι η συναισθηματική αντίδραση σε μια αντιλαμβανόμενη ή μη απειλή. Χαρακτηρίζεται από αισθήματα έντασης, νευρικότητα, φόβο, δυσάρεστες σκέψεις και ανησυχία, όπως, επίσης και από φυσιολογικές μεταβολές και αποτελεί περισσότερο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και εγγενή τάση προς την ανησυχία και την ένταση (Sarason, 1975· Buckworth & Dishman, 2002· Θεοδωράκης, Ζουρμπάνος, Χατζηγεωργιάδης, Δημητρακόπουλος & Κρομμύδας, 2013).

Με άλλα λόγια, το *άγχος* ορίζεται σαν μια μορφή προσωπικής ενόχλησης («self-preoccupation») που επηρεάζει την συγκέντρωση της προσοχής, την επεξεργασία πληροφοριών, την κωδικοποίηση, τον σχεδιασμό δράσης και τη συμπεριφορά (Sarason, 1975) και το βασικό χαρακτηριστικό του είναι η επικέντρωση (narrowing) (Sarason, 1975). Όπως ο φόβος, έτσι και το *άγχος*, συνοδεύεται από διέγερση του νευρικού συστήματος που εκδηλώνεται με ιδρώτα, ταχυκαρδία, τρόμο, επιτάχυνση της αναπνοής και γαστρεντερική δυσφορία (φυσιολογική διάσταση). Σε αντίθεση με τον φόβο, η πηγή του *άγχους* είτε είναι άγνωστη είτε έχει ελάχιστη ένταση σε σύγκριση με

την ένταση της φυσιολογικής και συναισθηματικής (ψυχολογικής) αντίδρασης που προκαλεί (Μάνος, 1988). Το άγχος θεωρείται παθολογικό, όταν το άτομο αδυνατεί να το ελέγξει, εάν δημιουργεί πρόβλημα στην καθημερινή λειτουργικότητα, στην επίτευξη επιθυμητών στόχων ή στη συναισθηματική του ηρεμία, οπότε αποκτάει ψυχοπαθολογική βαρύτητα, κλινική σπουδαιότητα, και μπορεί να οδηγήσει σε αγχώδη διαταραχή.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, και μέσα από την πληθώρα των ορισμών, προκύπτει ότι ο επικρατέστερος όρος όσον αφορά το άγχος των επαγγελματιών και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών είναι το «στρες». Το άγχος με την έννοια του anxiety, δεν εντοπίζεται στις έρευνες σχεδόν καθόλου. Γενικότερα δεν φαίνεται να είναι αρκετά σαφής η διαφοροποίηση των όρων anxiety και στρες (Παράσχου, 2012). Ακολουθώντας, λοιπόν, τις τάσεις στη βιβλιογραφία στην παρούσα μελέτη υιοθετείται ο όρος «στρες».

Οι ρίζες του φαινομένου του στρες εντοπίζονται στην εποχή του Ιπποκράτη (460 - 377 π.Χ.). Ο Ιπποκράτης προσέγγισε το στρες από ιατρική σκοπιά και περισσότερο επικεντρώθηκε στις βιολογικές του συνέπειες παρά στην καταγραφή της φύσης και των αιτιών του (Myers, 1983). Από τότε, χρειάστηκε να περάσουν πολλοί αιώνες προκειμένου το στρες να απασχολήσει εκ νέου τους επιστήμονες και να αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας (Γαλανάκης, 2009).

Οι Beehr & Franz (1987) και Fisher (1986) αναφέρουν ότι η έννοια του στρες έχει ορισθεί κατά καιρούς με τρεις τρόπους: α) ως ένα περιβαλλοντικό ερέθισμα, δηλαδή μια εξωτερική δύναμη που επιβάλλεται στο υποκείμενο, β) ως μια ψυχολογική ή σωματική αντίδραση του υποκειμένου σε μια τέτοια περιβαλλοντική επίδραση ή γ) ως μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' αυτά τα δύο. Έτσι, οι παραπάνω ερευνητές ορίζουν το στρες ως «γενική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τους στρεσογόνους παράγοντες, την ένταση και την αντίδραση του ατόμου».

Ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος ορισμός του στρες είναι αυτός που έχει διατυπωθεί από τον Lazarus (1991), σε συνέχεια του ορισμού του με την Folkman (Lazarus & Folkman, 1984), και αναφέρει ότι «στρες δημιουργείται μέσω των διαδικασιών αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντος τους». Έτσι, όταν ένα άτομο αισθάνεται ότι οι προσωπικές του δυνάμεις, αξίες και ικανότητες δεν επαρκούν για να αντεπεξέλθει στις συγκεκριμένες απαιτήσεις του περιβάλλοντος, τότε αρχίζει να βιώνει στρες. Πιο συγκεκριμένα, ο Lazarus (1991) θεώρησε το εργασιακό στρες ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει συναλλαγή μεταξύ του ατόμου και του εργασιακού του περιβάλλοντος. Οι αντιδράσεις του εργαζομένου μπορεί να είναι είτε ψυχολογικές, είτε

σωματικές, είτε και τα δυο (Cooper & Cartwright, 1994· Kristensen, 1996· Santos & Cox, 2000), και κατηγοριοποιούνται ως οξύ («acute») και χρόνια στρες («chronic») (Lazarus, 1991).

Οι Βασιλάκη, Τριλίβα και Μπεζεβέγκης (2001) ορίζουν το «στρες» ως «μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα επικείμενου κινδύνου, ένταση και ανησυχία. Είναι δηλαδή όλες εκείνες οι ψυχοφυσιολογικές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές αλλαγές που παράγονται ως αντίδραση σε ένα συνειδητό ή ασυνείδητο κίνδυνο».

Επιπρόσθετα οι Schultz & Schultz (1994) προσδιορίζουν το στρες ως «την κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει σωματικές και ψυχολογικές αντιδράσεις σε ένα υπερβολικό και συνήθως δυσάρεστο ερέθισμα καθώς και σε γεγονότα από το περιβάλλον που το άτομο θεωρεί απειλητικά». Στα παραπάνω έρχονται να προστεθούν οι διαπιστώσεις των Buunk et al. (στο Drenth, Thiery & Wolff, 1998) ότι η κατάσταση του στρες πάντα περιλαμβάνει ένα ερέθισμα το οποίο γίνεται αντιληπτό από το άτομο ως δυνητικά βλαβερό, επικίνδυνο και ανησυχητικό.

Για τους Matteson & Ivanchevich (1987), από την άλλη, ο όρος στρες αποδίδεται ως μια προσπάθεια του ατόμου να διατηρήσει την ομοιόσταση (ισορροπία) που έχει ανατραπεί από εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες.

Κάτω από την ίδια οπτική, οι Beehr & Bhagat (1995), επισημαίνουν ότι το στρες είναι μια γνωστική κατάσταση, στην οποία το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μια ανάγκη για λήψη απόφασης, και επίλυσης ενός προβλήματος και έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: υψηλό επίπεδο και διάρκεια αβεβαιότητας και μεγάλη σημασία για το άτομο.

Η Αρχή Υγείας και Ασφάλειας του Ηνωμένου Βασιλείου (Health and Safety Executive, 2001) χαρακτήρισε το στρες ως «*την επιζήμια αντίδραση των ατόμων στις υπερβολικές πιέσεις ή σε άλλου είδους απαιτήσεις που τους επιβάλλονται*» (Giga, Cooper, & Faragher, 2003).

Οι Tarris, Peeters, Blanc, Schaufeli και Schreurs (2001) ορίζουν το στρες σαν το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης σχέσης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος κατά την οποία το άτομο θεωρεί ότι οι εξωτερικές απαιτήσεις υπερβαίνουν τις ικανότητες και τους πόρους του και απειλούν την γενικότερη ευημερία του. Ανάλογα με τους διαθέσιμους πόρους και τις ικανότητες του ατόμου μια κατάσταση μπορεί να γίνεται αντιληπτή ως περισσότερο ή λιγότερο στρεσογόνα.

Τέλος, οι Ben-Ari, Krole και Har-Even (2003) προσεγγίζουν το στρες σαν το αποτέλεσμα των επιδράσεων των εργασιακών απαιτήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά την εκτέλεση των εργασιακών τους ρόλων και καθηκόντων. Σύμφωνα με αυτούς το στρες έχει 2 βασικά αποτελέσματα, την επαγγελματική δυσαρέσκεια και την επαγγελματική εξουθένωση.

Θα μπορούσαμε συνολικά να πούμε ότι η μελέτη της έννοιας του στρες (σημείο συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών του στρες) ότι έχει επικεντρωθεί σε τέσσερις βασικά προσεγγίσεις: 1) *το στρες ως «ερέθισμα» (ως ανεξάρτητη μεταβλητή)*: το στρες θεωρείται μια κατάσταση περιβάλλοντος απειλητική ή ενοχλητική για το άτομο, 2) *το στρες ως «αντίδραση» (ως εξαρτημένη μεταβλητή)*: το στρες είναι η αντίδραση του ατόμου (σωματική – ψυχολογική – συμπεριφοράς) σε ένα απειλητικό ή ενοχλητικό εξωτερικό ερέθισμα, 3) *το στρες ως «διαδικασία» ή «αλληλεπίδραση» (παρεμβαλλόμενη μεταβλητή)*: το στρες είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση, με την αλληλεπίδραση να προσδιορίζεται ως κάποια «ανισορροπία» ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον και 4) *το στρες ως «διανάδραση»*: το στρες αφορά, δηλαδή, στην αλληλεπίδραση ερεθίσματος και αντίδρασης, με τη διαφορά ότι μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος το ενδιαφέρον εστιάζεται στις εσωτερικές – ψυχολογικές διεργασίες που συντελούνται στο άτομο με αφορμή γεγονότα που δημιουργούν στρες. Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει τις διαδικασίες που συνδέουν το άτομο με το περιβάλλον του, μιλώντας για τη διασύνδεση μεταξύ στρες και περιβάλλοντος και τις ειδικότερες συνθήκες που δημιουργούνται κατά την αλληλεπίδραση τους.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να εντάξουμε τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί στο στρες σε τέσσερις κατηγορίες (Cooper, Dewe & O'Driscoll, 2001): α) *ορισμοί του στρες με βάση την Αντίδραση*, β) *ορισμοί του στρες με βάση το Ερέθισμα*, γ) *ορισμοί που θεωρούν το στρες ως Αλληλεπίδραση* και δ) *ορισμοί που θεωρούν το στρες ως Διανάδραση*

1.1.1. Ορισμοί του στρες με βάση την Αντίδραση

Η προσέγγιση που ορίζει το στρες ως Αντίδραση θεωρεί το στρες ως εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή ως μια ανταπόκριση του οργανισμού σε ένα απειλητικό ή ενοχλητικό ερέθισμα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η σύλληψη της έννοιας του στρες ως αντίδρασης σε ένα εξωτερικό ερέθισμα έχει τις ρίζες της στην ιατρική στις αρχές της δεκαετίας του '40 και ιδιαίτερα στη μελέτη του Selye (1956), ο οποίος χαρακτήρισε το στρες ως «ένα μη προσδιορίσιμο σωματικό ή ψυχολογικό αποτέλεσμα ή αντίδραση του οργανισμού σε κάθε απαίτηση που ασκείται πάνω του». Η συγκεκριμένη μελέτη του Selye (1956) ουσιαστικά αποτελεί την απαρχή για την έρευνα γύρω από το στρες. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του ο Selye διαπίστωσε ότι πολλοί οργανισμοί πραγματοποιούν μια σειρά από βιοχημικές μεταβολές προκειμένου να προσαρμοστούν στην ποικιλία των περιβαλλοντικών συνθηκών. Την ιδιότητα αυτή την ονόμασε «σύνδρομο γενικής προσαρμογής του οργανισμού» (GAS – General Adaptation Syndrome) σε μια απειλητική ή πιεστική κατάσταση και εισήγαγε έτσι την έννοια των ασθενειών που σχετίζονται με το στρες. Υπό αυτή την έννοια το στρες θεωρείται μια φυσιολογική και αναμενόμενη αντίδραση κάθε ζώντος οργανισμού, η οποία συνδέεται με την επιβίωσή του μπροστά σε μια επικείμενη επίθεση ή απειλή.

Στα πλαίσια του GAS ο Selye περιέγραψε τρία στάδια αντίδρασης (Chmiel, 2000· Fincham & Rhodes, 2005· Murphy, Sauter & Keita, 1995): α) *το στάδιο του συναγερμού*: ο οργανισμός αντιλαμβάνεται το εξωτερικό ερέθισμα ως απειλή γι' αυτόν και αρχίζει να δραστηριοποιείται. Στο σώμα εκκρίνονται ορμόνες που το προετοιμάζουν για δράση (π.χ. αύξηση του καρδιακού παλμού και της αρτηριακής πίεσης), β) *το στάδιο της αντίστασης – αντίδρασης*: ο οργανισμός κινητοποιεί όλα τα μέσα που διαθέτει (μηχανισμοί άμυνας) για να αντιμετωπίσει την απειλή ενεργώντας με «φυγή ή επίθεση» (flight or fight) και γ) *το στάδιο της εξουθένωσης*: εάν ο οργανισμός βρίσκεται σε κατάσταση συναγερμού έντονη, συχνά ή για μεγάλο διάστημα η ενέργεια που απαιτείται για προσαρμογή εξαντλείται και ο οργανισμός εξουθενώνεται, καταρρέει ή πεθαίνει.

Το μοντέλο αντίδρασης που περιέγραψε ο Selye (1956) παρόλο που θεωρείται θεμελιώδες στη μελέτη του στρες, δέχθηκε την κριτική ότι είναι υπερβολικά απλοϊκό, καθώς παραβλέπει τις ψυχολογικές αντιδράσεις του οργανισμού στο στρες και, κατά συνέπεια, δεν μπορεί να εξηγήσει καταστάσεις ψυχολογικού στρες. Επιπλέον, η θέση του Selye ότι κάθε οργανισμός αντιδρά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο δύσκολα γίνεται αποδεκτή, καθώς οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η αντίδραση του σώματος στο στρες μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τον παράγοντα που το προκάλεσε (Murphy, Hurrell, Sauter & Keita, 1995). Εξάλλου, λόγω της ιατρικής βάσης που είχε η θεωρία του, έδινε έμφαση στον οργανισμό και την αντίδρασή του αγνοώντας το αρχικό περιβαλλοντικό

ερέθισμα στην όλη διαδικασία του στρες. Αργότερα, ο ίδιος ο Selye (1980) ισχυρίστηκε ότι το στρες δεν έχει απαραίτητα μόνο αρνητικές συνέπειες για τον οργανισμό. Αντίθετα, επισήμανε ότι ένα ορισμένο επίπεδο στρες το οποίο είναι «θετικό», καθώς θεωρείται αναγκαίο κίνητρο για ενεργοποίηση, ανάπτυξη, εξέλιξη και αλλαγή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας. Έτσι, διαχώρισε την έννοια «θετικό άγχος» ή «ευ» - στρες (eustress), που υποκινεί την ανάπτυξη και την αλλαγή από το «αρνητικό άγχος» ή «δυσ» - στρες (distress), που αφορά σε στρεσογόνες καταστάσεις, τις οποίες το άτομο δεν τις διαχειρίζεται σωστά ή τις αφήνει να χρονίζονται και να προκαλούν φθορά στον οργανισμό (Travers & Cooper, 1996· Robbins, 2001).

1.1.2. Ορισμοί του στρες με βάση το Ερέθισμα

Αργότερα, με την εργασία του Grinker (1953) το ενδιαφέρον των ερευνητών εστίαστηκε στις εξωτερικές συνθήκες και γεγονότα του περιβάλλοντος που δημιουργούν το στρες, δηλαδή άρχισε να δίνεται έμφαση στο Ερέθισμα (Stimulus). Οι θεωρίες που προσπάθησαν να προσδιορίσουν το στρες ως μια εξωτερική δύναμη, η οποία επιδρά με καταλυτικό τρόπο στον οργανισμό, βασιζόνταν κυρίως στην επιστήμη της φυσικής και της μηχανικής. Αναλογικά, το στρες, κατά τους θεωρητικούς αυτής της προσέγγισης, μοιάζει με μια εξωτερική δύναμη, που ασκείται στον οργανισμό και οδηγεί σε μια κατάσταση απαίτησης ή αντίδρασης. Έτσι, το στρες ορίζεται εδώ ως «ανεξάρτητη μεταβλητή» (Cooper, Dewe & O'Driscoll, 2001).

Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου έγινε αντιληπτό ότι η εστίαση μόνο στη μέτρηση των συνθηκών του περιβάλλοντος (όπως π.χ. η ζέστη, το κρύο κ.ά.) για την αξιολόγηση του επιπέδου στρες στα άτομα δεν αποτελεί ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος, καθώς υπεισέρχονται στο θέμα ατομικοί παράγοντες, όπως τα επίπεδα αντοχής, οι διαφορετικές προσδοκίες, που λειτουργούν έτσι ώστε δυο άτομα που εκτίθενται στην ίδια κατάσταση να αντιδρούν με εντελώς διαφορετικό τρόπο μεταξύ τους. Αυτό θεωρήθηκε και το μειονέκτημα της προσέγγισης αυτής.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς του, το μοντέλο αυτό θεωρείται χρήσιμο για τον εντοπισμό των στρεσογόνων παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν την προσωπική ή εργασιακή ζωή του ατόμου. Η κοινή κριτική που συνδέεται με τις δυο παραπάνω προσεγγίσεις σχετικά με τον ορισμό του στρες αφορά ακριβώς στο ότι περιγράφουν μια απλή «γραμμική» σχέση, δίνοντας έμφαση μόνο σε μια διάσταση της διαδικασίας του στρες και όχι στην ίδια τη διαδικασία (Duckworth, 1986). Επιπλέον, παρα-

βλέπουν συστηματικά τους ατομικούς παράγοντες, τα ιδιαίτερα, δηλαδή, χαρακτηριστικά κάθε ατόμου (π.χ. προσωπικότητα, αξίες, στόχοι, προσδοκίες), τα οποία το καθιστούν εξ ορισμού διαφορετικό αποδέκτη του ερεθίσματος από το περιβάλλον και φυσικά διαφορετικό πομπό μιας αντίδρασης. Παράλληλα, δεν λαμβάνεται υπόψη το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το άτομο (π.χ. πηγές κοινωνικής στήριξης, δεξιότητες διαχείρισης και ελέγχου που έχει αναπτύξει κ.ά.).

Όπως εύλογα προκύπτει από τα παραπάνω, το στρες θεωρείται μια καθαρά προσωπική εμπειρία. Είναι άλλωστε κοινή παραδοχή ότι ο κάθε άνθρωπος αντιδρά με διαφορετικό τρόπο και διαφορετική ένταση σε κάθε επίπεδο πίεσης ή στρεσογόνο γεγονός της ζωής του (π.χ. θάνατο αγαπημένου προσώπου, διαζύγιο, απώλεια εργασίας). Κάτι δηλαδή που για κάποιον είναι πηγή εξαιρετικού στρες και δυσφορίας, αποτελεί κίνητρο και ιδιαίτερη πρόκληση για κάποιον άλλο.

1.1.3. Ορισμοί που θεωρούν το στρες ως Αλληλεπίδραση

Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει να ορίσει το στρες ως αλληλεπίδραση ή σχέση μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Σύμφωνα με τους Lazarus & Launier (1978), οι ορισμοί που αποδίδονται στο στρες με βάση αυτήν την αντίληψη καταδεικνύουν περισσότερο μια σχέση «αιτίου – αποτελέσματος» και επικεντρώνονται στην απλή αλληλεπίδραση δυο μεταβλητών, χωρίς, ωστόσο, να προχωρούν στην περιγραφή της πολυπλοκότητας ανάμεσά τους και στους ιδιαίτερους μηχανισμούς που εμπλέκονται κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασής τους.

Οι θεωρητικοί του στρες, προσπαθώντας να εξελίξουν την έρευνα παραπέρα, οδηγήθηκαν στη διατύπωση ορισμών που επικεντρώνονται στη διανάδραση των δυο μεταβλητών, δηλαδή στη βαθύτερη κατανόηση της δυναμικής που λαμβάνει χώρα κατά τη διαδικασία του στρες (Beehr & McGrath, 1992).

1.1.4. Ορισμοί που θεωρούν το στρες ως Διανάδραση

Οι ορισμοί που θεωρούν το στρες ως διανάδραση μεταξύ στρεσογόνων ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και αντίδρασης του ατόμου, επικεντρώνονται στη δυναμική των ψυχολογικών μηχανισμών της «γνωστικής επεξεργασίας» («cognitive appraisal») αλλά και «αντιμετώπισης» («coping») που κινητοποιεί το άτομο προκειμένου να αντεπεξέλθει στη στρεσογόνο κατάσταση. Δηλαδή, ένα κρίσιμο στοιχείο για να κατανοήσουμε την έννοια της διανάδρασης είναι το εξής: η ύπαρξη και ο βαθμός έκτασης του στρες σε μια δεδομένη κατάσταση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ερμηνεία που δίνει

το άτομο στον στρεσογόνο παράγοντα, δηλαδή στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τη συγκεκριμένη κατάσταση στη δεδομένη στιγμή.

Έτσι, το άτομο νιώθει στρες όταν αντιλαμβάνεται ότι: α) η κατάσταση που αντιμετωπίζει είναι απειλητική για το ίδιο, και β) ότι θα έχει σημαντική δυσκολία ή αδυναμία να ανταπεξέλθει στο συγκεκριμένο κίνδυνο ή απαίτηση, δηλαδή όταν πειστεί ότι η κατάσταση ξεφεύγει από τον έλεγχό του (Greenberg & Baron, 2008).

Οι Fincham & Rhodes (2005) τονίζουν ότι τα άτομα δεν ανταποκρίνονται άμεσα σε ένα ερέθισμα αλλά στο νόημα που πιθανόν έχει το ερέθισμα μέσα στο περιβάλλον τους. Κατά τους ίδιους, τα γεγονότα του περιβάλλοντος δεν είναι στρεσογόνα καθαυτά. Θα πρέπει να γίνουν πρώτα αντιληπτά από το άτομο ως απειλή, για να υπάρξει βίωμα του στρες. Αυτό σημαίνει ότι, η εμπειρία του στρες ξεκινά από τη στιγμή που το άτομο θα αντιληφθεί ότι τα απειλητικά ερεθίσματα υπερβαίνουν την ικανότητά του να αντισταθεί.

Σύμφωνα με τους Lazarus & Folkman (1984) το στρες δεν πρέπει να ιδωθεί ούτε ως ένα ερέθισμα, ούτε ως αντίδραση, αλλά μάλλον ως το αποτέλεσμα μιας διαμόρφωσης επηρεασμένης από αμφότερα το άτομο και το περιβάλλον και μάλιστα ως αποτέλεσμα διαμεσολάβησης γνωσιακών λειτουργιών.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, η κρίσιμη έννοια εδώ είναι αυτή της *γνωστικής εκτίμησης (cognitive appraisal)*. Η έννοια της γνωστικής εκτίμησης αναφέρεται σε μια διαδικασία αξιολόγησης που προβαίνει το άτομο πριν υποστεί την εμπειρία του ψυχολογικού στρες. Με τη διαδικασία αυτή, εκτιμά εάν ένα γεγονός του περιβάλλοντος είναι ή θα μπορούσε να είναι απειλητικό (Lazarus, 1991). Το άτομο «κρίνει» κατά κάποιον τρόπο αν αυτό που δυνητικά του προκαλεί στρες ξεπερνά τις ψυχοσωματικές, κοινωνικές ή συναισθηματικές του ικανότητες (Βασιλάκη, Τριλίβα, & Μπεζεβέγκης, 2001).

Επιπρόσθετα, οι Lazarus & Folkman (1984), οι οποίοι βασικά ανέπτυξαν και το μοντέλο αυτό αναφέρουν τρία είδη επεξεργασίας κατά τη διαδικασία του στρες (Lazarus & Folkman, 1984· Murphy, Hurrell, Sauter & Keita, 1995): α) *η πρωτογενής εκτίμηση*: το άτομο αντιλαμβάνεται ότι κάτι συμβαίνει και αξιολογεί τη σημασία του εξωτερικού γεγονότος για τη δική του ευημερία, κατά πόσο δηλαδή το γεγονός αυτό απειλεί το άτομο σωματικά ή ψυχολογικά, αν αποτελεί βλάβη, απειλή ή πρόκληση, β) *η δευτερογενής εκτίμηση*: το άτομο, έχοντας εκτιμήσει τις δύσκολες συνθήκες της κατάστασης, προχωρά στην εκτίμηση τρόπων, που, εάν τους εφαρμόσει, θα ωφεληθεί είτε εμποδίζοντας τη βλάβη, είτε ξεπερνώντας την, είτε βλέποντάς το σαν κάτι από το οποίο

θα μπορούσε να ωφεληθεί. Σε αυτή τη φάση, το άτομο αξιολογεί μια πληθώρα στρατηγικών αντιμετώπισης, όπως για παράδειγμα να αναζητήσει περισσότερες πληροφορίες, να ανασυγκροτήσει τις δυνάμεις του, να αποδεχθεί την παρούσα κατάσταση ή να την αλλάξει. (Coyne & Lazarus, 1980). Η γνωστική εκτίμηση με τις δυο αυτές φάσεις της, επιδρά στο τι πραγματικά θεωρεί στρεσογόνο κατάσταση το άτομο, πώς πιστεύει ότι τον απειλεί και με ποιόν τρόπο τελικά θα αποφασίσει να την αντιμετωπίσει και γ) η επανεπεξεργασία: αποτελεί τη διαδικασία της αξιολόγησης που πραγματοποιεί το άτομο σχετικά με το κατά πόσο υπήρξαν αποτελεσματικοί οι μηχανισμοί που χρησιμοποίησε.

Η πρωτογενής και η δευτερογενής εκτίμηση του γεγονότος αποτελούν έννοιες «κλειδιά» για την αντιμετώπιση του στρες. Ο Lazarus (Lazarus, 2000· Lazarus, & Folkman, 1984) υπογράμμισε τη σημασία του υποκειμενικού παράγοντα, των ατομικών διαφορών και της προσωπικής πρόσληψης και ερμηνείας των ερεθισμάτων που προκαλούν στρες. Με το πολυετές έργο του ο Lazarus (1966, 1976, 1991, 1993, 1999, 2000) εξήγησε τις διατομικές διαφορές στην βίωση του στρες και πρότεινε δύο μεγάλες κατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης: α) τις στρατηγικές που επικεντρώνονται στο πρόβλημα (*problem focused coping*) (Bond & Bunce, 2000· Day & Livingstone, 2003· Lazarus, & Folkman, 1984· Sears, Urizar & Evans, 2000) και β) τις στρατηγικές που εστιάζουν στην διαχείριση των συναισθημάτων (*emotion focused coping*) (Bond & Bunce, 2000· Day, & Livingstone, 2003· Lazarus, & Folkman, 1984· Sears, Urizar & Evans, 2000) ως αποτέλεσμα της στρεσογόνου κατάστασης.

Η κύρια λειτουργία των στρατηγικών αντιμετώπισης είναι η διευκόλυνση της προσαρμογής του ατόμου. Οι στρατηγικές, οι οποίες εστιάζονται στο πρόβλημα, ασκούν θετική επίδραση στην προσαρμογή του ατόμου, ενώ εκείνες που επικεντρώνονται στο συναίσθημα θεωρούνται δυσλειτουργικές. Υπάρχει μια σειρά παραγόντων που συνδέονται με τη διαφορική χρήση των ποικίλων στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, όπως τα χαρακτηριστικά του ερεθίσματος /περιβάλλοντος (ελεγχιμότητα, ασάφεια), η προσωπικότητα (αντοχή, ενδο/ εξωπροσωπικός έλεγχος, συμπεριφορά τύπου Α, αυτοεκτίμηση, δημοτικότητα, νευρωτισμός, εξωστρέφεια, δεκτικότητα σε εμπειρίες) το φύλο και η ηλικία (Μπεζεβέγκης, 2001).

Η διαδικασία της αντιμετώπισης του στρες είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του και περιλαμβάνει τα εξής επτά βασικά

στάδια (Beehr & Bhagat, 1995): 1) *πυροδότηση του μηχανισμού αντιμετώπισης*: ο στρεσογόνος παράγοντας έχει εισέλθει στο περιβάλλον του ατόμου, το άτομο αντιλαμβάνεται το ερέθισμα και εκδηλώνει μια βραχυπρόθεσμη σωματική αντίδραση.

Η ομοιόσταση διαταράσσεται και το άτομο κινητοποιείται να αναζητήσει λύση για να επαναφέρει την ισορροπία, 2) *πρωτογενής γνωστική εκτίμηση*: το άτομο αντιλαμβάνεται ότι το γεγονός είναι απειλητικό και αναρωτιέται: τι είναι αυτό που του προκαλεί το στρες, γιατί του δημιουργεί αυτή την ανασφάλεια και εάν είναι σημαντικό. Εάν η απάντηση στην τελευταία ερώτηση είναι αρνητική, η διαδικασία σταματά, ενώ εάν είναι θετική, η διαδικασία προχωρά στο στάδιο της δευτερογενούς εκτίμησης, 3) *δευτερογενής γνωστική εκτίμηση*: το στάδιο αυτό ξεκινά με τη διερεύνηση της αιτίας που το συγκεκριμένο στρεσογόνο γεγονός είναι πραγματικά σημαντικό. Στην περίπτωση αυτή, το άτομο αναλύει τις ανάγκες και τις αξίες του που σχετίζονται με το στρες.

Η διαδικασία αυτή είναι εξαιρετικά κρίσιμη, γιατί αποσκοπεί στο να αποφασηθείσει κατ' αρχάς εάν το γεγονός είναι πραγματικά σημαντικό και για ποιο λόγο είναι σημαντικό. Ο προσδιορισμός της σημασίας του γεγονότος για το άτομο είναι καθοριστική, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη των στρατηγικών αντιμετώπισης. Στη συνέχεια, κατά τη φάση αυτή, το άτομο αναρωτιέται τι είναι αυτό που πρέπει να αλλάξει. Εξετάζει, δηλαδή, εάν πρέπει να αλλάξει κάτι στο ίδιο το άτομο ή στην κατάσταση καθ'αυτή, 4) *ανάπτυξη και επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής*: το άτομο αναζητεί τους τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιήσει για να αντεπεξέλθει και να αντιμετωπίσει τη στρεσογόνο κατάσταση. Οι πιθανές διαθέσιμες στρατηγικές για την αντιμετώπιση του στρες περιγράφονται παρακάτω, 5) *εφαρμογή της επιλεγμένης στρατηγικής αντιμετώπισης του γεγονότος*: κατά το στάδιο, αυτό το άτομο πραγματοποιεί έναν υπολογισμό των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων που έχει κάθε εναλλακτική στρατηγική και εφαρμόζει εκείνη με τα περισσότερα οφέλη. Επίσης, προβαίνει σε μια αξιολόγηση της ετοιμότητάς του για αλλαγή και των προϋποθέσεων που αυτή απαιτεί (π.χ. το άτομο σκέφτεται ότι ο καλύτερος τρόπος να αντιμετωπίσει το άγχος της ανεργίας είναι να βρει μια δουλειά, πράγμα το οποίο, πιθανόν, απαιτεί επιπλέον εκπαίδευση).

Όμως, το άτομο νιώθει ότι δεν είναι έτοιμο να γυρίσει στα θρανία). Παράλληλα, στη φάση αυτή το άτομο ενεργοποιεί τα αποθέματα υποστήριξης που διαθέτει, 6) *αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας στρατηγικής που χρησιμοποιήθηκε*: κατά τη φάση αυτή, το άτομο προχωράει σε αξιολόγηση του κατά πόσο η στρατηγική που χρησιμοποίησε υπήρξε αποτελεσματική για την απομάκρυνση του στρες και αυτό γίνεται με

κριτήριο τα υπάρχοντα συμπτώματα στρες (σωματικά, ψυχολογικά, συμπεριφοριστικά), 7) *ανατροφοδότηση*: τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ανατροφοδοτούνται στο άτομο με τη μορφή πληροφοριών (μέσα σε ένα βάθος χρόνου).

Αυτό σημαίνει ότι μακροπρόθεσμα το άτομο συνειδητοποιεί αν οι στρατηγικές που χρησιμοποίησε στην προκειμένη περίπτωση απέφεραν αποτέλεσμα και, επομένως, αν μπορεί να τις αξιοποιήσει και σε μελλοντικές περιστάσεις άγχους.

Καταλήγοντας, το άτομο προκειμένου να αντιμετωπίσει μια στρεσογόνο κατάσταση καταφεύγει στις διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, που αναφέρονται σε συμπεριφορές, σε γνωστικά σχήματα και σε αντιλήψεις. Οι στρατηγικές αυτές, άλλοτε είναι αλληλένδετες με την ψυχική επάρκεια του ατόμου και άλλοτε είναι ανεξάρτητες από αυτήν (Pearlin & Schooler, 1978).

Κατά συνέπεια, το στρες δεν μπορεί να νοηθεί ως κατάσταση που εναπόκειται αποκλειστικά στο άτομο ή αποκλειστικά στο περιβάλλον. Αντίθετα, είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, όπου ερέθισμα και αντίδραση γίνονται ενεργός πομπός και δέκτης μέσα από μια «δημιουργική ζύμωση».

Επεκτείνοντας την παραπάνω διαπίστωση, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει το άτομο αλλά και το άτομο μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον κι επομένως οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει στο περιβάλλον επηρεάζει το άτομο και το αντίστροφο. (Murphy, Hurrell, Sauter & Keita, 1995). Υπό αυτή την έννοια, το στρες, γίνεται μια «δυναμική γνωστική κατάσταση» και αποτελεί μια παρεμβολή ή μια ανισορροπία, η οποία καθιστά επιτακτική την ανάγκη για επίλυση του θέματος και επαναφορά σε κατάσταση ισορροπίας και αποκατάστασης.

Αυτό που κάνει διαφορετική την προσέγγιση αυτή είναι η μεγάλη έμφαση στη διαδικασία που συντελείται, με τις έννοιες της επεξεργασίας, της προσαρμογής και της αντιμετώπισης ως ακρογωνιαίους λίθους, καθώς και η ουσιαστική εμβάθυνση στην κατανόηση της ίδιας της διαδικασίας προσαρμογής. Επιπλέον, ο όρος διανάδραση υπογραμμίζει ότι το στρες δεν βρίσκεται μεμονωμένα ούτε στο άτομο ούτε στο περιβάλλον αλλά στη σχέση μεταξύ των δύο (Dewe, Cox & Ferguson, 1993).

Ακολουθώντας το μοντέλο της διανάδρασης, οι περισσότεροι ερευνητές (Beehr, 1995· Greenberg & Baron, 2000· Jex, 1998· Warr, 2002), προκειμένου να ορίσουν καλύτερα την εν λόγω έννοια αναφέρονται στους παρακάτω όρους τους οποίους εισήγαγαν αρχικά οι Kahn et al το 1964 (Barling, 1990· Beehr & Flanz, 1987):

1) *Stressor – Στρεσογόνος παράγοντας*: τα αντικειμενικά και μετρήσιμα γεγονότα ή ερεθίσματα, του περιβάλλοντος, σωματικά ή ψυχολογικά τα οποία προκαλούν άγχος

στο άτομο που θα εκτεθεί σ' αυτά, 2) *στρες*: η όλη διαδικασία διανόδρασης μεταξύ στρεσογόνων ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, αντίδρασης του ατόμου που εκτίθεται σ' αυτά και μηχανισμών αντιμετώπισης που αυτό ενεργοποιεί μετά από γνωστική επεξεργασία και σκέψη, 3) *Strain-Αντίδραση*: το αποτέλεσμα και η επίδραση μιας στρεσογόνου κατάστασης, δηλαδή η εσωτερική κατάσταση που δημιουργείται στο άτομο, η ψυχολογική, σωματική και συμπεριφοριστική αντίδραση του ατόμου στους στρεσογόνους παράγοντες. Η αντίδραση είναι το τελευταίο στάδιο στην όλη διεργασία του στρες.

Σημαντική είναι η διάκριση που γίνεται στη βιβλιογραφία μεταξύ διαφόρων τύπων ψυχολογικών στρεσογόνων παραγόντων (psychological stressors) (Barling, 1990). Οι στρεσογόνοι παράγοντες διακρίνονται σε χρόνιους, οξείς ή ήπιους. Μάλιστα, οι τρεις αυτοί τύποι στρεσογόνων παραγόντων διαφέρουν ως προς τη διάρκεια, τη χρονική στιγμή εκκίνησης και την πιθανότητα επανεμφάνισης.

Οι χρόνιοι στρεσογόνοι παράγοντες έχουν μεγάλη διάρκεια, επαναλαμβάνονται συχνά και είναι δύσκολος ο εντοπισμός της στιγμής ενεργοποίησής τους (π.χ. η αντίφαση μεταξύ καριέρας και οικογένειας, η εργασιακή ανασφάλεια, μια χρόνια αρρώστια).

Οι ήπιοι στρεσογόνοι παράγοντες έχουν συγκεκριμένη στιγμή έναρξης, μικρή διάρκεια (συνήθως μια μέρα) και εμφανίζονται σε αραιά διαστήματα (π.χ. μια παρατήρηση από τον προϊστάμενο, ένας διαπληκτισμός με κάποιον συνάδελφο, ένας δύσκολος πελάτης ή φίλος, η απώλεια ενός αντικειμένου, ένας καβγάς με το / τη σύζυγο ή τα παιδιά).

Οι οξείς στρεσογόνοι παράγοντες έχουν επίσης, συγκεκριμένη στιγμή εκκίνησης, αλλά αφορούν συνήθως μεταβατικές καταστάσεις της ζωής, διαρκούν λίγο (πάντως περισσότερο από μια μέρα) και είναι εξαιρετικά σπάνιοι ή έχουν πολύ μικρή πιθανότητα να ξανασυμβούν (π.χ. η απώλεια της εργασίας, αλλαγή εργασίας, μετακόμιση, ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, η υλική καταστροφή στο σπίτι ή την εργασία)

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι η εσωτερική κατάσταση που δημιουργείται στο άτομο σχετίζεται με μια σειρά από ψυχοφυσιολογικές αντιδράσεις, οι οποίες αναφέρονται στο συμπαθητικό και το παρασυμπαθητικό νευρικό σύστημα, σε ενδοκρινολογικές αλλαγές και στις λειτουργίες του ανοσοποιητικού συστήματος καθώς και σε συναισθηματικές αντιδράσεις, κυρίως σχετιζόμενες με αρνητικά συναισθήματα όπως για παράδειγμα θυμός, λύπη κτλ (Βασιλάκη, Τριλίβα & Μπεζεβέγκης, 2001).

Επίσης, οι αντιδράσεις μπορεί να είναι: α) *σωματικές*: δηλαδή συμπτώματα στο σώμα όπως πονοκέφαλος, πόνος στο στομάχι, ταχυκαρδίες, ίλιγγος κτλ., β) *ψυχολογικές*: δηλαδή δημιουργία συναισθημάτων όπως ανησυχία, φόβος, θυμός, ένταση, αίσθημα δυσαρέσκειας κτλ. και γ) *συμπεριφοράς*: δηλαδή εκδηλώσεις της συμπεριφοράς όπως κάπνισμα, χρήση αλκοόλ, ατυχήματα κτλ.

1.2. Ορισμοί επαγγελματικού στρες

Αρκετούς αιώνες πριν, οι ερευνητές αναγνώρισαν την επίδραση της εργασίας στην υγεία του ατόμου. Ειδικότερα, κατά τη βιομηχανική επανάσταση, το ενδιαφέρον για τη μελέτη της κακής επίδρασης που είχαν οι επικίνδυνες και ανθυγιεινές συνθήκες εργασίας στην υγεία των εργαζομένων εντάθηκε. Σταδιακά, η ιδέα ότι το στρες στην εργασία μπορεί να επηρεάσει άμεσα τη φυσική κατάσταση και υγεία του εργαζόμενου ατόμου και ότι το άγχος στο εργασιακό ή από το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί μια πολύ συγκεκριμένη απειλή για την υγεία, άρχισε να διαδίδεται και να μελετάται ευρέως (Drenth, Thierry & Wolff, 1998· Dunham, 2000). Τα τελευταία χρόνια η έννοια του στρες που πηγάζει από την επαγγελματική και εργασιακή ζωή του ατόμου συναντάται στη βιβλιογραφία με όρους όπως: α) *occupational stress*: το στρες που πηγάζει από την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, β) *work - related stress*: το στρες που πηγάζει από την εργασία του ατόμου γενικότερα, γ) *job stress*: το στρες που έχει αφετηρία τη συγκεκριμένη εργασιακή θέση (δουλειά) στην οποία βρίσκεται το άτομο και δ) *organizational stress*: το στρες που βιώνει το άτομο το οποίο εργάζεται σε έναν οργανισμό.

Το επαγγελματικό στρες είναι το στρες που βιώνεται από ένα συγκεκριμένο άτομο σε μια συγκεκριμένη θέση εργασίας (Βασιλάκη, Τριλίβα, και Μπεζεβέγκης 2001· Παπαστυλιανού, 2001). Τα τελευταία χρόνια το επιστημονικό ενδιαφέρον εστιάζεται ολοένα και περισσότερο στο επαγγελματικό στρες, του οποίου οι επιπτώσεις είναι σαφώς αναγνωρίσιμες, τόσο στην ατομική ύπαρξη και κοινωνική ζωή όσο και στην παραγωγή και την οικονομία.

Η διερεύνηση του επαγγελματικού στρες αποτελεί κύριο μέλημα τόσο των εργοδοτών όσο και των εργαζομένων σε κάθε εργασιακό τομέα, καθώς οι επιπτώσεις του φαινομένου είναι δυσμενείς για αμφότερους (Ferris & Buckley, 1996).

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα το επαγγελματικό στρες είναι αναγκαίο να το ορίσουμε επακριβώς. Έτσι, οι Murphy, Hurrell, Sauter & Keita (1995) ορίζουν το επαγγελματικό στρες «ως την αλληλεπίδραση μεταξύ εργασιακών συνθηκών

με χαρακτηριστικά του εργαζόμενου, κατά την οποία γίνεται αντιληπτό ότι οι απαιτήσεις της εργασίας ξεπερνούν την ικανότητα του εργαζόμενου να αντεπεξέλθει σ' αυτές» ή πιο απλά «ως το στρες που βιώνεται από ένα συγκεκριμένο άτομο σε μια συγκεκριμένη εργασία».

Επιπρόσθετα, ο Κάντας (1995) περιγράφει το επαγγελματικό στρες ως «κατάσταση κατά την οποία συσσωρεύονται στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία ή το στρες που πηγάζει από μια συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση ή θέση». Κατά τον Beehr (1995), η έννοια επαγγελματικό στρες χρησιμοποιείται για να περιγράψει περισσότερο μια κατάσταση – κι όχι μια μεταβλητή – στην οποία κάποια χαρακτηριστικά και συνθήκες της εργασίας φαίνεται ότι υπονομεύουν την ψυχική και σωματική υγεία του εργαζόμενου ή δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να προκύψει φθορά στην υγεία του ατόμου.

Οι Ferris & Buckley (1996) προσδιορίζουν το επαγγελματικό στρες ως «αρνητικές επιπτώσεις της εργασίας (σωματικές και ψυχολογικές) στην υγεία του εργαζόμενου ατόμου». Οι ίδιοι τονίζουν ότι η κατανόηση της έννοιας του επαγγελματικού στρες είναι αρκετά περίπλοκη, καθώς οι σοβαρές επιπτώσεις του στρες δεν διαφαίνονται παρά σε ένα βάθος χρόνου.

Σύγχρονοι ερευνητές κατέδειξαν ότι η εργασία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της ανάπτυξης του «εγώ» και της αυτοεκτίμησης του ατόμου (Winefield, Tiggemann, Winefield, & Goldney, 1993). Για αυτόν το λόγο, η εργασία παίζει ένα βασικό ρόλο στις ζωές των ανθρώπων και ασκεί μεγάλη επιρροή στην αίσθηση της ευεξίας (well-being) και της ταυτότητας (Barling, 1990· Feather, 1990). Η εργασία αποτελεί το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι εντάσσουν τον εαυτό τους στην κοινωνία (Szymanski, Ryan, Merz, Trevino, & Johnston-Rodriguez, 1996), και μπορεί να επηρεαστεί από οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ατομικούς παράγοντες. Όπως υποστήριξε ο Keilhofner (1995), η ταυτότητα του ατόμου είναι μια λειτουργία των κοινωνικών του ρόλων, ειδικά αυτών που σχετίζονται με το επάγγελμα. Συνεπώς, η απώλεια τέτοιων ρόλων μπορεί να οδηγήσει σε ψυχολογικό στρες και, επιπλέον, σε απώλεια αυτής της λειτουργίας (Γαλανάκης, 2009).

Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι άνθρωποι σπάνια συναντούν στην εργασία τους ακραίες και επικίνδυνες καταστάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να τους εκθέσουν σε σωματικό κίνδυνο. Για την πλειοψηφία των εργαζομένων, το στρες που βιώνει κάποιος στον χώρο εργασίας του είναι κυρίως ψυχολογικό και συναισθηματικό, όπως για

παράδειγμα μια διαφωνία με τον προϊστάμενο ή το συνάδελφο, η ανησυχία για προαγωγή και καλύτερο μισθό ή ο περιορισμένος χρόνος για την εκτέλεση κάποιας εργασίας.

Στην πραγματικότητα, τα γεγονότα αυτά προκαλούν χαμηλά επίπεδα στρες όμως θεωρούνται, από ιατρική άποψη, αρκετά επιβαρυντικά για τον οργανισμό, καθώς συσσωρεύονται με το χρόνο (Schultz & Schultz, 1994). Όταν οι στρεσογόνοι παράγοντες λειτουργούν με μεγάλη συχνότητα στον εργασιακό χώρο, ο οργανισμός του εργαζόμενου παραμένει σε κατάσταση συναγερμού για μεγάλο διάστημα, κι αυτή η κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε σωματική φθορά και ασθένειες (Schultz & Schultz, 1994).

Είναι σημαντικό, για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας του επαγγελματικού στρες, να εξετάσουμε τι περιλαμβάνει η διαδικασία αυτή (Jex, 1998): α) *στρεσογόνοι εργασιακοί παράγοντες*: είναι οι συνθήκες ή οι καταστάσεις στην εργασία οι οποίες καθιστούν αναγκαία την αντίδραση ή προσαρμογή του εργαζόμενου. Για παράδειγμα, στρεσογόνοι παράγοντες στην εργασία θα μπορούσαν να είναι η επίπληξη, οι προθεσμίες, η απειλή απόλυσης. Οι στρεσογόνοι αυτοί παράγοντες θα μπορούσαν να είναι, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, χρόνιοι, οξείς ή ήπιοι. Το σύνδρομο της «επαγγελματικής εξουθένωσης» (burnout) αποτελεί κατάσταση χρόνιου εργασιακού στρες, β) *αντίδραση του εργαζόμενου*: περιγράφεται ως η ενδεχόμενη αντίδραση του εργαζόμενου στον στρεσογόνο παράγοντα ή οι επιπτώσεις του στρεσογόνου παράγοντα στο άτομο, όπως π.χ. ανησυχία, ένταση ή σωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλος. Η δυσαρέσκεια από την εργασία θεωρείται μια από τις πιο συχνές ψυχολογικές αντιδράσεις εργασιακού στρες, ενώ οι απουσίες από την εργασία (absenteeism), η κινητικότητα (turnover) και το χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας αφορούν στις αντιδράσεις συμπεριφοράς.

Υπάρχει μια ομάδα ερευνητών που υποστηρίζουν ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες στην εργασία παράγουν μια πληθώρα, κυρίως αρνητικών συναισθημάτων για το άτομο, τα οποία αντιλαμβάνεται το άτομο ως απειλητικά (Spielberger, 1980· Lazarus & Folkman, 1984· Warr, 2002). Στα συναισθήματα αυτά κυριαρχεί είτε το συναίσθημα της ανησυχίας (κυμαινόμενο από την ένταση και τη νευρικότητα στο θυμό και τον πανικό) είτε το συναίσθημα του θυμού (κυμαινόμενο από την απλή ενόχληση στην οργή). Υπάρχουν, δηλαδή, διαβαθμίσεις στην ένταση εκδήλωσης αυτών των συναισθημάτων. Τα αρνητικά συναισθήματα συνοδεύονται σχεδόν πάντα και από σωματικές αλλαγές,

όπως αυξημένος καρδιακός παλμός και αρτηριακή πίεση, αυξημένη έκκριση ορμονών και γρήγορη αναπνοή.

Σύμφωνα με την Vachon (1987), υπάρχει ένα σύνολο μεσολαβητικών παραγόντων, οι οποίοι αυξάνουν ή μειώνουν την αντίσταση του εργαζόμενου στο στρες όπως: α) ατομικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση κ.ά.) β) ενδοατομικοί παράγοντες (προσωπικότητα, κίνητρα, επιθυμίες, προσδοκίες, στρατηγικές αντιμετώπισης κ.ά.), γ) κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες (κοινωνικές προσδοκίες από το ρόλο του επαγγελματία, φιλοσοφία της εργασίας κ.ά.) και δ) διαπροσωπικοί παράγοντες (υποστηρικτικό δίκτυο) (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1997).

Ο βαθμός στον οποίο το εργαζόμενο άτομο θα βιώσει στρες στην εργασία του και ο βαθμός στον οποίο θα αντιδράσει καθορίζεται άμεσα, σύμφωνα με τον Furnham (1997), από τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου (ανθεκτικότητα, προσωπικότητα τύπου A, αυτοεκτίμηση/αυτεπάρκεια, κέντρο ελέγχου, αισιοδοξία, νευρωτισμός, αρνητική προδιάθεση), την υποκειμενική αντίληψη του ατόμου (προσωπική ερμηνεία που αποδίδει το άτομο στην κατάσταση σε ό,τι αφορά τη σοβαρότητά της και η αξιολόγηση της δυνατότητας του να αντεπεξέλθει σε αυτήν), και τα προσωπικά αποθέματα που διαθέτει το άτομο για να ελέγξει την κατάσταση και να μειώσει την ένταση (κοινωνική υποστήριξη, μηχανισμοί εκλογίκευσης, δραστηριότητες εκτόνωσης του άγχους, στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων).

Συμπερασματικά, σε ό,τι αφορά στο εργασιακό πλαίσιο, τα συναισθήματα που εκδηλώνονται συχνότερα σε σχέση με τη βίωση στρες είναι τα εξής: 1) *ανησυχία και φόβος*: προκαλούνται από απειλητικές ή ασαφείς καταστάσεις, όπως μη ξεκάθαρες προσδοκίες άλλων, απειλή απόλυσης, επικείμενη αξιολόγηση, αμφισβητούμενη προαγωγή, 2) *θυμός, ευερεθιστικότητα και απέχθεια*: είναι αποτέλεσμα ματαιώσεων στην εργασία, όπως για παράδειγμα δουλειά στην οποία οι άλλοι παρενέβησαν και διόρθωσαν ή ακύρωσαν τα πεπραγμένα ή αποτυχία για την επίτευξη ενός στόχου, 3) *κατάθλιψη, απογοήτευση και λύπη*: χαρακτηρίζουν καταστάσεις απώλειας ή στέρησης, όπως μια προαγωγή που ακυρώθηκε, η απώλεια μιας ενδιαφέρουσας δουλειάς, η απώλεια καθηκόντων και ελέγχου ή η απόλυση, 4) *μοχθηρία και ζήλια*: προκαλούνται από καταστάσεις όπου ο εργαζόμενος προβαίνει σε μια κοινωνική σύγκριση εις βάρος του, όπως το να βλέπει άλλους εργαζόμενους στην ίδια με αυτόν ιεραρχία να δέχονται μεγαλύτερα προνόμια, μισθό ή προαγωγή και 5) *αμηχανία και ντροπή*: αναδύονται όταν το άτομο νιώθει ότι κάποιοι στόχοι δεν επιτεύχθηκαν εξαιτίας δικού του λάθους ή συμπεριφοράς

Παρόλο που η ανησυχία θεωρείται το πιο τυπικό συναίσθημα στρες, ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις ότι όλα τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω συναντώνται με την ίδια συχνότητα σε καταστάσεις επαγγελματικού στρες.

1.3. Συνέπειες επαγγελματικού στρες

Η μεταφορά της μελέτης του στρες στον εργασιακό χώρο εξηγείται από την σοβαρότητα των συνεπειών που επιφέρει. Ένα πλήθος ερευνών αναφέρει ως συνέπειες του επαγγελματικού στρες:

1) προβλήματα υγείας, όπως η αυξημένη χοληστερίνη, οι καρδιαγγειακές παθήσεις, τα αναπνευστικά προβλήματα, οι μυοσκελετικοί τραυματισμοί και ο καρκίνος (Caufield, Chang, Dollard, & Eshaug, 2004· Levi, 1990· Manning, Jackson, & Fusilier, 1996· Vagg, & Spielberger, 1998),

2) ψυχοπαθολογία, όπως νευρώσεις, διαταραχές της προσωπικότητας, εξάρτηση από ναρκωτικές ουσίες ή χρήση αλκοόλ, και κατάθλιψη (Caufield, Chang, Dollard, & Elshaug, 2004· Levi, 1990· Vagg, & Spielberger, 1998) και

3) προβλήματα συμπεριφοράς, όπως αντιπαραγωγική συμπεριφορά, εκούσια μειωμένη παραγωγικότητα, συνεχείς απουσίες από τον χώρο εργασίας, κλοπή από συναδέλφους, σκόπιμη καταστροφή ξένης περιουσίας, αυτοκτονία και ανθρωποκτονία (Quick, 1998· Vagg, & Spielberger, 1998).

Το στρες, συχνά, βασανίζει τα άτομα όχι μόνο από άποψη ψυχολογική, με τη μορφή του τρόμου, της ανησυχίας και της εσωτερικής έντασης, αλλά και με την εκδήλωση σωματικών ασθενειών. Ο όρος στρες χρησιμοποιείται συχνά με αυτή την έννοια, για να περιγράψει κάθε κατάσταση υπερφόρτισης, στην οποία το άτομο έχει εξωθηθεί στα όρια της αντοχής του.

Δεν πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι οι άνθρωποι αντιδρούν στο στρες, αρρωσταίνοντας με κάποιον εμφανώς, άσχετο τρόπο. Τα θύματα του στρες συχνά πηγαίνουν στους γιατρούς, για να θεραπευτούν από ανωμαλίες, οι οποίες δεν προέρχονται καθόλου από κάποια βιοσωματικά αίτια. Οι ασθένειες αυτές ονομάζονται ψυχοσωματικές. Δεν είναι τυχαίο που στη γλώσσα μας, για να περιγράψουμε τις επιδράσεις των ψυχολογικών καταστάσεων πάνω στις βιοσωματικές λειτουργίες, χρησιμοποιούμε

πολλές μεταφορικές εκφράσεις, όπως «η καρδιά μου πάει να σπάσει», «πιάστηκε η αναπνοή μου», σε περιπτώσεις εξαιρετικά υψηλού στρες.

Στα εργαστήρια ψυχοφυσιολογίας, οι ερευνητές κατόρθωσαν να αποδείξουν αυτό που όλοι διαισθητικά γνωρίζουμε ότι μας συμβαίνει, όταν αντιμετωπίζουμε δυσάρεστα συναισθήματα: ότι, δηλαδή, υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στις ψυχολογικές καταστάσεις και στις βιοσωματικές αντιδράσεις. Το στρες, είτε είναι οξύ είτε χρόνιο, μπορεί να επηρεάσει τη φυσιολογία του σώματος, προκαλώντας ποικίλα σωματικά συμπτώματα. Έτσι, κάτι που θα έπρεπε να είναι προσαρμοστική αντίδραση, γίνεται δυσπροσαρμοστική, διότι αυτά τα συναισθήματα δεν έχουν καμία ομαλή διέξοδο σε δυναμική δράση. Τα πιο συνήθη συμπτώματα είναι οι αυχενικοί πόνοι, οι πονοκέφαλοι, οι πόνοι της μέσης, οι καρδιακοί πόνοι, οι ταχυπαλμίες, το σφίξιμο του στέρνου και του λάρυγγα, η αίσθηση του πνιγμού, η ανορεξία, η ναυτία, ο εμετός, η δυσπεψία, η δυσκοιλιότητα, η διάρροια, η συχνοουρία, η σωματική εξάντληση και ατονία, οι ζαλάδες και η χρόνια κόπωση. Το παρατεταμένο στρες, είτε προέρχεται από εξωτερικά αίτια είτε από προβλήματα προσωπικότητας, μπορεί τελικά να προκαλέσει ψυχοσωματικές διαταραχές (Σκαρινάκης και Οικονόμου, 2005).

Οι ψυχοσωματικές ασθένειες εκδηλώνονται με σωματικά συμπτώματα – όπως είναι το βρογχικό άσθμα, το αλλεργικό συνάχι, οι δερματικές ενοχλήσεις, η ελκώδης κολίτιδα, το πεπτικό έλκος, ημικρανίες και άλλα – τα οποία σχετίζονται με συγκεκριμένους παράγοντες της προσωπικότητας, ειδικότερα και με ψυχολογικούς παράγοντες, γενικότερα. Αυτές οι σωματικές διαταραχές δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένη ηλικία ή στάδιο ανάπτυξης.

Βασική αρχή στην ψυχοσωματική προσέγγιση είναι η άποψη ότι η ασθένεια είναι ο ιδιαίτερος τρόπος αντίδρασης στις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει, κάτι που θα μπορούσε κανείς να ονομάσει μορφή προσαρμογής. Τα αίτια αναζητούνται τόσο στα κληροδοτημένα – εγγενή χαρακτηριστικά του ατόμου όσο και στο περιβάλλον. Ο ασθενής και όχι μόνο η ασθένεια είναι το επίκεντρο και κατά τη διάγνωση και κατά τη θεραπεία.

Ειδικότερα, λοιπόν, οι μακροχρόνιες συνέπειες του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: α) *προβλήματα σωματικής υγείας* όπως: πονοκέφαλοι, πόνοι στο στήθος, ταχυκαρδία, τρέμουλο, υψηλή αρτηριακή πίεση, πόνος στο στομάχι, ίλιγγος, δερματίτιδες, αίσθημα κόπωσης, αϋπνίες κ.ά., β) *προβλήματα ψυχολογικής φύσης*, όπως: ανησυχία, ανία, ένταση, ευερεθιστότητα, θυμός, έλλειψη ενδιαφέροντος, δυσαρέσκεια, αναβλητικότητα, συναίσθημα αποτυχίας

και δυστυχίας, απέχθεια για τον εαυτό του, έλλειψη ενδιαφέροντος για τους άλλους ανθρώπους, συναισθήματα μοναξιάς, τάση να ξεχνά κανείς διάφορα πράγματα, τρακ, αίσθηση απομόνωσης, κακή διάθεση, ευσυγκινησία, αδυναμία συγκέντρωσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και γ) *προβλήματα που εντοπίζονται στη συμπεριφορά*, όπως: συχνές απουσίες από την εργασία, αυξημένο κάπνισμα και κατανάλωση αλκοόλ ή ψυχοδραστικών ουσιών και φαρμάκων, επιθετική συμπεριφορά, ροπή προς ατυχήματα, λάθη, χαμηλή ποιότητα εργασίας, καθυστερήσεις, δυσκολία σωστής διαχείρισης του χρόνου και έλλειψη παραγωγικότητας, αποφυγή της εργασίας, χαμηλά εργασιακά κίνητρα (Κάντας, 1996, 2001· Αργυροπούλου, 1999· Πομάκη και Αναγνωστοπούλου 2001).

Κατά συνέπεια, διαπιστώνονται ανησυχητικά επίπεδα στις απουσίες των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, ταχύς ρυθμός εγκατάλειψης του επαγγέλματος κυρίως από τους νεοπροσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς, και αντικατάστασής τους από άλλους, πρόωρη συνταξιοδότηση και εγκατάλειψη του επαγγέλματος από ειδικευμένους και έμπειρους εκπαιδευτικούς, και χαμηλό ενδιαφέρον για είσοδο νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (Brown & Ralph, 1994· Kyriacou & Coulthard, 2000).

Το φαινόμενο της ολοκληρωτικής εγκατάλειψης του επαγγέλματος ή της αλλαγής της σχολικής μονάδας εργασίας, στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται ως «κύκλος εργασιών» (Boe, Cook & Sunderland, 2008). Ο «κύκλος εργασιών» στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, (Tsoulouras, Russell, Matthews & Barber, 2010). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών παρομοιάζεται σαν μια περιστρεφόμενη πόρτα (Boe et al., 2008) και οδηγεί στο αποτέλεσμα της υψηλής ζήτησης για αφοσιωμένους, σταθερούς εκπαιδευτικούς (Ingersoll, 2001· Γιαννακίδου, 2014).

Οι συνέπειες του στρες αφορούν διττά και τους σχολικούς οργανισμούς αλλά και ατομικά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι μεν σχολικοί οργανισμοί πλήττονται από την απώλεια έμπειρων εκπαιδευτικών, είτε λόγω παραίτησης, είτε λόγω πρόωρης συνταξιοδότησης αλλά και από τη μείωση της αποτελεσματικότητας αυτών που παραμένουν, ενώ σε ατομικό επίπεδο οι συνέπειες αφορούν σε προβλήματα στην υγεία, μειωμένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, και φθορά των προσωπικών σχέσεων (Howard & Johnson, 2004· Γιαννακίδου, 2014). Η έρευνα έχει δείξει, επίσης, ότι η χρήση αναρωτικών αδειών λόγω ιογενών λοιμώξεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η δυσφορία, η κατάθλιψη, οι διαταραχές του πεπτικού συστήματος συνδέονται ιδιαίτερα με το επαγγελματικό στρες (Montgomery & Rupp, 2005· Travers & Cooper, 1996).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η αντιμετώπιση του στρες των

εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα: α) στο οργανωτικό και β) στο ατομικό (McKenzie, 2009· Γιαννακίδου, 2014).

Η αντιμετώπιση σε οργανωτικό επίπεδο περιλαμβάνει το κλίμα του σχολείου, τη διοικητική υποστήριξη και τις απαιτήσεις, τις εφαρμοζόμενες πολιτικές και τις εντολές. Τα σχολεία, σύμφωνα με τους μελετητές είναι ικανά να δημιουργήσουν υγιή οργανωτικά κλίματα μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής και της επιμερισμένης ηγεσίας, της διατήρησης συνεργατικών και υποστηρικτικών σχέσεων, της διατήρησης μιας ατμόσφαιρας αποδοχής και κατανόησης και κοινωνικής υποστήριξης μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών (Carlyle & Woods, 2003· Jeffrey, 2002· Griffith et al., 1999).

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος περιλαμβάνονται η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η αίσθηση της ομάδας, η λήψη αποφάσεων κατόπιν διαβούλευσης, η συναίνεση ως προς τις βασικές αξίες, η πολιτική ενσωμάτωσης όλων των μαθητών στο σχολείο, η σαφήνεια ως προς τους ρόλους και τις προσδοκίες, η είσπραξη θετικών σχολίων και επαίνων, η καλή υλικοτεχνική υποδομή, η παροχή υποστήριξης στην επίλυση προβλημάτων, η μειωμένη γραφειοκρατία, διαδικασίες και πολιτικές που είναι εύκολο να εφαρμοστούν, τα επιπλέον καθήκοντα που ανατίθενται να ταιριάζουν στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, μακρόπνοος σχεδιασμός εκ μέρους της ανώτερης διοίκησης και παροχή συμβουλευτικής όσον αφορά την εξέλιξη και τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού (Kyriacou, 2001).

Η αντιμετώπιση σε ατομικό επίπεδο αναφέρεται αφενός στη διδακτική μεθοδολογία, ώστε να αντιμετωπίζονται πτυχές του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών που είναι από τη φύση τους στρεσογόνες και αφορούν είτε στην βαθιά κατανόηση των αντικειμένων διδασκαλίας, είτε στη ρύθμιση του χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών αλλά και σε ενδοψυχικές διαδικασίες, αφετέρου, με την ανάπτυξη της συνειδητοποίησης του ατομικού τους στρες, αναγνωρίζοντας τι είναι αυτό που συμβάλλει στο δικό τους στρες και την εκμάθηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση των καθημερινών πιέσεων της σχολικής ζωής τους (McKenzie, 2009).

Μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει θέσει ως στόχο τη μελέτη του στρες των εκπαιδευτικών και έχει βρει σημαντικές συνδέσεις, καθώς και αιτιώδεις διαδρομές με ένα άλλο ιδιαίτερα ανησυχητικό φαινόμενο, που εμφανίστηκε στο χώρο της εκπαίδευσης και είναι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2007· Betoret, 2009· Schwarzer & Hallum, 2008· Kokkinos, 2007· Antoniou et al., 2006· Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001· Chan, 2006· Evers, Tomic & Brouwers, 2004).

1.4. Το επαγγελματικό στρες στους εκπαιδευτικούς

Κατά τα τελευταία χρόνια, οι απαιτήσεις και η ένταση της εργασίας έχουν αυξηθεί. Οι εργαζόμενοι σήμερα έρχονται αντιμέτωποι με πιο σύνθετα προβλήματα, μεγαλύτερη πίεση και αβεβαιότητα. Από τη φύση τους κάποια επαγγέλματα θεωρούνται περισσότερο στρεσογόνα από άλλα. Ένα από τα επαγγέλματα που έχει επηρεαστεί από τις παραπάνω αλλαγές είναι αυτό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να εργαστούν υπό αυτές τις συνθήκες σε μεγάλα και ανομοιογενή τμήματα, με μαθητές που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με το παρελθόν (Lohman, 2006). Η διδασκαλία θεωρείται ως μια ιδιαίτερα στρεσογόνος παράμετρος διεθνώς, σύμφωνα με σχετικές έρευνες. Βέβαια, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοποιημένοι και ενθουσιασμένοι με την εργασία τους (Simbula, Guglielmi, Wilmar, & Schaufeli, 2010).

Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών έχει προσελκύσει αρκετούς ερευνητές και πολλές από τις μελέτες, (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003·Jin, Yeung, Tang, & Low 2008), έχουν εντοπίσει την επαγγελματική εξουθένωση, τη κατάθλιψη, τη δυσαρέσκεια από την εργασία, το άγχος, καθώς και μια σειρά σωματικών ενοχλημάτων και επιπτώσεων στη γενική υγεία σε αρκετούς εκπαιδευτικούς, ως συνέπεια των χαρακτηριστικών της εργασίας τους. Αυτοί μάλιστα είναι και ορισμένοι από τους λόγους που τους έχουν ωθήσει στο να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Boe, Cook & Sunderland, 2008).

Σε έρευνα που διενήργησε ο Τσιπλητάρης (2002), με θέμα την «εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου» σε δείγμα 495 εν ενεργεία δασκάλων της Αττικής και της Περιφέρειας Ανατολικής Ελλάδος, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή το 10% των δασκάλων, δηλώνουν αποδυναμωμένοι, απόμακροι και εντελώς ξένοι από τους μαθητές και τη σχολική τάξη. Παρουσιάζονται δηλαδή ανήμποροι να φέρουν σε πέρας και το παραμικρό εκπαιδευτικό έργο και αποσύρονται υποαπασχολούμενοι στα γραφεία εκπαίδευσης, συχνά στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών ορίζεται από τους Kyriacou & Sutcliffe (1978b) ως μια αρνητική συναισθηματική αντίδραση (π.χ. θυμός, κατάθλιψη, συναισθήματα ματαίωσης), η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται μία κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη και από τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται για την αντιμετώπισή της. Επομένως, ο υποκειμενικός τρόπος αξιολόγησης των επαγγελματικών απαιτήσεων, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των

απαιτήσεων αυτών, η ετοιμότητα και οι δυνατότητες που διαθέτει για την αντιμετώπιση των επαγγελματικών πιέσεων, είναι παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα του στρες (Dunham, 2000).

Η έρευνα σε διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανάμεσα σε εκείνους τους επαγγελματίες που δοκιμάζουν υψηλά επίπεδα στρες στην εργασία τους (Stoeber & Rennert, 2008). Ανάμεσα, δε, σε 26 διαφορετικά επαγγέλματα το επάγγελμα των εκπαιδευτικών κατατάχθηκε στα έξι περισσότερο στρεσογόνα και σε αυτά που παρέχουν τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ο αριθμός των μελετών που αναφέρονται στο στρες των εκπαιδευτικών αυξήθηκε ραγδαία (Kyriacou, 1987), ενώ μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1990, η ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με το στρες των εκπαιδευτικών είχε γίνει ογκώδης (Travers & Cooper, 1996). Από τότε το στρες των εκπαιδευτικών έχει γίνει ένα σημαντικό θέμα της έρευνας σε όλο τον κόσμο.

Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να εκδηλωθεί με αυξανόμενη απαισιοδοξία αναφορικά με τη δυσμενή προοπτική για επαγγελματική ικανοποίηση ή με τη σταθερή πρόθεση εγκατάλειψης της εργασιακής θέσης – σε περίπτωση που δοθεί η ευκαιρία – με συνοδά συναισθήματα ματαίωσης και εξάντλησης (Αργυροπούλου, 1999).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερες αιτίες εργασιακού στρες τις χαμηλές αποδοχές, την αδιαφορία των μαθητών για μάθηση, τις προβληματικές τάξεις, την πολύωρη διδασκαλία, τη διδασκαλία μαθημάτων εκτός ειδικότητας, τις περιορισμένες ευκαιρίες υπηρεσιακής εξέλιξης, την αξιολόγηση των μαθητών, τον χρόνο που αφιερώνεται εκτός σχολείου, τον μεγάλο θόρυβο στο σχολείο, την κακή συμπεριφορά των μαθητών και την υλικοτεχνική υποδομή (Antonίου, Polychroni, & Walters, 2000· Αλεξόπουλος, 1990). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν επιτυχώς στρεσογόνα γεγονότα και να ανακτήσουν τους πόρους τους (συγκέντρωσης, συναισθήματος, αντίληψης) κινητοποιούν ορισμένες στρατηγικές διαχείρισης στρες (coping strategies) (Lazarus & Folkman, 1984). Πρόκειται για γνωσιακές και συμπεριφορικές προσπάθειες του ατόμου με σκοπό τη μείωση της έντασης των στρεσογόνων συνθηκών.

Μία συχνά αναφερόμενη στρατηγική αφορά σε ένα σύστημα αλληλοϋποστήριξης με τους συναδέλφους τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Εξίσου όμως σημαντική είναι η παροχή διοικητικής βοήθειας αλλά και η εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών σε συμπεριφορικές και γνωσιακές τεχνικές αντιμετώπισης τους στρες (Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003). Έτσι, υπάρχουν οι στρατηγικές εκείνες που εστιάζουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος και εκείνες που εστιάζουν στη μείωση της έντασης του συναισθήματος. Όταν οι στρατηγικές αντιμετώπισης ενός εργαζομένου που βιώνει έντονο στρες αποδεικνύονται ανεπαρκείς, τότε η εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πιθανή (Antoniou, 1999).

Χαρακτηριστικά της εργασίας όπως στήριξη του εργαζομένου από το περιβάλλον, ηγετική ικανότητα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (π.χ. ευσυνειδησία) φαίνεται να συνιστούν προϋποθέσεις της εργασιακής δέσμευσης (Sulea, Maricutoiu, Virga, Schaufeli, Sava, & Zaborila, 2012). Το άτομο που είναι εργασιακά «δέσμευμένο» επιδεικνύει υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ενθουσιασμού για τη δουλειά του και ο εργασιακός χρόνος για αυτόν φαίνεται να περνά γρήγορα. Επίσης, η εργασιακή δέσμευση φαίνεται να συνδέεται θετικά με την απόδοση του ατόμου στον εργασιακό του ρόλο, με την καλή απόδοσή του εκτός ρόλου, με την ικανοποίηση των πελατών και με τις οικονομικές απολαβές (Chughtai & Buckley, 2011). Όλα τα παραπάνω ίσως δίνουν την εικόνα ενός ατόμου που είναι αεικίνητο και ακούραστο αν και οι εργαζόμενοι που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα εργασιακής δέσμευσης καταπονούνται μετά από μία μέρα σκληρής δουλειάς. Η διαφορά όμως με τους άλλους εργαζόμενους είναι ότι αντιλαμβάνονται αυτήν την κόπωση ως μια εναλλακτική κατάσταση ευχαρίστησης καθώς σχετίζεται με θετικά επιτεύγματα (Bakker & Demerouti, 2008).

Η μελέτη του στρες, λοιπόν, καθίσταται επίκαιρη λόγω της ραγδαίας του αύξησης και της αναγόρευσής του σε μείζον πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς διεθνώς.

1.5. Παράγοντες επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς

Η πολυφωνία των ερευνητών του στρες των εκπαιδευτικών υπάρχει και στις απόπειρες κατηγοριοποίησης των πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών. Ο Κυργιάκου (2001) αναφέρει ότι η αξιολόγηση της σημαντικότητας των πηγών στρες δε γίνεται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς βιώνονται μοναδικά από τον/την κάθε εκπαιδευτικό και εξαρτώνται από την ακριβή σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητάς τους, των αξιών τους, των δεξιοτήτων τους και των περιστάσεων. Έτσι, ενώ μπορούν σε αδρές γραμμές να καταγραφούν οι πιο κοινές πηγές άγχους, ωστόσο δεν πρέπει να παραλείπονται οι προσωπικές ανησυχίες των ατόμων.

Ο Kyriacou (2001) επίσης υποστηρίζει ότι για την αξιολόγηση των κυριότερων στρεσογόνων παραγόντων μεταξύ των εκπαιδευτικών, πέρα από τις διατομικές διαφορές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι διακρατικές διαφορές στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, των ξεχωριστών εκπαιδευτικών συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία και στις χώρες αυτές, καθώς και στις επικρατούσες στάσεις και αξίες ως προς τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία στις κοινωνίες αυτές (Γιαννακίδου, 2014).

Ο Betoret (2009), στο ίδιο πνεύμα περί της μη συμφωνίας ως προς τις κυριότερες πηγές στρες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με την επιλογή των κύριων στρεσογόνων παραγόντων και οφείλεται, εν μέρει, στο ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες δεν είναι στατικές μεταβλητές αλλά δυναμικές μεταβλητές που υπόκεινται στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τους Antoniou, Polychroni, και Vlachakis (2006) οι πηγές στρες των εκπαιδευτικών χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: α) στους παράγοντες που αφορούν άμεσα τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού όπως προβλήματα πειθαρχίας, ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και υπερβολικός φόρτος εργασίας, β) στους παράγοντες που αναφέρονται σε ατομικές διαφορές οι οποίες επηρεάζουν την ευαισθησία απέναντι στο στρες και εντοπίζονται στο φύλο και στην ηλικία και γ) στους διοικητικούς παράγοντες που αφορούν στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων όπως η περιορισμένη κυβερνητική υποστήριξη, η ανεπαρκής εκπαίδευση, η έλλειψη πληροφόρησης για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα, συνεχείς αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση του σχολείου και δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους γονείς, αποτελούν σοβαρές πηγές άγχους και εξάντλησης των εκπαιδευτικών.

Ο Betoret (2009) προτείνει μια πολυεπίπεδη ταξινόμηση των στρεσογόνων παραγόντων σύμφωνα με το πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν και οι οποίοι κυμαίνονται από το πιο ειδικό στο πιο γενικό και από το εσωτερικό (ατομικό) πλαίσιο στο εξωτερικό πλαίσιο,(διοίκηση).

Στηριζόμενος στο κοινωνικό-ψυχολογικό μοντέλο του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης του Blaze (1982) διακρίνει τους στρεσογόνους παράγοντες του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών σε δυο κατηγορίες: α) στους στρεσογόνους παράγοντες «πρώτης τάξης» (*first-order stressors*), που παρεμβαίνουν άμεσα στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών απαιτώντας χρόνο και κατανάλωση ενέργειας, και αφορούν στην

επίτευξη των αποτελεσμάτων στους ίδιους τους μαθητές, όπως η πειθαρχία των μαθητών, η μειωμένη συμμετοχή τους, η επεμβατική διεύθυνση του σχολείου κτλ. και β) στους στρεσογόνους παράγοντες «δεύτερης τάξης», (*second-order stressors*), οι οποίοι επηρεάζουν έμμεσα την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, όπως ο χαμηλός μισθός, οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος και η κοινωνική αντίληψη για το ρόλο των εκπαιδευτικών.

Οι Kyriacou & Sutcliffe (1978) στηριζόμενοι σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Βρετανία υποδεικνύουν ως δυνητικούς παράγοντες του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών τα εξής: α) τα προβλήματα που προκύπτουν από την συμπεριφορά των μαθητών και β) τις κακές εργασιακές, επαγγελματικές και οργανωτικές συνθήκες που επικρατούν στον επαγγελματικό χώρο αυτό. Εδώ μπορούν να συμπεριληφθούν οι κακοί μισθοί, οι περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης, η έλλειψη απαραίτητων εποπτικών και άλλων οργάνων για την καλύτερη επιτέλεση του έργου τους και τέλος τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης απόφασης σε θέματα που αναφέρονται στο έργο τους.

Αν και στις περισσότερες περιπτώσεις στρες τονίζεται η αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος (Cox, 1978) στο στρες των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό και εξετάζεται η συμμετοχή παραγόντων όπως:

α) παράγοντες που σχετίζονται με τη διδασκαλία όπως (φόρτος εργασίας, πειθαρχία της τάξης, ανησυχία αξιολόγησης από τους μαθητές,

β) ατομικοί και γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ευπάθεια των δασκάλων όπως οι προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις, η αυτοεκτίμηση, οι ατομικές διαφορές στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων και

γ) συστημικοί παράγοντες όπως ο τρόπος διοίκησης του διευθυντή, η υποστήριξη και η συνεργασία με τους συναδέλφους (Jarvis, 2002).

Σε μελέτη των Travers & Cooper (1996) αναφέρονται οι ακόλουθοι παράγοντες επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς:

α. παράγοντες εσωγενείς στην εργασία (εργασιακές συνθήκες, φόρτος εργασίας, ωράριο)

-
- β. ο ρόλος του εκπαιδευτικού (ασάφεια ρόλου, σύγκρουση ρόλων, επάρκεια προετοιμασίας για την επιτέλεση του έργου)
 - γ. η επαγγελματική ανάπτυξη (εξέλιξη, ασφάλεια, διάσταση προσδοκιών και απονεμόμενου κύρους)
 - δ. η οργανωτική δομή και το κλίμα (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, κλίμα και κουλτούρα της οργάνωσης)
 - ε. η διασύνδεση σπιτιού και εργασίας (ζευγάρι εργαζομένων, σχέση ανάμεσα στην εργασία και την οικογένεια, σύγκρουση μεταξύ οικογενειακών και εργασιακών ρόλων)
-

Πέρα από αυτούς τους καθαρά εργασιακούς λόγους, οι ίδιοι συγγραφείς εντοπίζουν παράγοντες από το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, οι οποίοι συντείνουν στο επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. Ως τέτοιοι παράγοντες αναφέρονται οι συνεχείς αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών, καθώς και η αλλαγή των στάσεων της κοινωνίας προς τους εκπαιδευτικούς (Αργυροπούλου, 1999· Κάντας, 2001· Jarvis, 2002· Γιαννακίδου, 2014).

Ο Κυριακού (2001) αναφέρει ως πηγή στρες τις «μεγάλες αλλαγές», αλλά ταυτόχρονα υποδεικνύει και ως μελλοντική ερευνητική προτεραιότητα τη διερεύνηση του στρες των εκπαιδευτικών καθώς και των πηγών του, στις χώρες όπου έχουν επιχειρηθεί ή επιχειρούνται μεγάλες μεταρρυθμιστικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε να ασκείται κριτική στις κυβερνήσεις και στους φορείς χάραξης πολιτικής για τον αντίκτυπο αυτών των μεταρρυθμίσεων στη βίωση του στρες από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, λοιπόν, ένα σημαντικό σώμα της έρευνας που συνδέει το στρες των εκπαιδευτικών με την συνολική αναδιάρθρωση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, που ξεκίνησε στη δεκαετία του 1980, αρχίζει να εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Troman, 2000· Γιαννακίδου, 2014).

Επιπρόσθετα, πολλοί ερευνητές αναφέρονται στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι εν λόγω εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, είτε στο θεωρητικό τους πλαίσιο, είτε συνδέοντάς το με τη στοχοθεσία των ερευνών τους (Griva & Joekes, 2003· Moore, 2013· Troman, 2000· Kittel & Leynen, 2003· Brown, Ralph & Brember, 2002· Zurlo, Pes & Cooper, 2007· Betoret, 2009· McKenzie, 2009·

Lindqvist & Nordänger, 2007· Travers & Cooper, 1993· Crocco & Costigan, 2007· Pearson & Moomaw, 2006).

Επίσης, αναφορικά με τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, έρευνες όπως αυτές των Kyriakou & Sutcliffe (1977, 1978, 1979) αναφέρουν ότι το άγχος τους οφείλεται κυρίως σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αρχικά εντοπίζουν ως αιτία άγχους την ανήσυχη συμπεριφορά και τις αταξίες των μαθητών, αλλά και τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των μαθητών και την απροθυμία τους για μάθηση. Άλλη μία πηγή ψυχικής πίεσης συνιστούν οι κακές εργασιακές συνθήκες και η πίεση του χρόνου που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για να ολοκληρώσουν τη σχολική ύλη σε συνδυασμό με τη χαμηλή σχολική απόδοση των μαθητών. Στις κακές εργασιακές συνθήκες συμπεριλαμβάνονται *«οι κακοί μισθοί, οι περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης, η έλλειψη απαραίτητων εποπτικών και άλλων οργάνων για την καλύτερη επιτέλεση του έργου και τέλος η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης της απόφασης σε θέματα που αναφέρονται στο έργο τους»* (Κάντας 2001, σ. 217-218). Επίσης, οι συνεχείς απαιτήσεις των μαθητών και τα προβλήματα ελέγχου και διοίκησης της τάξης *«αποτελούν την πιο ισχυρή πηγή στρες στην επαγγελματική ζωή του δασκάλου ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα που διδάσκει»* (Fontana, 1996).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Travers & Cooper (1996) στην οποία διερευνήθηκαν οι παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς, αναφέρονται παράγοντες εσωγενείς στην εργασία (εργασιακές συνθήκες, ωράρια κ.λπ.), η ασάφεια του εκπαιδευτικού ρόλου και οι συγκρούσεις, η επαγγελματική ανάπτυξη, η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και η διασύνδεση ανάμεσα στην εργασία και στην οικογένεια του εκπαιδευτικού. Στους παράγοντες πρόκλησης εργασιακού άγχους συγκαταλέγονται οι συχνές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών και των γονιών τους χωρίς να τους παρέχονται τα αναγκαία υλικοτεχνικά μέσα και η έλλειψη ευελιξίας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ακόμη αποτελούν παράγοντες άγχους οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, οι προβληματικές συνθήκες στέγασης (ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας), ο κακός φωτισμός, αλλά και οι χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τους υπόλοιπους δημόσιους υπαλλήλους (Χαραμής, 2004).

Παράλληλα, οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις, οι διάφορες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, καθώς και η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ευάλωτοι, μη ικανοί να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις

και στις υποχρεώσεις του σύγχρονου σχολείου, αφού *«οφείλουν να μαθαίνουν συνεχώς καινούρια πράγματα και όπως έχουμε δει και αυτές οι αλλαγές αποτελούν συχνά πηγή στρες»* (Alder, 2005). Η αναγκαιότητα αυτή για την κατάκτηση συνεχώς νέας γνώσης δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς, αφού *«κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχθούν και να εφαρμόσουν αλληπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την ενισχυτική διδασκαλία, τη περιβαλλοντική εκπαίδευση, την αγωγή υγείας, κ.α.»* (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999).

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, έχει βρεθεί ότι οι άνδρες βιώνουν εντονότερα το εργασιακό στρες από τις γυναίκες και επίσης ότι οι άντρες έχουν δυσκολία να υιοθετούν τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων σε σύγκριση με τις γυναίκες οι οποίες διαχειρίζονται το εργασιακό άγχος πιο αποτελεσματικά (Χατζηχρήστου, 2005). Από την άλλη οι Payne & Funham καταλήγουν σε αντίθετα αποτελέσματα υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες βιώνουν περισσότερο άγχος σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Λεονταρή κ.ά., 2000).

Σε σχετική έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος διαχείρισης του στρες στον εργασιακό τους χώρο βρέθηκε ότι η πιο σημαντική πηγή –σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς– είναι ο φόρτος εργασίας (Καραδήμας κ.ά., 2004). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πηγή στρες κυρίως το γεγονός *«ότι χρειάζεται να παίρνουν δουλειά του σχολείου στο σπίτι, να προετοιμάζονται για τη διδασκαλία και να φροντίζουν για τη διαρκή επιμόρφωση τους εις βάρος του προσωπικού τους ελεύθερου χρόνου»* (Καραδήμας κ.ά., 2004, σ. 408). Οι υπόλοιποι παράγοντες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι τους προκαλούν στρες στην ίδια έρευνα είναι κυρίως εξωσχολικής προέλευσης και δε σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά με τη σχέση οικογένειας-σπιτιού και θέματα ευθυνών, ενώ σε μικρό βαθμό το στρες τους έχει ως γενεσιουργό αιτία *«τη σταδιοδρομία, το εργασιακό κλίμα και τις σχέσεις»* (Καραδήμας κ.ά., 2004, σ. 408).

Το συμπέρασμα επομένως που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι όλοι αυτοί οι στρεσογόνοι παράγοντες σε συνδυασμό με τις προσωπικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους *«προκαλούν βαθιά απογοήτευση και ανησυχία, το αίσθημα ότι δεν έχουν ούτε το χρόνο, ούτε την αντοχή να αντεπεξέλθουν στις τόσες απαιτήσεις, καθώς και ένα*

αίσθημα σοκ που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί, κάτι που δύσκολα μπορούν να ξεπεράσουν» (Καραστάθη-Παναγιώτου, 2006).

Οι συνδεδεμένες με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πηγές του στρες που ανευρίσκονται στη βιβλιογραφία αναφέρονται: στην έλλειψη υποστήριξης από τις κυβερνήσεις, στις συνεχείς αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο επάγγελμά τους, στην έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με το πώς πρέπει να γίνουν οι αλλαγές, στο μειωμένο σεβασμό στο επάγγελμα εκ μέρους της κοινωνίας, στον, μη αντίστοιχο προς το φόρτο εργασίας, μισθό, στην αξιολόγηση των μαθητών, την έλλειψη χρόνου για αλληλεπίδραση πέραν των μαθημάτων, την αντίληψη πως η ικανότητα του δασκάλου δε συνεπάγεται και την προαγωγή του (Travers & Cooper, 1993· Zurlo et al., 2007), την απουσία προσωπικών αξιών στην εκπαιδευτική πράξη (Zurlo et al., 2007), στην κυνική και υποτιμητική συμπεριφορά που εκδηλώνεται προς αυτούς από τους γονείς, την κυβέρνηση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τους διευθυντές τους (Friedman & Farber, 1992), στην εργασιακή ανασφάλεια (Majeed, Zia-ur-Rehman, & Rashid, 2011), στην αποδιοργάνωση σε επίπεδο σχολείου, στις πολιτικές λογοδοσίας (Shernoff, Mehata, Atkins, Torf & Spencer, 2011), στη διάβρωση των θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους ενήλικες (συναδέλφους, γονείς, διευθυντές), στην έλλειψη εμπιστοσύνης στις μεταξύ τους σχέσεις (Troman, 2000), και στο αυστηρά ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης των σχολείων που αποτρέπει τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων με ουσιαστικό τρόπο (Brown et al., 2002).

Συνεπώς, η ψυχολογική πίεση που παραδέχονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν εξαρτάται μόνο από ατομικούς, προσωπικούς ή θεσμικούς παράγοντες. Οι αντιλήψεις γύρω από το στρες συνδυάστηκαν ξεκάθαρα με το περιβάλλον (υλικό και κοινωνικό) μέσα στο οποίο εργάζονται οι διδάσκοντες. Συνεπώς, σύμφωνα με τους ερευνητές, πρέπει να εξεταστούν και οι συνέπειες που μπορεί να έχει η προσαρμογή του ατόμου μέσα σε αυτό.

Στη Ελλάδα οι επιπλέον πηγές που προκαλούν ένταση στους εκπαιδευτικούς και επιβεβαιώθηκαν ερευνητικά είναι οι καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας – εξεταστέας ύλης, η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, η έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς και η διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων (Μούζουρα, 2005).

Στην έρευνα των Antoniou et al. (2006) οι πιο συχνά αναφερόμενοι στρεσογόνοι παράγοντες από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αφορούν σε προβλήματα που δη-

μιουργούνται στην τάξη, και είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν όπως οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών η έλλειψη, κινήτρων, η κακή επίδοση και τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών.

Τέλος, στην πρόσφατη έρευνα της Χαραλάμπους (2012), οι τρεις πιο σημαντικές πηγές πίεσης για τους εκπαιδευτικούς αναδείχτηκαν ο ανεπαρκής μισθός, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές.

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ειδικότερα, η μελέτη για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να εστιάσει σε δημογραφικούς παράγοντες, στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (επάρκεια, κίνητρα, άσκηση ελέγχου) και σε παραμέτρους όπως το σχολικό κλίμα (Mau, Ellsworth, & Hawley, 2008). Επιπρόσθετα, οι εργασιακές ευκαιρίες, το στρες, η ηγεσία, οι ανταμοιβές και η επαρκής εποπτεία συνεισφέρουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Anarí (2012) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι πιο σημαντικές αξίες για τους ίδιους ήταν η γνώση, το οικογενειακό κύρος, η θρησκεία και η δημοκρατία. Πρόσφατα, ο ίδιος ερευνητής κατέδειξε τη θετική σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως και μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης με την οργανωσιακή δέσμευση.

1.6. Περίληψη πηγών Στρες στους Εκπαιδευτικούς

Πίνακας 1: Πηγές στρες

Πηγή Στρες	Ερευνητές	Χώρα
Κακή συμπεριφορά μαθητών	Cox et al. (1978)	Η Β
	Kyriacou & Sutcliffe (1978b)	Η Β
	Smilausky (1984)	Ισραήλ
	Kyriacou (1987)	Η Β
	Manso-Pinto (1989)	Χιλή
	Borg et al. (1991)	Μάλτα

Κακές εργασιακές συνθήκες	Cox et al. (1978)	H B
	Kyriacou & Sutcliffe (1978b)	H B
Έλλειψη πόρων	Clark (1980)	H B
	Dewe (1986)	Ισραήλ
	Borg et al. (1991)	Μάλτα
Φτωχές σχέσεις με τους συναδέλφους	Clark (1980)	ΗΠΑ
	Dewe (1993)	Νέα Ζηλανδία
	Borg et al. (1991)	Μάλτα
Υπερφόρτωση διδασκαλίας	Wahlund & Nerell (1976)	Σουηδία
	Cox et al (1978)	H B
	Kyriacou & Sutcliffe (1978b)	H B
	Clark (1980)	ΗΠΑ
	Smilausky (1984)	Ισραήλ
	Dewe 1993)	Νέα Ζηλανδία
	Payne & Frunham (1987)	Μπαρμπάντος
	Borg et al. (1991)	Μάλτα
Υπερφόρτωση μη διδακτικών καθηκόντων	Cox et al. (1978)	H B
	Farber (1984)	H P A
	Dewe(1993)	Νέα Ζηλανδία
Μειωμένη υποστήριξη από τη διοίκηση	Cox et al. (1978)	H B
	Kyriacou & Sutcliffe (1978b)	H B

Επαγγελματική κεία	Ανεπάρ-	Cox et al (1978)	H B
		Clark (1980)	ΗΠΑ
		Farber (1984)	ΗΠΑ
		Dewe (1986)	Νέα Ζηλανδία
		Manso-Pinto (1989)	Χιλή

Πηγή: Προσαρμογή από Ling S.O., (1995). *Occupational stress among Schoolteachers: A review of research finding relevant to policy formation* (Χαραλάμπους, 2012).

Τελικά, διαπιστώνεται ότι μια πληθώρα ερευνών σε διαφορετικές χώρες έχει πραγματευτεί το θέμα του στρες των εκπαιδευτικών, κυρίως, επειδή άρχισαν να διαφαίνονται και να συνδέονται με το στρες ορισμένα ανησυχητικά αποτελέσματα και να ερευνώνται οι συνέπειές του. Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι πηγές στρες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των χωρών, επειδή προφανώς επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και των συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία (Κυτσιακού, 2001).

Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε ότι οι παράγοντες του επαγγελματικού στρες αποδεικνύονται πολυάριθμοι και πολυποίκιλοι και δεν αξιολογούνται το ίδιο από τους εκπαιδευτικούς όλων των χωρών.

1.7. Ορισμός των στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων.

Όπως ακριβώς συμβαίνει και με την ευρύτερη έννοια του στρες, έτσι και ο όρος «αντιμετώπιση του στρες» («coping») υπόκειται σε ποικίλες προσεγγίσεις. Έτσι, άλλοι το αντιμετωπίζουν άλλοτε ως ψυχαναλυτική διαδικασία και άλλοι ως σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας ή ως σύνολο συγκεκριμένων στρατηγικών, οι οποίες όμως διαφέρουν ανάλογα με την περίπτωση (Aldwin, 1994· Drenth, Thierry & Wolff, 1998).

Αρχικά, οι Flemming, Baum και Singer (1984) όρισαν τις στρατηγικές αντιμετώπισης στρες ως τις «γνωστικές και σε επίπεδο συμπεριφοράς προσπάθειες του ατόμου να μειώσει την επίδραση που έχει το στρες σε αυτό».

Επιπλέον, οι Lazarus & Folkman (1984) ορίζουν την αντιμετώπιση του στρες ως «την προσπάθεια που κάνει το άτομο να υποτάξει, να αντέξει, να μειώσει ή να περιορίσει τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος αλλά και του εαυτού του, που ξεπερνούν τα

αποθέματά του και προκαλούνται από μια στρεσογόνο αλληλεπίδραση». Ορίζονται δηλαδή, ως το σύνολο των αντιδράσεων, γνωστικών ή συμπεριφορικών, με τις οποίες τα άτομα καλούνται να «διευθετήσουν» εσωτερικές ή εξωτερικές απαιτήσεις, που ενδεχομένως τα θέτουν σε δοκιμασία ή υπερβαίνουν τις δυνατότητες τους (Lazarus & Folkman, 1984) και ενδέχεται να τους βλάψουν (Pearlin & Schoder, 1978).

Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι η αντιμετώπιση του στρες αναφέρεται στις γνωστικές, συμπεριφορικές και σωματικές αντιδράσεις των ατόμων, οι οποίες στοχεύουν να εξουδετερώσουν ή να μειώσουν το στρεσογόνο παράγοντα, να μεταβάλλουν την αίσθηση του πόσο βλαβερός είναι και να περιορίσουν στο ελάχιστο την έκταση της αντίδρασης.

Είναι, τέλος, αξιοπρόσεκτο ότι οι Beehr & Bhagat (1995) ορίζουν την αντιμετώπιση του στρες ως «μια διαδικασία ανάλυσης και αξιολόγησης, στην οποία προβαίνει το άτομο προκειμένου να αποφασίσει πώς θα προστατεύσει τον εαυτό του ενάντια στην αρνητική επίδραση κάθε στρεσογόνου παράγοντα και με ποιόν τρόπο θα εκμεταλλευτεί κάποιες θετικές του πλευρές».

Ο παραπάνω ορισμός περιέχει τα εξής σημαντικά για την κατανόηση του όρου στοιχεία: πρώτον, η αντιμετώπιση του στρες είναι μια γνωστική πράξη ανάλυσης της υπάρχουσας κατάστασης που πραγματοποιείται με σαφή πρόθεση επίλυσης του προβλήματος, δεύτερον, η πρόκληση που αναλαμβάνει το άτομο για την ανάλυση και αξιολόγηση της κατάστασης προσδιορίζεται, σε ένα βαθμό, από την ασάφεια και την αβεβαιότητα που νιώθει το άτομο για τη σημασία του γεγονότος, τρίτον, το στρες μπορεί να σχετίζεται τόσο με θετικά όσο και με αρνητικά αποτελέσματα, αρκεί αυτά να έχουν σημασία για το άτομο και τέλος, ο μηχανισμός της αντιμετώπισης του στρες περιλαμβάνει: συγκέντρωση πληροφοριών, αξιολόγηση των πληροφοριών, προσδιορισμό εναλλακτικών λύσεων, υπολογισμό κόστους – κέρδους και επιλογή και εφαρμογή εναλλακτικής λύσης – στρατηγικής.

Αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον είναι ότι το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με απαιτήσεις, οι οποίες «ερεθίζουν» τη γνωστική αντίληψη, ενεργοποιώντας ένα μηχανισμό αντιμετώπισης ή προσαρμογής. Καθοριστικό ρόλο στον ορισμό της αντιμετώπισης του στρες παίζει η έννοια της γνωστικής εκτίμησης ή υποκειμενικής αντίληψης. Η συμπεριφορά αντιμετώπισης του στρες θεωρείται, στην ουσία, ως συνέπεια της πρωτογενούς και δευτερογενούς γνωστικής εκτίμησης που πραγματοποιεί το άτομο.

Αναφορικά με τις πηγές της ψυχικής επάρκειας στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων, οι Lazarus και Folkman (1984) αποφάνθηκαν ότι αυτές είναι οι έξι πηγές της: 1) η υγεία και η ενέργεια που διαθέτει και που επενδύει κάποιος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, εν αντιθέσει με ένα άρρωστο και κουρασμένο άτομο, που δεν διαθέτει την ίδια ενέργεια, 2) η θετική αντίληψη για τον εαυτό και η πεποίθηση ότι τα γεγονότα της ζωής είναι ελέγξιμα, 3) οι διάφορες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, όπως για παράδειγμα η ικανότητα εύρεσης πληροφοριών, η επιλογή πορείας δράσης και η θεώρηση εναλλακτικών σχεδίων, 4) οι κοινωνικές δεξιότητες, που αναφέρονται σε κοινωνικά αποδεκτούς και λειτουργικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως επίσης και σε εν γένει συμπεριφορές προς τους άλλους, 5) η εκάστοτε κοινωνική υποστήριξη, συναισθηματικής ή ενημερωτικής φύσεως, η οποία παρέχεται από το περιβάλλον και τέλος 6) οι υλικοί πόροι, τα χρήματα, τα αγαθά και οι υπηρεσίες, που μπορεί να αξιοποιήσει το άτομο, προκειμένου να αντιμετωπίσει μια δύσκολη κατάσταση.

Έχοντας ως βάση τα προηγούμενα συμπεραίνουμε ότι το μοντέλο των Lazarus και Folkman (1984) είναι πολύ σημαντικό, επειδή ερμήνευσε τις ατομικές διαφορές στην βίωση του στρες. Επίσης, το μοντέλο αυτό κατέδειξε την αναγκαιότητα εστίασης στο άτομο για την αντιμετώπιση του στρες.

Οι Lazarus & Folkman (1984) θεωρούν ότι οι μέθοδοι διαχείρισης (coping) αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του στρες και συγκεκριμένα επισημαίνουν τον θετικό ρόλο των θετικών συναισθημάτων στις μεθόδους διαχείρισης (coping) του έντονου και διαρκούς στρες (Lazarus, 2000). Πιο συγκεκριμένα, για τον ρόλο του θετικού συναισθήματος στις μεθόδους διαχείρισης, οι Folkman & Moscovitz (2000) επισημαίνουν ότι τα θετικά συναισθήματα επιτρέπουν στο άτομο να αντιληφθεί τις απαιτήσεις, να αντιμετωπίσει τυχόν εμπόδια και να προχωρήσει σε αναπλήρωση των πηγών ενέργειας που έχει χάσει εξαιτίας του στρες (Riulli & Savicki, 2003). Επιπλέον, και ο Lazarus (2000) αναγνωρίζει ότι τα θετικά συναισθήματα ασκούν μία ευεργετική επίδραση στη ρύθμιση της αντίληψης του στρες.

Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική Εξουθένωση

2.1. Ιστορική Αναδρομή

Ο όρος «burnout» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1960, προκειμένου να περιγράψουν οι ειδικοί τα αποτελέσματα της χρόνιας χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (Pedersen, 1998). Αυτός όμως που αναφέρθηκε για πρώτη φορά στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν ο κλινικός ψυχολόγος H. Freudenberger (1974), όταν εργαζόταν σε κλινική απεξάρτησης τοξικομανών, για να περιγράψει ένα σύνδρομο που παρατήρησε κατά τον εργασιακό βίο του ίδιου και των συναδέλφων του.

Σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη των ερευνών σχετικά με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης είχε ο κλάδος της βιομηχανικής ψυχολογίας, όπου θεωρήθηκε ότι το σύνδρομο αντιπροσωπεύει το εργασιακό στρες και σχετίζεται με την ικανοποίηση, την αφοσίωση στην εργασία και τις απογοητεύσεις που πηγάζουν από τις εργασιακές και διαπροσωπικές σχέσεις στον χώρο εργασίας, αλλά και τις γενικότερες συνθήκες εργασίας (Pines, 2002).

Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα οι επιστημονικές έρευνες αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση άρχισαν να παίρνουν μια πιο συστηματική μορφή, κυρίως μετά την κατασκευή και στάθμιση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης του φαινομένου. Έκαναν, λοιπόν, την εμφάνισή τους διάφορα μοντέλα και θεωρίες που επιχείρησαν να αναλύσουν τις συνιστώσες του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, να εντοπίσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή της και, γενικά, να δώσουν μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα του συνδρόμου.

2.2. Ορισμοί Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιείται για ένα ευρύτατο φάσμα επαγγελμαμάτων. Τα τελευταία χρόνια, οι απαιτητικοί και γρήγοροι ρυθμοί εργασίας, αλλά και η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας, έχουν οδηγήσει στην εξάπλωσή του και τη διάδοσή του σε ολοένα και περισσότερα εργασιακά πλαίσια, και έχουν αναδείξει τη σημαντικότητα μελέτης του συνδρόμου. Στα αγγλικά «burnout» σημαίνει «αναλώνομαι προοδευτικά εκ των ένδον μέχρι του σημείου της εξουθένωσης» (Maslach & Jackson, 1986).

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» δεν είναι συνώνυμος του όρου «εργασιακή πίεση» (job stress), «κόπωση» (fatigue), «αποξένωση» (alienation) ή «κατάθλιψη» (depression), παρόλο που η κατάχρηση του όρου τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησε σε σύγχυση όρων και ορισμών. Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να προκαλείται από δυσανάλογα υψηλή προσπάθεια με μεγάλη συναισθηματική εμπλοκή και χαμηλή ικανοποίηση σε συνδυασμό με πιεστικές συνθήκες υψηλών εργασιακών απαιτήσεων. Επηρεάζει κυρίως επαγγέλματα τα οποία έχουν ως κέντρο τους τον άνθρωπο.

Πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να αναλύσουν την επαγγελματική εξουθένωση δίνοντας διάφορους ορισμούς. Οι ορισμοί αυτοί συγκλίνουν στη θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως μια αρνητική ψυχολογική εμπειρία του ατόμου που αποτελεί απόκριση στο εργασιακό στρες.

Η χρήση του όρου επαγγελματική εξουθένωση ξεκίνησε να εμφανίζεται συστηματικότερα τη δεκαετία του '70 στις ΗΠΑ, ιδιαίτερα μεταξύ των ανθρώπων που δούλευαν στις υπηρεσίες που σχετίζονται με ανθρώπους. Αυτή η διαδεδομένη χρήση του όρου είχε προβλεφθεί από συγγραφείς όπως ο Thomas Mann (1922) και ο Graham Greene (1961), με τη νουβέλα του «A burn out case» (Μία περίπτωση επαγγελματικής εξουθένωσης). Ακόμα και παλαιότερα έργα, μυθοπλασίας αλλά και μη, περιέγραφαν παρόμοια φαινόμενα, που περιελάμβαναν μεταξύ άλλων υπερβολική κούραση και την έλλειψη ιδεαλισμού και πάθους για τη δουλειά (Burisch, 1993). Αυτό όμως που αξίζει να τονιστεί, σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001), είναι ότι η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης ως κοινωνικό πρόβλημα είχε αναγνωριστεί από τους εργαζομένους αλλά και από τους κοινωνικούς σχολιαστές, πολύ πριν γίνει αντικείμενο μελέτης από τους ερευνητές (Τσαγκανέλια, 2016).

Στην Αμερική, στη δεκαετία του 1970, εμφανίζονται για πρώτη φορά άρθρα που σχετίζονται με την «επαγγελματική εξουθένωση» (Freudenberg, 1974, 1975. Maslach, 1976). Συγκεκριμένα, ο ψυχίατρος Freudenberg (1974) παρατήρησε ότι πολλοί εθελοντές στο κέντρο ψυχικής υγείας, όπου εργαζόταν και ο ίδιος, έδειχναν σημάδια συναισθηματικής κόπωσης και μείωσης κινήτρων, όσον αφορά τη δέσμευσή τους εργασιακά, στον χώρο εκείνο. Κατά την επαφή τους με τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, γίνονταν ευέξαπτοι, μεροληπτικοί και καχύποπτοι, με αρνητικές στάσεις απέναντι στα καθήκοντά τους και εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Επίσης, τα σημάδια αυτά συνοδεούντουσαν και από διάφορα οργανικά συμπτώματα και στο σύνολό τους διαρκούσαν περίπου ένα έτος. Προκειμένου να περιγράψει μονολεκτικά ο Freudenberg την ψυχική κατάσταση των εθελοντών αυτών, δανείστηκε την ορολογία

«εξουθένωση», η οποία ως τότε είχε χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τα αποτελέσματα της χρόνιας κατάχρησης φαρμάκων (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993).

Από τη μελέτη αυτή, λοιπόν, όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως αδυναμία για επίδοση ή εξουθένωση λόγω υπερβολικών απαιτήσεων που αφορούν την ενέργεια, τη δύναμη ή τις δυνατότητες. Το άτομο γίνεται άκαμπτο και ανελαστικό και εμποδίζει την πρόοδο και τις δομικές αλλαγές, επειδή οι αλλαγές αυτές απαιτούν προσπάθεια για προσαρμογή. Παράλληλα, υποστήριξε ότι οι αφοσιωμένοι και απορροφημένοι από την εργασία τους είναι περισσότερο ευάλωτοι να αναπτύξουν επαγγελματική εξουθένωση. Ακόμη περιέγραψε τον «αφοσιωμένο εργαζόμενο» (dedicated), ο οποίος αναλαμβάνει υπερβολικά πολλή δουλειά, τον «υπερ-δεσμευμένο» (overcommitted), του οποίου η ζωή έξω από την εργασία δεν δίνει καμιά ικανοποίηση και τον «αυταρχικό εργαζόμενο» (authoritarian), ο οποίος νιώθει ότι κανείς άλλος εκτός από τον ίδιο δεν μπορεί να κάνει τη δουλειά με την ίδια αποτελεσματικότητα (Freudenberg, 1975).

Αξιοσημείωτο είναι ότι βιβλιογραφικές αναφορές για την κόπωση από την εργασία υπάρχουν και νωρίτερα από τη δεκαετία του 1970, ωστόσο είναι μεμονωμένες και διάσπαρτες. Η έμφαση που δόθηκε στην επαγγελματική εξουθένωση από το 1970 και έπειτα οφείλεται σε κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους της εποχής (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993).

Συγκεκριμένα, ο Farber (1983^a, σελ. 11) υποστήριξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι απόρροια της απομόνωσης των εργαζομένων από τις κοινότητές τους, αλλά και της ολοένα και αυξανόμενης ανάγκης τους για καταξίωση μέσα από την εργασία τους. Συνεπώς, οι εργαζόμενοι θέτουν και κυνηγούν υψηλούς επαγγελματικούς στόχους διαθέτοντας όμως ελάχιστα αποθέματα προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις ματαιώσεις των προσδοκιών τους.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Cherniss (1980a) αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση, ο ατομικισμός που υπερτερεί έναντι του κοινωνικού συνόλου ασκεί πίεση στον εργαζόμενο, ο οποίος, προκειμένου να βοηθηθεί, απευθύνεται πλέον σε επαγγελματίες και όχι σε μέλη της κοινότητας, όπως θα έκανε σε παλαιότερες εποχές, ενώ παράλληλα το κράτος μειώνει τις επιχορηγήσεις του στις υπηρεσίες υγείας, με αποτέλεσμα να καλούνται όλο και λιγότεροι εργαζόμενοι να αντεπεξέλθουν σε μεγαλύτερο φόρτο εργασίας.

Αρχικά, η επαγγελματική εξουθένωση μελετήθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης, των κοινωνικών υπηρεσιών, της ιατρικής, της δικαιοσύνης, της ψυχικής υγείας, της θρησκείας και άλλων ανθρωποκεντρικών επαγγελμάτων (Maslach, 1982a). Οι πρώτες

μελέτες δεν χρησιμοποιούσαν έναν σαφή και συγκεκριμένο ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης και οι περισσότερες δημοσιεύσεις στρέφονταν σε μια κλινική προσέγγιση για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στην ακριβέστερη περιγραφή του ορισμού της επαγγελματικής εξουθένωσης συνέβαλε καθοριστικά η Maslach τη δεκαετία του 1980 με την κατασκευή του ανάλογου ψυχομετρικού μέσου (Maslach Burnout Inventory-MBI, Maslach & Jackson, 1981a, 1981b, 1986). Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης επεκτάθηκε πέρα από τα επαγγέλματα των ανθρωπιστικών υπηρεσιών και σε επιχειρήσεις (π.χ. Cahoon & Roney, 1984· Etzion, Kafry & Pines, 1982· Ginsburg, 1974) και στον αθλητισμό (π.χ. Caccese & Mayerberg, 1984· Fender, 1989· Smith, 1986). Επίσης, η επαγγελματική εξουθένωση μελετήθηκε σε εθελοντικές δραστηριότητες (Gomes & Maslach, 1991), στην οικογένεια (γονεϊκή εξουθένωση - «parent burnout», εξουθένωση γάμου - «marriage burnout») (Pelsma, Ronald, Tollefson & Wigington, 1989· Procaccini & Kiefaber, 1983· Pines & Aronson, 1988). Δεν περιορίστηκε, δηλαδή, μόνο στο χώρο της εργασίας, αλλά πέρασε και στον τομέα της οικογένειας και επεκτάθηκε σε όλους σχεδόν τους τομείς του ανθρώπινου βίου.

Μια σημαντική δυσκολία στη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η μεγάλη ποικιλία ορισμών της. Οι Burke & Richardsen (1993) απομόνωσαν τρεις ξεχωριστούς ορισμούς. Ο πρώτος ορισμός των *Freudenberger & Richelson (1975)*, περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως χρόνια εξάντληση και κατάθλιψη, που πηγάζει από την εμπλοκή του ατόμου σε δραστηριότητες που δεν συμβαδίζουν με τις φιλοδοξίες του. Στον ορισμό αυτό, όμως, θεωρείται λάθος η ταύτιση της εξουθένωσης με τη φυσική εξάντληση και την κατάθλιψη που είναι δυο χωριστές μεταβλητές.

Επιπλέον, η εξάντληση, στη περίπτωση αυτή, δεν είναι μόνο σωματική αλλά και συναισθηματική. Ο δεύτερος ορισμός του *Cherniss (1980a)*, περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως μια διαδικασία αποδέσμευσης από την εργασία, μια αντίδραση στην αδυναμία που παρουσιάζει το άτομο να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της δουλειάς. Τέλος, ο τρίτος ορισμός των *Pines, Aronson & Kafry (1981)*, την περιγράφει ως μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης η οποία προκαλείται από χρόνια εμπλοκή σε δραστηριότητες εξαιρετικά απαιτητικές.

Η Maslach (1976, 1982) έχει συνδέσει το όνομά της με τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης, εξαιτίας του πολύ γνωστού μοντέλου και εργαλείου μέτρησης που πρότεινε. Έδωσε τον περιεκτικότερο ορισμό περιλαμβάνοντας τόσο τη σωματική,

όσο και την ψυχική και νοητική εξουθένωση, η οποία παρατηρείται σε κάθε επαγγελματία που η δουλειά του απαιτεί τη συνεχή επαφή με άλλους ανθρώπους.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της, που έχει επικρατήσει στη σύγχρονη έρευνα, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως «*το σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, κατά το οποίο ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους ανθρώπους που εξυπηρετεί (ασθενείς ή πελάτες), παύει να είναι ικανοποιημένος από την εργασία και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του*» (Maslach & Jackson, 1982, σ.18).

Η διαφοροποίηση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες είναι δύσκολη. Οι Maslach & Schaufeli (1993) αναφέρουν ότι μια σχετική διάκρισή της με το στρες μπορεί να γίνει λαμβάνοντας υπόψη τον χρόνο. Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να θεωρηθεί ως το παρατεταμένο εργασιακό στρες στις απαιτήσεις της εργασίας, οι οποίες υπερβαίνουν τις δυνατότητες των ατόμων. Προσθέτουν, επίσης, ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης διαδικασίας και υπογραμμίζουν την άποψη του Selye (1976) σχετικά με το στρες, ότι, δηλαδή, η έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες οδηγεί στο γενικό προσαρμοστικό σύνδρομο, που αποτελείται από τρεις φάσεις: τον συναγερμό, την αντίσταση και την εξουθένωση. Στο τελευταίο στάδιο, μετά από μακρόχρονη έκθεση στο στρες, οι ψυχολογικοί πόροι εξασθενούν προκαλώντας ζημιά στον οργανισμό. Η εξουθένωση διαφέρει από το στρες στο ότι, μπορεί να χειροτερεύει ή να αποτυγχάνει ο οργανισμός να προσαρμοστεί χωρίς εξωτερική βοήθεια ή περιβαλλοντικές προσαρμογές (Χαραλάμπους, 2012)

Άλλοι συγγραφείς περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως την προοδευτική απώλεια του ιδεαλισμού, της ενέργειας και του σκοπού, η οποία βιώνεται από ανθρώπους που εργάζονται σε επαγγέλματα προσφοράς, όπως νοσηλευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, εκπαιδευτικούς, ως αποτέλεσμα της εργασίας τους (Sturgess & Poulsen, 1983). Ο Cherniss (1980a) περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως την «*αρρώστια των υπεραφοσιωμένων*». Οι Breznjak και Ben Ya'lr (1989) πιστεύουν ότι οφείλεται στην ανισορροπία μεταξύ των δυνατοτήτων των αξιών, των προσδοκιών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος. Συνεπώς η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου, η οποία εκδηλώνεται με απάθεια και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Burke & Richardsen, 1996· Hughes, 2001).

Η Pines (2002), της οποίας η θεωρία θα αναφερθεί διεξοδικότερα στη συνέχεια, υποστηρίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με την ανάγκη του ατόμου να

πιστεύει ότι η ζωή του έχει νόημα και πως, ό,τι κάνει, είναι χρήσιμο και έχει κάποια σημασία. Η ανάγκη αυτή αποτελεί βασικό κίνητρο στη ζωή του ατόμου, το οποίο ψάχνει να βρει νόημα στη ζωή του και μέσα από την εργασία του. Αν αποτύχει, τότε έχει περισσότερες πιθανότητες να βιώσει επαγγελματική εξουθένωση. Η Pines (2002) θεωρεί ότι οι άνθρωποι που είναι αφοσιωμένοι και έχουν επενδύσει στην εργασία τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν το σύνδρομο.

Σύμφωνα με τον Κάντα (1995), η εξουθένωση είναι μια ιδιαίτερη μορφή επαγγελματικού στρες. Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται μια μορφή παρατεταμένου, χρόνιου, επαγγελματικού στρες που κατακλύζει τον επαγγελματία και τον κάνει να αισθάνεται ότι τα ψυχικά αποθέματα δεν επαρκούν για να αντεπεξέλθει στην πίεση του εργασιακού χώρου. Δεν εμφανίζεται ξαφνικά ούτε οφείλεται σε κάποιο μεμονωμένο γεγονός που προκαλεί υπερβολικό στρες. Είναι αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας διαδικασίας που καταλήγει σε αδυναμία προσαρμογής του ατόμου στο επαγγελματικό άγχος που νιώθει (Maslach, 1993· Κάντας, 1996).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών και κλινικών παρατηρήσεων συνέβαλαν στην αναγνώριση και συστηματική μελέτη του φαινομένου, το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο στον τομέα των κοινωνικών υπηρεσιών, όπου δημιουργούνται στενές σχέσεις μεταξύ επαγγελματιών και ατόμων που έχουν την ανάγκη τους (Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος, 1997· Κάντας, 1997· Δεμερούτη, 2001· Παγοροπούλου, Γαβρίμης & Κουμπιάς, 2002).

Η χρήση του όρου, ωστόσο, επεκτάθηκε στα εκπαιδευτικά επαγγέλματα καθώς και σε άλλα που συνεπάγονται επαφές με ανθρώπους (Κάντας, 1996) αλλά και επαγγέλματα στα οποία δεν υπάρχει η ανθρώπινη επαφή π.χ. σε ελεγκτές εναέριας κυκλοφορίας και σε εργαζόμενους στη βιομηχανία εμφάνισης φωτογραφικών φιλμ (Δεμερούτη, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της εκπαίδευσης αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ο Hendrickson (1979) ισχυρίζεται ότι η εργασιακή εξουθένωση είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση που σημειώνεται όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από αυτό το σύνδρομο, αντιδρούν στους παράγοντες που τους αγχώνουν. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, αισθάνονται ατονία, χάνουν το χιούμορ τους, παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης και δεν έχουν αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper, Trammell & Lau, 1990).

2.3. Χαρακτηριστικά και στάδια της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Σύμφωνα με τον Figley (1995, 1997, 2001) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι τομείς της λειτουργικότητας του ατόμου που επηρεάζονται από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τα ακόλουθα επτά:

1. *Γνωσιακά*, όπου το βίωμα του ατόμου σε αυτόν τον τομέα μεταφράζεται με έντονη αποπροσανατολιστική συμπεριφορά. Η συγκέντρωση στην διεκπεραίωση της εργασίας του μειώνεται συνεχώς. Χαμηλή εκτίμηση των δυνατοτήτων του και απάθεια, αλλά και τελειομανία είναι χαρακτηριστικά που οδηγούν το άτομο σε επώδυνη εσωτερική σύγκρουση.
2. *Σε συναισθηματικό επίπεδο*, το άτομο εμφανίζει αισθήματα αδυναμίας, ενοχής, θυμού, φόβου, θλίψης, ματαίωσης που συνοδεύονται από έντονο συναισθηματικό μούδιασμα και απότομες αλλαγές στην διάθεση του.
3. *Συμπεριφοριστικά*, όπου το άτομο παρουσιάζει ανυπομονησία στην πραγμάτωση των «θέλω» του, κοινωνική απόσυρση, διαταραχές ύπνου με έντονους εφιάλτες .
4. *Σε υπαρξιακό επίπεδο*, το άτομο βιώνει την παντελή έλλειψη νοήματος για την ίδια την ζωή, αμφισβητώντας τον σκοπό για τον οποίο ζει, χάνοντας την ελπίδα του και τη σύνδεση του με τη δυνατότητα αποτίμησης της κατάστασής του.
5. *Στις διαπροσωπικές του σχέσεις*, μπορεί να αρχίσει να απομονώνεται και να χάνει το ενδιαφέρον του για τη δημιουργία επαφών ή την διατήρηση αυτών που έχει ήδη οικοδομήσει. Γίνεται υπερπροστατευτικός γονέας ή σύντροφος προβάλλοντας στους άλλους τον θύμο του. Νιώθει συνήθως έντονη μοναξιά και εμπλέκεται σε συχνούς διαπροσωπικούς διαπληκτισμούς.
6. *Στο ψυχοσωματικό κομμάτι*, τα συμπτώματα που παρουσιάζει το άτομο είναι έντονη εφίδρωση, επιτάχυνση του ρυθμού της αναπνοής, περιόδους δύσπνοιας μυϊκούς πόνους, γαστρεντερικές διαταραχές και άλλα σωματοποιημένα συμπτώματα.

-
7. *Ως προς την εργασία του*, το άτομο έχει χαμηλό ηθικό, χάνει σταδιακά τα κίνητρα του, δίνει υπερβολική σημασία στην πραγμάτωση επουσιωδών λεπτομερειών, αποφεύγοντας να εκπληρώσει τα καθήκοντά του. Σταδιακά χάνει τη σύνδεση του με το αντικείμενο της εργασίας του, η ποιότητα της απόδοσής του είναι χαμηλή, γίνεται ευερέθιστο και εμπλέκεται σε συνεχείς διαπληκτισμούς με τους συναδέλφους του.
-

Όσον αφορά την εξελικτική πορεία της επαγγελματικής εξουθένωσης στο άτομο, διαπιστώνεται ότι τα στάδια που αναπτύσσεται είναι τα ακόλουθα, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλου (1995, σ. 243-245):

Κατά το *πρώτο στάδιο* του ενθουσιασμού, ο επαγγελματίας εισέρχεται στο χώρο της εργασίας έχοντας θέσει μη ρεαλιστικούς στόχους. Διακατέχεται από μεγάλες προσδοκίες, αντιμετωπίζοντας την εργασία του σαν το μείζον κομμάτι της ζωής του, από το οποίο θα αντλήσει κάθε δυνατή ικανοποίηση και ηθική ανταμοιβή. Ο μικρόκοσμος της εργασίας του προβάλλεται έντονα παραγκωνίζοντας έτσι τις όποιες άλλες μη επαγγελματικές του δραστηριότητες. Στη συνέχεια, στο *δεύτερο στάδιο*, ο επαγγελματίας αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι, ενώ προσφέρει πολλά, η εργασία δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες του. Από το σημείο αυτό ξεκινά μια φάση κατά την οποία αναρωτιέται μήπως φταίει ο ίδιος και προσπαθεί να καλύψει την απογοήτευση του αυξάνοντας τους ρυθμούς της εργασίας του. Εκφράζει παράπονα για τον χαμηλό του μισθό, για τη μη αναγνώριση που βιώνει, η οποία, κατά τον ίδιο, έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τη δική του προσφορά. Κατά το *τρίτο στάδιο*, ο επαγγελματίας αναρωτιέται αν και κατά πόσο αξίζει να κάνει μια δουλειά που του δημιουργεί τόσο άγχος και από την οποία δεν αντλεί την ικανοποίηση που προσδοκούσε. Αποθαρρύνεται και βιώνει έντονα συναισθήματα θλίψης. Η πραγματικότητα που ζει μεταφράζεται σε ένα αδιέξοδο, στο οποίο ο ίδιος αισθάνεται ασφυκτικά εγκλωβισμένος. Σε αυτό το στάδιο, η ίδια η μορφή της απογοήτευσης που βιώνει του προσφέρει τη δυνατότητα να αναθεωρήσει τους μη ρεαλιστικούς του στόχους, να αλλάξει και να αναπροσαρμόσει μη λειτουργικές συμπεριφορές, χτίζοντας ένα διαφορετικό πλαίσιο επαγγελματικής οπτικής. Τέλος, στο *τέταρτο στάδιο*, ο επαγγελματίας εισέρχεται στην φάση της απάθειας και της απομάκρυνσης από το αντικείμενο της εργασίας του. Ο κυνισμός απέναντι στις επαγγελματικές του υποθέσεις, έχει καταλάβει το μεγαλύτερο κομμάτι της εργασιακής του καθημερινότητας. Οχυρώνεται μέσα στις προσωπικές άμυνες που

δημιουργεί, εμφανίζοντας ένα προφίλ αδιαφορίας και ειρωνείας για τη φύση της εργασίας του, επικρίνοντας ταυτόχρονα όποιον συνάδελφο του εκφράσει αρνητική κριτική για τη συμπεριφορά του. Στην ουσία, η συμπεριφορά αυτή λειτουργεί ως αυτοπροστασία, ως δεσμευτής του ανεξέλεγκτου άγχους του.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επαγγελματική εξουθένωση εκδηλώνεται σταδιακά και ξεκινάει από τους ανέφικτους στόχους που θέτει το ίδιο το άτομο, για να καταλήξει, μέσα από μια προοδευτική κλιμάκωση, στην πλήρη αποξένωσή του από το αντικείμενο εργασίας και στην υιοθέτηση ειρωνικών και απαξιωτικών χαρακτηρισμών, τόσο για την εργασία όσο και για τους συναδέλφους του.

Ένα επιπλέον συμπέρασμα είναι ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι το τελικό αποτέλεσμα από ένα κουρασμένο σώμα και ένα κουρασμένο μυαλό. Είναι το σύνολο φυσικών και νοητικών συμπτωμάτων που περιλαμβάνει εξάντληση, κούραση, πονοκεφάλους, κατάθλιψη, άγχος, προβλήματα ύπνου, πεπτικών διαταραχών και αρκετών συμπτωμάτων που ενδέχεται να εμφανιστούν.

2.4. Θεωρητικά Μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν προσεγγίστηκε κατά τον ίδιο τρόπο, όπως είναι φυσικό στις χιλιάδες των ερευνών που εκπονήθηκαν για το θέμα αυτό. Αντιθέτως εμφανίστηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις οι οποίες ουσιαστικά απηχούσαν τη σχολή σκέψης των διαφόρων ερευνητών.

Τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα επιχειρούν να ερμηνεύσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης υπό το πρίσμα μίας δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος (Vachon, 1987). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται, κυρίως, σε στρεσογόνες και δυσμενείς επαγγελματικές συνθήκες, όπως το ιδιαίτερα φορτωμένο πρόγραμμα, η έλλειψη αυτονομίας και εξουσίας, η ανεπαρκής ψυχολογική υποστήριξη και η αυταρχική διοίκηση του οργανισμού (Pines, 1986). Άλλοι πάλι ερευνητές (Leiter & Maslach, 1988· Dekker & Schaufeli, 1995· Antoniou, 1999) τονίζουν τη σημασία των ατομικών παραγόντων, υποστηρίζοντας, ότι η επαγγελματική εξουθένωση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες που ο επαγγελματίας έχει από τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και από τον χώρο της υγείας στον οποίο εργάζεται (Firth-Cozens & Payne, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, η Δεμερούτη (2001) αναφέρει συνοπτικά τα μοντέλα που συναντάμε πιο συχνά στη βιβλιογραφία και σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση, τα οποία διακρίνει στις εξής κατηγορίες: το οικολογικό (Caroll & White, 1982), το κυβερνητικό (Heifetz & Bersani, 1983), το μοντέλο της κοινωνικής ικανότητας (Cherniss, 1980a), το μοντέλο των οκτώ φάσεων (Golembiewski, Munzenrider & Stevenson, 1986), το υπαρξιακό (Pines, 1993), το μοντέλο της διαταραγμένης πορείας δράσης (Burisch, 1989, 1993), το μοντέλο της διατήρησης των πόρων (Hobfoll & Freedy, 1993), το μοντέλο της εξελικτικής πορείας του Leiter (1993) και το μοντέλο της κοινωνικής ανταλλαγής και σύγκρισης (Buunk & Schaufeli, 1993).

Κατά τα προηγούμενα χρόνια, τα μοντέλα, που φαίνεται στη βιβλιογραφία, ότι έχουν επικρατήσει στις έρευνες για την ερμηνεία της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι: το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980), το μοντέλο των Edelvich και Brodsky (1980), το μοντέλο των φάσεων του Golembiewski (1981), το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson (1982), το μοντέλο του Meier (1983), το μοντέλο των Pines και Aronson (1988) και το μοντέλο της διατήρησης των πόρων των Hobfoll et al. (Conservation of Resources – COR) (1988, 1989).

2.4.1. Το Διαδραστικό Μοντέλο του Cherniss (1980)

Το μοντέλο του Cherniss βασίστηκε σε έρευνα του Cherniss και των συνεργατών του (1980), η οποία αφορούσε την επαγγελματική εξουθένωση τριών διαφορετικών επαγγελματιών, των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, των νοσηλευτών, και των δικηγόρων του δημοσίου δικαίου.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, συγκεκριμένα, χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν με τα άτομα που «μπαίνουν» στην δουλειά έχοντας συγκεκριμένους στόχους και υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις. Οι τελευταίοι αυτοί οι παράγοντες οδηγούν σε συγκεκριμένες πηγές στρες, τις οποίες όμως το κάθε άτομο βιώνει διαφορετικά ανάλογα με τις εργασιακές του υποχρεώσεις. Η διαφορετική αυτή βίωση οδηγεί και σε διαφορετική αντιμετώπιση, για παράδειγμα, μπορεί να προβεί στην επίλυση προβλημάτων ή σε άλλες στρατηγικές.

Έτσι, σύμφωνα με τον Cherniss (1980a, 1980b) η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί περισσότερο μία διαδικασία παρά ένα μεμονωμένο συμβάν. Δημιουργείται, δηλαδή, από την αναντιστοιχία ανάμεσα στην ανταπόδοση που πιστεύουν ότι παίρνουν τα άτομα από την εργασία τους και σε αυτό που προσφέρουν στους άλλους. Είναι

ένα φαινόμενο που εκφράζει τον τρόπο, με τον οποίο το άτομο προσαρμόζεται ή δεν προσαρμόζεται σε συνθήκες στρες και πώς τελικά το χειρίζεται. Λαμβάνει μάλιστα χώρα με το πέρασμα του χρόνου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί και σε προηγούμενη ενότητα, και από την δική του έρευνα προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Τα οκτώ χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος τα οποία συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην επαγγελματική εξουθένωση είναι τα κάτωθι: α) ο εργασιακός προσανατολισμός, β) ο φόρτος εργασίας, γ) τα ερεθίσματα, δ) το είδος της επαφής με τους πελάτες, ε) η συμφωνία στόχων με την πραγματικότητα, στ) η αυτονομία, ζ) η ηγεσία και η εποπτεία και η) η κοινωνική απομόνωση.

Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση αποδίδεται σε πέντε πηγές στρες: α) στις αμφιβολίες για την ικανότητα του ατόμου, β) τα προβλήματα με τους πελάτες, γ) τη γραφειοκρατική παρέμβαση, δ) την έλλειψη ερεθισμάτων και αισθήματος ολοκλήρωσης και ε) την έλλειψη συλλογικότητας.

Τέλος, στο θεωρητικό πλαίσιο του Cherniss (1980a) αναγνωρίστηκαν έξι είδη αρνητικών αλλαγών στη συμπεριφορά του ατόμου: α) οι μειωμένοι εργασιακοί στόχοι, β) η μειωμένη προσωπική ευθύνη για τα αποτελέσματα της εργασίας, γ) ο μειωμένος ιδεαλισμός, δ) η συναισθηματική αποστασιοποίηση, ε) η αποξένωση από την εργασία και στ) ο αυξημένος ατομικισμός (Burke & Greenglass, 1989).

Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο του Cherniss βασίζεται στην επισκόπηση των παραγόντων που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση και των προσδοκιών που έχουν οι εργαζόμενοι όταν μπαίνουν στο περιβάλλον εργασίας τους. Περιγράφεται ως μια διαδικασία που ακολουθεί τρία στάδια:

1. Φάση του «Επαγγελματικού στρες»

Πρόκειται για μια διατάραξη ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους. Το επαγγελματικό στρες είναι το αποτέλεσμα της διατάραξης στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του εργαζόμενου, η οποία δημιουργείται όταν οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για να ικανοποιήσουν, με κατάλληλο τρόπο, τους προσωπικούς στόχους και τα αιτήματα που προέρχονται από το επαγγελματικό περιβάλλον. Αυτή η διατάραξη της ισορροπίας μπορεί να συμβεί σε οποιονδήποτε εργαζόμενο, χωρίς να οδηγήσει απαραίτητα σε επαγγελματική εξουθένωση.

2. Φάση «Εξάντλησης»

Πρόκειται για τη συγκινησιακή ανταπόκριση στην προηγούμενη διατάραξη της ισορροπίας, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή συναισθηματικής εξάντλησης, στρες, κόπωσης, ανίας, έλλειψης ενδιαφέροντος και τελικά απάθειας. Ο επαγγελματικός χώρος φαίνεται να είναι για τον εργαζόμενο πηγή εξάντλησης, ενώ η προσοχή του στρέφεται γύρω από γραφειοκρατικές πλευρές του επαγγέλματος. Σε αυτή τη φάση ο εργαζόμενος βιώνει μια κατάσταση συνεχούς έντασης που ενδέχεται να τον οδηγήσει σε απογοήτευση και παραίτηση και συνεπώς σε αδυναμία επαναπρογραμματισμού της δραστηριότητας βάσει των διαθέσιμων πόρων.

3. Φάση «Αμυντικής κατάληξης»

Πρόκειται για το στάδιο, όπου πραγματοποιούνται αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά του εργαζόμενου, ο οποίος σταδιακά απεμπλέκεται συναισθηματικά από την εργασία του και εκδηλώνει κυνισμό και απάθεια στους άλλους. Οι αλλαγές αυτές συμβάλλουν στη μείωση των σωματικών και ψυχολογικών συνεπειών που επέρχονται, με την ελπίδα να μπορέσει ο εργαζόμενος να επιβιώσει επαγγελματικά.

Ανακεφαλαιώνοντας, το συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση σε τρία επίπεδα: το ατομικό, το οργανωτικό και το κοινωνικό. Ο Cherniss (1980) υποστήριξε πως οι πτυχές του επαγγελματικού περιβάλλοντος και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εργαζόμενου μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγές στρες. Τα άτομα προσπαθούν να περιορίσουν τις πιέσεις που δέχονται με διάφορους τρόπους και, αν δεν το επιτύχουν αυτό, τότε βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση (Cooper, Dewe & O'Driscoll, 2001)

2.4.2. Το μοντέλο των Edelwich & Brodsky (1980)

Σύμφωνα με τους Edelwich & Brodsky (1980), η επαγγελματική εξουθένωση αφορά μια προοδευτική διαδικασία από-ιδανικοποίησης της πραγματικότητας που δεν ανταποκρίνεται στους υψηλούς στόχους και τα ιδανικά του εργαζόμενου.

Περιέγραψαν μία σειρά από τέσσερα στάδια ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία ακολουθεί ο εργαζόμενος από την αρχή της καριέρας του, και συγκεκριμένα: το στάδιο του *ενθουσιασμού*, όπου ο εργαζόμενος ξεκινάει την καριέρα του με ενθουσιασμό. Μόλις έχει μπει στον επαγγελματικό στίβο και έχει υπερβολικά υψηλούς στόχους και συχνά μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Στο στάδιο αυτό, ο εργαζόμενος υπερεπενδύει στην εργασία του, αφιερώνοντας το χρόνο και την ψυχή του, ενώ,

επίσης, υπερεπενδύει στις σχέσεις που αναπτύσσει. Ο μικρόκοσμος της εργασίας του γίνεται ολόκληρος ο κόσμος του, με αποτέλεσμα να προσδοκά ότι θα αντλήσει μέσα από αυτόν κάθε δυνατή ικανοποίηση, ηθικές και υλικές ανταμοιβές ισάξιες των προσδοκιών του. Καθώς, όμως, διαπιστώνει ότι το έργο που παράγει δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, απογοητεύεται, **το στάδιο της αμφιβολίας και αδράνειας**, όπου ο επαγγελματίας αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι, ενώ προσφέρει πολλά, η εργασία δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και βαθύτερες ανάγκες του. Προκειμένου να καλύψει την απογοήτευσή του καταφεύγει περισσότερο στην εργασία του, χωρίς όμως να αναθεωρεί τις υψηλές του μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Ενοχλείται που η προσφορά του δεν αναγνωρίζεται, εκφράζει παράπονα αλλά δεν επαναξιολογεί τις υπερβολικά υψηλές ή παράλογες προσδοκίες του. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο εργαζόμενος κατηγορεί τον εαυτό του για την αποτυχία και προσπαθεί ακόμη περισσότερο να επενδύσει στο επάγγελμά του, χωρίς όμως θετικό αποτέλεσμα. Έτσι, σταδιακά από-ιδανικοποιεί την εργασία του, μη έχοντας όμως ακόμα επαναπροσδιορίσει τις προσδοκίες του ή τους στόχους του, **το στάδιο της απογοήτευσης και ματαίωσης**, όπου σε αυτό το στάδιο, ο επαγγελματίας αποθαρρύνεται και συχνά βιώνει κατάθλιψη, καθώς πιστεύει ότι οι προσπάθειές του είναι μάταιες. Την αμφιβολία και την αδράνεια διαδέχονται η απογοήτευση και η ματαίωση των προσδοκιών του. Με άλλα λόγια, ο εργαζόμενος βλέπει ότι οι προσπάθειές του να ολοκληρωθεί μέσα από την εργασία του ακυρώνονται και οδηγείται στην αποθάρρυνση και την απογοήτευση. Για να ξεφύγει από αυτό το αδιέξοδο πρέπει είτε να αναθεωρήσει τελικά τις προσδοκίες του είτε να απομακρυνθεί από την εργασιακό του χώρο, από την πηγή, δηλαδή, του στρες. Κι αυτό γιατί, η εργασία του προκαλεί άγχος, δεν τον ικανοποιεί όσο προσδοκούσε, αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ως αδιέξοδη και νιώθει παγιδευμένος σ' αυτή. Πρόκειται για ένα μεταβατικό στάδιο καθώς η απογοήτευση είτε τον οδηγεί στην αναθεώρηση των μη ρεαλιστικών στόχων και προσδοκιών είτε στην απομάκρυνση από τους αποδέκτες των υπηρεσιών και το χώρο εργασίας του και τέλος **το στάδιο της απάθειας**, όπου εδώ ο επαγγελματίας επενδύει ελάχιστη ενέργεια στη δουλειά του, δεν δίνει προτεραιότητα στην εργασία του, νιώθει ανεπαρκής, δεν ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των αποδεκτών των υπηρεσιών του, αποφεύγει υπευθυνότητες και αλλαγές, ενώ βλέπει την εργασία του μόνο ως βιοποριστικό μέσο. Προσπαθεί να καταπολεμήσει την απογοήτευση και τη ματαίωση που του προκαλεί το επάγγελμά του. Ουσιαστικά συνεχίζει να εργάζεται

επενδύοντας ελάχιστη ενέργεια στα καθήκοντά του και αγνοεί τις ανάγκες των ασθενών/πελατών του, για να καλύψει την ανεπάρκεια που νιώθει απέναντί τους (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 2000· Μεταλληνού, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης γίνονται συνήθως αντιληπτά κατά τα δυο τελευταία στάδια και εκδηλώνονται σε οργανικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1997)

2.4.3. Το Μοντέλο των φάσεων του Golembiewski (1981)

Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται στη χρονική στιγμή εμφάνισης κάθε διάστασης της εξουθένωσης και θεωρεί ως πρώτο έκδηλο χαρακτηριστικό αυτό της αποπροσωποποίησης, το οποίο έχει διαδοχικές επιπτώσεις στην παραγωγικότητα και στο αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Μάλιστα το μοντέλο αυτό περιγράφει και μια διαβάθμιση οκτώ αναπτυξιακών φάσεων από τις οποίες περνά το άτομο καθώς βιώνει την εξουθένωση και οι οποίες χαρακτηρίζονται από τους συνδυασμούς χαμηλών και υψηλών ενδείξεων σε κάθε μια διάσταση.

Ειδικότερα ο Golembiewski (1981) επισημαίνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει ως έναυσμα τους στρεσογόνους παράγοντες μέσα στον εργασιακό χώρο και εξελίσσεται σταδιακά, με σωματικά συμπτώματα, και μείωση της επίδοσης. Άμεση συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι να επηρεάζεται όχι μόνο το άτομο αλλά και η επιχείρηση. Ο Golembiewski (Golembiewski et al., 1986) συμφωνεί με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως τις προσδιόρισε η Maslach (1982), αλλά διαφωνεί με τη σειρά εμφάνισης τους. Σε αντίθεση με τη θέση της Maslach (1982), αυτός υποστηρίζει ότι η διαδικασία της επαγγελματικής εξουθένωσης ξεκινάει με την αποπροσωποποίηση, συνεχίζεται με την απώλεια της αίσθησης προσωπικής επίτευξης, και καταλήγει στην συναισθηματική εξάντληση. Ισχυρίζεται, δηλαδή ότι, ενώ πράγματι η συναισθηματική εξάντληση είναι το κρίσιμο στοιχείο για την επιβίωση της εξουθένωσης, συμβαίνει πρώτο και όχι τελευταίο στην ιεραρχία των διαστάσεων. Αυτό σημαίνει ότι οι στρεσογόνες διαπροσωπικές επαφές με πελάτες ή ασθενείς οδηγούν σε συναισθηματική εξάντληση του εργαζομένου – παρόχου ανθρωπιστικών υπηρεσιών. Αυτή η συναισθηματική εξάντληση πυροδοτεί με τη σειρά της την αποπροσωποποίηση, καθώς ο εργαζόμενος αγωνίζεται να αντιμετωπίσει αυτά τα συναισθήματα και λειτουργεί, έτσι, σαν ένας μηχανισμός άμυνας στις απαιτήσεις. Κα-

θώς, όμως, αρχίζει και λειτουργεί η αποπροσωποποίηση, το άτομο νιώθει αναποτελεσματικό (μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης), επειδή η συμπεριφορά που περιγράψαμε παραπάνω, στην ουσία, υπονομεύει τις επαγγελματικές του αξίες και τους στόχους.

Καταληκτικά, ο Golembiewski (Golembiewski et al., 1986) υποστηρίζει ότι η αποπροσωποποίηση είναι απαραίτητος αμυντικός μηχανισμός κι αν αυτή υπερβεί κάποια όρια, τότε το άτομο θα παρουσιάσει μειωμένη επίδοση, αίσθημα αποτυχίας και τελικά συναισθηματική εξάντληση.

2.4.4. Το Μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach & Jackson (1981)

Βάσει του κλασικού ορισμού της Maslach (1982), που αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, αναδεικνύονται τρεις κύριες διαστάσεις του συνδρόμου, που αντιπροσωπεύουν και διαφορετικές κατηγορίες συμπτωμάτων:

Η πρώτη διάσταση ονομάζεται «συναισθηματική εξάντληση» και περιλαμβάνει αισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, καθώς και απώλεια ενέργειας και διάθεσης.

Για τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει επικρατήσει η χρήση του όρου «αποπροσωποποίηση», με τον οποίο περιγράφεται η απομάκρυνση και αποξένωση του εργαζόμενου από τους ασθενείς/πελάτες του και η εγκαθίδρυση απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών σχέσεων με αυτούς.

Η τρίτη διάσταση ονομάζεται «έλλειψη προσωπικής επίτευξης» και αναφέρεται στην αίσθηση που αποκτά ο εργαζόμενος ότι είναι ανίκανος να προσφέρει στον χώρο εργασίας του και στη συνεπαγόμενη μείωση της απόδοσής του (Maslach & Jackson, 1986).

Μετά την προσεκτική ανάλυση των προηγούμενων, συμπεραίνουμε ότι οι Maslach & Jackson (1984), ξεκινούν από την κοινή πεποίθηση ότι η συναισθηματική εξάντληση είναι το πρώτο στάδιο που οδηγεί σε αποπροσωποποίηση και τελικά στην αίσθηση έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων. Αντίθετα, όπως αναφέρθηκε, οι Golembiewski κ.ά. (1986) πιστεύουν ότι η αποπροσωποποίηση προηγείται, έπεται το αίσθημα της αποτυχίας και των ελαττωμένων προσωπικών επιτευγμάτων και, τελικά, ως συνέπεια αυτών, εμφανίζεται η συναισθηματική εξουθένωση.

1. Η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion).

Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενέργειας, με κυρίαρχη την αίσθηση, ότι έχουν εξαντληθεί τα συναισθηματικά αποθέματα και, παράλληλα, δεν υπάρχουν πηγές ανανέωσης. Με άλλα λόγια, το άτομο αισθάνεται ότι δεν διαθέτει πλέον την απαιτούμενη ενέργεια και διάθεση, ώστε να επενδύσει συναισθηματικά στη δουλειά του, και καταβάλλεται από τις απαιτήσεις των ασθενών/πελατών και του εργασιακού του περιβάλλοντος. Ένα κοινό σύμπτωμα που εκδηλώνεται είναι να αντιμετωπίζει με δέος την προοπτική ότι την επόμενη ημέρα θα πρέπει να ξαναπάει στην εργασία του (Κάντας, 1995). Τελικά, οι επαγγελματίες αισθάνονται, ότι δεν μπορούν να αποδώσουν εξίσου αποτελεσματικά και υπεύθυνα όσο στο παρελθόν, και συχνά υιοθετούν συμπεριφορές απομάκρυνσης (φυσική ή συναισθηματική) από την ίδια την εργασία, που τη θεωρούν πηγή της εξάντλησής τους (Greenglass & Burke, 2003).

Όσο η συναισθηματική εξάντληση αυξάνεται, τα άτομα νιώθουν ότι δεν είναι πλέον ικανά να δώσουν κάτι από τον εαυτό τους στους άλλους ή ότι δεν είναι τόσο υπεύθυνα στην εργασία τους όσο παλιότερα. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, όταν βιώνουν συναισθηματική εξάντληση, αισθάνονται ότι δεν μπορούν να προσφέρουν άλλο από τον εαυτό τους στους μαθητές όπως έκαναν κάποτε (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Ως αποτέλεσμα αυτής της αίσθησης είναι η απροθυμία του ατόμου να πηγαίνει στην εργασία του (Κάντας, 1996).

Από μελέτες έχει, επίσης, διαπιστωθεί, ότι η συναισθηματική εξάντληση έχει άμεση σχέση με τις υψηλές απαιτήσεις του εργασιακού χώρου και τις υψηλές προσδοκίες του ίδιου του ατόμου (Cordes & Dougherty, 1993).

2. Η αποπροσωποποίηση (Depersonalization)

Η αποπροσωποποίηση αποτελεί άμεση συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης και έναν μηχανισμό άμυνας απέναντι σε αυτή. Εκδηλώνεται με συναισθηματική απομάκρυνση, απόσυρση και αποστασιοποίηση από την εργασία, με αδιαφορία και κυνισμό προς τα άτομα, που αντιμετωπίζονται ως «αντικείμενα» και χάνουν την ανθρώπινη υπόστασή τους (Κάντας, 1995). Ταυτόχρονα, οι επαγγελματίες προσπαθούν να απομακρυνθούν από την εργασία με παρατεταμένα διαλείμματα και συζητήσεις με τους συναδέλφους. Η ανάπτυξη της αποπροσωποποίησης φαίνεται να σχετίζεται με την εμπειρία της συναισθηματικής εξάντλησης, αφού στη συνέχεια δημιουργούνται στο άτομο

αισθήματα αποτυχίας και μειωμένης επίτευξης (Maslach, 1982). Αυτή η αρνητική συμπεριφορά εκδηλώνεται με αγένεια, υποτιμητική συμπεριφορά απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών του εργαζόμενου, έλλειψη ευαισθησίας ή ανάρμοστη συμπεριφορά (Maslach, 1997). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βιώνουν τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, δεν αισθάνονται κανένα θετικό συναίσθημα για τους μαθητές τους ενώ διατηρούν αρνητική στάση και φυσικές αποστάσεις από αυτούς. Για παράδειγμα συνηθίζουν να κάθονται πίσω από την έδρα ή να χρησιμοποιούν ιδιαίτερα υποτιμητικούς όρους για αυτούς (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

3. Η μειωμένη προσωπική επίτευξη (reduced feeling of personal accomplishment)

Η μειωμένη προσωπική επίτευξη αποτελεί την τελευταία συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πρόκειται για την προσωπική εκτίμηση του ατόμου σχετικά με την απόδοση και τις ικανότητές του η οποία εκδηλώνεται με τη μείωση της απόδοσής του και την παραίτησή του από κάθε προσπάθεια αποτελεσματικού χειρισμού των προβλημάτων των πελατών, αποδεκτών των υπηρεσιών.

Σύμφωνα με αυτή τη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα άτομα αισθάνονται δυστυχημένα και απογοητευμένα για τα επιτεύγματά τους (Κάντας, 1996), με αποτέλεσμα να επιβάλλουν στον εαυτό τους την άποψη ότι είναι αποτυχημένοι. Βαθμιαία, αναπτύσσεται κατάθλιψη, η οποία μπορεί να οδηγήσει είτε στην αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ειδικό, είτε στην εγκατάλειψη της συγκεκριμένης εργασίας (Maslach, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, ο εργαζόμενος εκτιμά με αρνητικό τρόπο τον εαυτό του, ειδικά σε σχέση με την εργασία του, και με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Η έλλειψη προσωπικής επίτευξης εκδηλώνεται με τη μείωση της απόδοσής του, την έλλειψη ικανοποίησης από τη δουλειά του, και την παραίτησή του από την προσπάθεια χειρισμού των προβλημάτων που αντιμετωπίζει. Αποτέλεσμα αυτών είναι να μην μπορεί να αντεπεξέλθει στην πίεση του εργασιακού ρόλου (Maslach et al, 1986). Υπάρχει περίπτωση ο εργαζόμενος να κάνει αλλαγή, είτε στον τρόπο που αντιμετωπίζει την εργασία του, είτε στις προσδοκίες του, ή και ακόμη να οδηγηθεί στην εγκατάλειψη της εργασίας που περιλαμβάνει στενή επαφή με ανθρώπους (Maslach et al, 1996). Γενικότερα, ο επαγγελματίας αμφισβητεί την επαγγελματική του δραστηριότητα και βιώνει αισθήματα απαισιοδοξίας αλλά και απαξίωσης (Αντωνίου, 2001).

Στους εκπαιδευτικούς η μειωμένη προσωπική επίτευξη αφορά τις προσδοκίες τους από το επάγγελμα, όταν μπαίνουν στο χώρο εργασίας, που σχετίζεται με την επιθυμία τους να προσφέρουν και να βοηθήσουν τους μαθητές και την τελική απογοήτευσή τους, όταν διαπιστώνουν ότι δεν μπορούν να το επιτύχουν (Maslach et al, 1997).

Οι τρεις αυτές διαστάσεις μπορούν να συνυπάρχουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αλλά, κατά βάση, το σύνδρομο θεωρείται ότι ακολουθεί μια εξελικτική πορεία κατά την οποία προηγούνται τα αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης και έπεται το αίσθημα αποπροσωποποίησης, που με τη σειρά του καταλήγει σε αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach, 1993).

Τα τρία παραπάνω στοιχεία σκιαγραφούν έναν εργαζόμενο ο οποίος δεν νιώθει κανένα ενθουσιασμό για τη δουλειά του, γίνεται απαθής, είναι δυστυχημένος με αυτό που κάνει, πλήττει με την εργασία του, γίνεται ευερέθιστος και επιτυγχάνει λίγα πράγματα αναλογικά με την προσπάθεια που καταβάλλει, σε σημείο που σταδιακά να χάνει κάθε ενδιαφέρον για προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη και που απλώς να μετρά τα χρόνια ή τους μήνες που του απομένουν για να πάρει σύνταξη (Murphy, Hurrell, Sauter & Keita, 1995).

Οι Schultz & Schultz (1994) σημειώνουν χαρακτηριστικά ότι ο εξουθενωμένος εργαζόμενος τείνει να είναι αυστηρός και άκαμπτος, ακολουθεί κανόνες και διαδικασίες στη δουλειά του αυθόρμητα και χωρίς να αφήνει περιθώρια ελαστικότητας ή παρέκκλιση από το καθορισμένο, καθώς αδυνατεί να σκεφτεί εναλλακτικές λύσεις.

Εκτός των παραπάνω, είναι ακόμη φανερό ότι οι εξουθενωμένοι εργαζόμενοι νιώθουν ανασφάλεια και δεν έχουν ικανοποιητική προσωπική ζωή. Η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αναγνώρισης εκτός εργασίας τους οδηγεί σε υπερβολική αφοσίωση στην εργασία τους και σε υπερωρίες. Αυτό αναπόφευκτα οδηγεί σε εξάντληση της ενέργειάς τους, εφόσον το σώμα δεν προλαβαίνει να την αναπληρώσει, πράγμα που με τη σειρά του επιφέρει σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα.

Έρευνα η οποία διεξήχθη από τους Κολιάδη και συν. (2000) σε 320 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχε σκοπό να μελετήσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου, χρησιμοποιώντας το Maslach Burnout Inventory – MBI. Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει θετική υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική εξάντληση και τα συναισθήματα αποπροσωποποίησης αλλά οι σχέσεις της προσωπικής επίτευξης με τη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση δεν φαίνεται να είναι ισχυρές.

Το μοντέλο της Maslach χρησιμοποιεί το Maslach Burnout Inventory – MBI, που κατασκεύασε η ίδια, για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων. Όπως αναφέρει ο Kristensen (2005), πάνω από το 90% των ερευνών που έχουν γίνει χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο (Δανηλίδου, 2013). Αξιοσημείωτη είναι επίσης και η επισκόπηση των Glass & McKnight's (1996) σε 18 έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση και την κατάθλιψη, όπου διαπίστωσαν ότι μόνο μία από τις 18 έρευνες δεν χρησιμοποιούσε ως μεθοδολογικό εργαλείο το MBI (Δανηλίδου, 2013).

Στην Ελλάδα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο εργαλείο (π.χ. Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002· Βασιλόπουλος, 2012· Κάντας, 1996· Κόκκινος, 2007· Μόττη-Στεφανίδη, 2000· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007· Platsidou & Agaliotis, 2008).

2.4.5. Το μοντέλο του Meier (1983)

Η προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης από τον Meier (1983) αφορά τον προσδιορισμό του όρου ως μια κατάσταση η οποία προέρχεται από επαναλαμβανόμενες εργασιακές εμπειρίες, εξαιτίας των οποίων το άτομο έχει χαμηλές προσδοκίες αναφορικά με την ύπαρξη θετικής ενίσχυσης και υψηλές προσδοκίες αναφορικά με το ενδεχόμενο τιμωρίας στον εργασιακό του χώρο. Επίσης, το άτομο έχει χαμηλές προσδοκίες όσον αφορά στους τρόπους ελέγχων των ενισχυτών ή χαμηλές προσδοκίες προσωπικής επάρκειας στις συμπεριφορές που απαιτούνται για τον έλεγχο της ενίσχυσης. Με λίγα λόγια, τα άτομα αισθάνονται ανεπαρκή και τρωτά στον εργασιακό τους χώρο, φοβούνται μήπως τιμωρηθούν για ενδεχόμενα σφάλματα ή παραλείψεις, βιώνουν άγχος, και για το λόγο αυτό, συχνά δεν εργάζονται παραγωγικά. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να μην καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να φέρουν εις πέρας μια εργασιακή τους υποχρέωση ή ενδέχεται ακόμα και να αποφεύγουν τη δουλειά.

Το μοντέλο του Meier (1983) υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια γενική επεξεργασία, στην οποία ρόλο παίζει τόσο το περιβάλλον, οι συνθήκες όσο και τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα οι προσδοκίες του ατόμου. Συνεπώς, η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που οι ρίζες του βρίσκονται και στο περιβάλλον και στο άτομο, άποψη που φαίνεται να αντιτίθεται σε άλλες θεωρίες οι οποίες πρεσβεύουν ότι το περιβάλλον είναι η πλέον βασική

αιτία αυτού του φαινομένου. Σε αντιδιαστολή με αυτές τις θεωρίες, το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώνεται στις γνωστικές και στις συμπεριφοριστικές πλευρές του ατόμου και στον τρόπο που αυτές επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Ο Meier (1983) διερεύνησε τέσσερις παράγοντες γνωστικής και συμπεριφοριστικής φύσεως: τις προσδοκίες ενίσχυσης, τις προσδοκίες αποτελέσματος, τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας και το πώς όλα αυτά περιπλέκονται στη γνωστική τους επεξεργασία από το άτομο.

Οι προσδοκίες ενίσχυσης είναι οι προσδοκίες του ατόμου για το αν συγκεκριμένα αποτελέσματα εργασίας, θα εκπληρώσουν επιθυμητούς για το άτομο στόχους. Εφόσον κάθε άνθρωπος έχει υποκειμενική εκτίμηση των ικανοτήτων και των στόχων του, τα αποτελέσματα κάθε έργου του τα σηματοδοτεί διαφορετικά. Για τον λόγο αυτό εργαζόμενοι, με υψηλές προσδοκίες για την επίδοσή τους στην εργασία τους, όταν ματαιώνονται, εμφανίζουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το ευρύτερο στοιχείο, οι προσδοκίες αποτελέσματος αναφέρονται σε συμπεριφορές, οι οποίες θα οδηγήσουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (Bandura, 1977). Σε αντίθεση με τις προσδοκίες ενίσχυσης, οι οποίες περιγράφουν εάν συγκεκριμένα αποτελέσματα ανταποκρίνονται σε επιθυμητούς στόχους, οι προσδοκίες αποτελέσματος περιγράφουν ποιες συμπεριφορές απαιτούνται για να επέλθουν αυτά τα αποτελέσματα. Συνεπώς, το άτομο είναι απαραίτητο να γνωρίζει ένα εύρος αποτελεσματικών συμπεριφορών, προκειμένου να πετύχει τον πολυπόθητο στόχο.

Από την άλλη μεριά, οι προσδοκίες της αυτοαποτελεσματικότητας ορίζονται ως η υποκειμενική εκτίμηση του ατόμου για τις ικανότητές του (Bandura, 1977). Αυτές οι προσδοκίες επηρεάζουν τις επιλογές, που κάνει το άτομο και την προσπάθεια που θα καταβάλλει στις δραστηριότητες, που τελικά επέλεξε. Μάλιστα διαφέρουν από τις προσδοκίες αποτελέσματος, καθώς οι προσδοκίες αποτελέσματος αναφέρονται σε γνώση και επικεντρώνονται στο αποτέλεσμα, ενώ οι προσδοκίες αυτό – αποτελεσματικότητας αφορούν την πράξη και το πώς και αν θα είναι αποτελεσματικό το άτομο.

Τέλος, η γνωστική επεξεργασία σχετίζεται με τον τρόπο που τα άτομα μαθαίνουν, διατηρούν και τροποποιούν τις προσδοκίες τους. Πρόκειται για μια διαδικασία ανθρώπινης πληροφόρησης, που επηρεάζεται από πλαίσια και παράγοντες, όπως οι κοινωνικές ομάδες, η δομή και η οργάνωση, οι προσωπικές απόψεις και ο τρόπος μάθησης. Όπως υποστηρίζει ο Bandura (1977), οι προσδοκίες της αυτό -αποτελεσματικότητας επηρεάζονται γνωσιακά και κάθε άτομο χρησιμοποιεί τη δική του γνωσιακή συσκευή με τον δικό του τρόπο. Συνεπώς, μια ίδια επαγγελματική επιτυχία βιώνεται

διαφορετικά από κάθε άτομο και επιδρά διαφορετικά στις προσδοκίες της αυτό – αποτελεσματικότητάς τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο μοντέλο του Meier (1983) διαφαίνονται κάποια δυσδιάκριτα και ασαφή σημεία, με κυριότερο το ότι δεν διερευνάται και δεν καθορίζεται επακριβώς ο τρόπος με τον οποίο οι προσδοκίες ενίσχυσης, οι προσδοκίες αποτελέσματος και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αλληλεπιδρούν με τη γνωστική επεξεργασία. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε το γεγονός ότι λίγες έρευνες ακολουθούν αυτό το θεωρητικό μοντέλο.

2.4.6. Το Μοντέλο των Pines & Aronson (1988)

Η Pines και οι συνεργάτες της ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από τη μακροχρόνια έκθεση σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες (Pines & Aronson, 1988). Ωστόσο, δεν περιορίζουν την εφαρμογή της επαγγελματικής εξουθένωσης σε επαγγελματίες υγείας, όπως είχε προταθεί αρχικά, αλλά επέκτειναν την έρευνα και στον οικογενειακό τομέα (Pines & Aronson, 1996) και στον πολιτικό (Pines, 1993). Πιο συγκεκριμένα, η Pines (1986) τονίζει περισσότερο τον ρόλο του εργασιακού περιβάλλοντος, ενώ υποστηρίζει ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τα κίνητρα παίζουν ρόλο μόνο για την πυροδότηση και τον καθορισμό της βαρύτητας του συνδρόμου. Ωστόσο, τονίζει ότι οι περισσότεροι αφοσιωμένοι εργαζόμενοι εμφανίζουν βαρύτερες μορφές εξουθένωσης. Η αιτία της εξουθένωσης είναι υπαρξιακή και οφείλεται στην ανάγκη του ατόμου να δώσει νόημα στη ζωή του. Όταν η εργασία αποτυγχάνει να το κάνει, η επαγγελματική εξουθένωση είναι αναπόφευκτη (Pines, 1986).

Έτσι, σύμφωνα με το υπαρξιακό μοντέλο της Pines και των συνεργατών της (1988), η επαγγελματική εξουθένωση εξαρτάται κυρίως από τα κίνητρα του εργαζόμενου. Τα άτομα με υψηλά κίνητρα εφορούν στον επαγγελματικό τους χώρο έχοντας υψηλούς προσωπικούς στόχους και αυξημένες απαιτήσεις από την απόδοσή τους. Διευκρινίζεται στο σημείο αυτό ότι υπάρχουν τρία είδη κινήτρων: α) τα καθολικά, δηλαδή αυτά που λίγο πολύ όλοι στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας τα διαθέτουν, β) τα ατομικά κίνητρα, που συνδέονται με το συγκεκριμένο άτομο και γ) τα κίνητρα που συνδέονται με το εκάστοτε επάγγελμα (Pines, 1993).

Τα καθολικά κίνητρα περιλαμβάνουν στόχους και προσδοκίες, όπως το να είναι κανείς πετυχημένος, να είναι σε θέση εξουσίας και να απολαμβάνει κοινωνικής

αναγνώρισης. Από την άλλη μεριά, τα προσωπικά κίνητρα επηρεάζονται από την εικόνα του εργαζόμενου, που έχει το κάθε άτομο. Συνήθως πρόκειται για την υιοθέτηση κάποιων ειδώλων, δηλαδή επιφανών προσώπων, όπως για παράδειγμα ο χαρακτήρας κάποιου ήρωα βιβλίου ή ταινίας. Παράλληλα, τα επαγγελματικά κίνητρα είναι αποτέλεσμα δύο διαδικασιών που αλληλεπιδρούν της επιλογής και της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης.

Η επιλογή του επαγγέλματος για το κάθε άτομο δε γίνεται με τυχαίο τρόπο. Συγκεκριμένοι άνθρωποι με συγκεκριμένα κριτήρια έλκονται από συγκεκριμένα επαγγέλματα. Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση διδάσκει στα άτομα, που ξεκινούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αξίες και συμπεριφορές, οι οποίες φαίνονται κατάλληλες για τον συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο.

Αυτές οι αξίες και συμπεριφορές συμβάλλουν στο να δημιουργηθεί μια προσδοκία στο άτομο ότι η εργασία του αφενός θα το βοηθήσει να πετύχει και αφετέρου ότι θα έχει σημαντική επίδραση στη ζωή των άλλων ανθρώπων. Ωστόσο, το εργασιακό περιβάλλον και οι συνθήκες είναι αυτές που θα επιτρέψουν ή όχι την πραγμάτωση αυτής της προσδοκίας.

Σύμφωνα λοιπόν με την Pines (1993), το άτομο με υψηλά κίνητρα είναι εφικτό να πετύχει τους στόχους του, εάν το εργασιακό του περιβάλλον είναι υποστηρικτικό, καθώς παρέχει στο άτομο αυτονομία και στήριξη. Έτσι, οι εργαζόμενοι ασκούν το επάγγελμά τους με αυτονομία, νιώθουν ότι υποστηρίζονται, μπορούν να αναπτύξουν καλές σχέσεις με τους συνεργάτες τους και όλα αυτά συντελούν στο να αισθάνονται επιτυχημένοι.

Αυτό το συναίσθημα της επαγγελματικής επιτυχίας ορίζεται ως υπαρξιακή αξία, η οποία ενισχύει τα αρχικά κίνητρα του ατόμου ως προς την εργασία. Όσο μάλλον στα το άτομο αισθάνεται υποστήριξη και επιτυχία στη δουλειά του, τόσο αυξάνονται τα αρχικά θετικά του κίνητρα, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια κυκλική ανατροφοδότηση. Από την άλλη μεριά, όταν τα άτομα βρίσκονται σε κάποιο στρεσογόνο εργασιακό περιβάλλον με πολλά εμπόδια, μικρές αμοιβές και λίγη στήριξη, δεν δύνανται να εργαστούν, όπως θα έπρεπε και θα ήθελαν και έτσι στερούνται της ευκαιρίας να υλοποιήσουν τους στόχους τους. Συνεπώς, σε αυτή την περίπτωση, το άτομο αντί να βιώσει επιτυχία, θα εισπράξει το αίσθημα της αποτυχίας, που μακροπρόθεσμα θα οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση. Διευκρινίζεται στο σημείο αυτό ότι δεν είναι κυρίως η υποκειμενική βίωση της αποτυχίας που συμβάλλει στην επαγγελματική

εξουθένωση, αλλά το συναίσθημα ότι, όσο σκληρά και αν δουλέψει κανείς, δεν θα πετύχει τίποτα, ούτε και θα έχει καμία επίδραση στους άλλους.

Μια αξιολόγηση των θέσεων της Pines, οδηγεί στον εντοπισμό κάποιων αδυναμιών. Ειδικότερα, αυτό το υπαρξιακό μοντέλο στηρίζεται περισσότερο στη θεωρία, καθώς στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν εργασιακά περιβάλλοντα ούτε εντελώς υποστηρικτικά ούτε απόλυτα πιεστικά και στρεσογόνα. Συνήθως τα εργασιακά περιβάλλοντα αποτελούν ένα συνδυασμό και των δύο. Έτσι η πιθανότητα να παρουσιαστεί το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης εξαρτάται από τις αναλογίες αυτών των παραγόντων.

Από την άλλη μεριά, η αξιολόγηση του εργασιακού περιβάλλοντος άπτεται της υποκειμενικής γνωστικής εκτίμησης. Είναι προφανές ότι, εάν βρεθούν στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον δύο άτομα, θα αξιολογήσουν διαφορετικά τις εργασιακές συνθήκες, ενδεχομένως το ένα άτομο να θεωρήσει το συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον ως περισσότερο υποστηρικτικό, ενώ το άλλο άτομο ως λιγότερο υποστηρικτικό. Επιπλέον, το υπαρξιακό μοντέλο δεν είναι στατικό, επομένως τα άτομα μπορούν να κινούνται από το ένα μέρος του μοντέλου στο άλλο, δηλαδή άλλοτε να βιώνουν επιτυχία κι άλλοτε να αισθάνονται εξουθενωμένα. Επιπρόσθετα, άλλοτε ενδέχεται να αξιολογούν το ίδιο εργασιακό περιβάλλον ως στρεσογόνο και άλλοτε ως λιγότερο ψυχοπιεστικό. Θα πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι ακόμα και σε ένα υποστηρικτικό εργασιακό πλαίσιο μπορεί κανείς να αποτύχει σε ένα στόχο, που τον αξιολογεί ως σημαντικό, με αποτέλεσμα να βιώσει την αποτυχία και, ενδεχομένως, να εμφανιστούν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Τέλος, η Pines (1993) σημειώνει χαρακτηριστικά ότι το υπαρξιακό μοντέλο έχει και θεωρητικές και πρακτικές πλευρές. Θεωρητικά μπορεί να κάνει έναν αριθμό προβλέψεων αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση, ο οποίος μπορεί να εξεταστεί μελλοντικά. Από την πρακτική πλευρά, το γεγονός ότι παλιότερα αποκομίζαμε ένα αίσθημα σημαντικότητας και πληρότητας από την εργασία μας, είναι ένα στοιχείο, που μπορεί να οδηγήσει σε προσπάθειες αντιμετώπισης και πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Μελλοντικά, συνεξετάζοντας τόσο τη θεωρητική όσο και την πρακτική πλευρά του μοντέλου, ενδέχεται να οδηγηθούμε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιεί το μοντέλο αυτό (Burnout Measure) (Pines & Aronson, 1988) απομακρύνεται από την αρχική θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως συνδρόμου που εμφανίζεται με συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης

και μειωμένης αυτοπεποίθησης. Αξιολογεί τρεις πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη σωματική, την πνευματική και τη συναισθηματική. Η αξιολόγηση προκύπτει με την εξαγωγή ενός σκορ από όλες τις ερωτήσεις, όπως προτείνουν οι Enzmann, Schaufeli, Janssen & Rozeman (1998). Άλλοι ερευνητές όπως ο Shirom, υπογράμμισαν ότι η αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης με ένα σκορ που προκύπτει από το άθροισμα των ερωτήσεων είναι δυσλειτουργική, καθώς το σύνδρομο είναι πολυδιάστατο. Έτσι, πρότεινε να γίνεται αξιολόγηση της κάθε υποκλίμακας ξεχωριστά (Shirom & Ezrachi, 2003).

Η κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης της Pines έχει χρησιμοποιηθεί από ένα μεγάλο εύρος επαγγελματιών στο Ισραήλ (Pines, Aronson & Kafry, 1981). Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι το δεύτερο δημοφιλέστερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται στις διεθνείς έρευνες μέχρι και σήμερα (Enzmann, Schaufeli, Janssen & Rozeman, 1998· Glass & McKnight, 1996· Schaufeli & Enzmann, 1998), καθώς θεωρείται ένα αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli & Enzmann, 1998· Cropanzano, Howes, Grandey & Toth, 1997· Ito, Kurita & Shiiya, 1999· McCranie & Bradsma, 1988· Pines & Guendelman, 1995· Schaufeli, Enzmann & Girault, 1993· Weisberg & Sagie, 1999).

2.4.7. Η θεωρία της διατήρησης των πόρων των Hobfoll (Conservation of Resources – COR) (1988, 1989)

Το μοντέλο διατήρησης των πόρων του Hobfoll (1988, 1989) στηρίζεται στην εξής βασική αρχή: *όλοι οι άνθρωποι προσπαθούν ιδιαίτερα για να διατηρήσουν, να προστατέψουν ή/και να επανακτήσουν τους πόρους τους* (Hobfoll, 1988, 1989, Sonnentag, 2000). Το στρες προκαλείται, όταν για κάποιο λόγο οι πηγές ενέργειας ενός ατόμου απειλούνται ή χάνονται ή είναι αδύνατο να ανακτηθούν (στην περίπτωση που για κάποιο λόγο προηγουμένως είχαν επενδυθεί) (Hobfoll, 1988, 1989· Sonnentag, 2000).

Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται περισσότερο στη διαδικασία και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες προκύπτει το στρες και η εξουθένωση του ατόμου και υπογραμμίζει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που πιθανόν συμβάλλουν σ' αυτή.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το άτομο διαθέτει στη ζωή του τις εξής βασικές κατηγορίες «αποθεμάτων»: αντικείμενα (π.χ. σπίτι, αυτοκίνητο), συνθήκες (π.χ. επαγγελματική θέση), προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. αυτοεκτίμηση) και άλλες πηγές εσόδων (π.χ. χρήματα). Στην εργασία, αντίστοιχα αποθέματα θα μπορούσαν να

θεωρηθούν η υποστήριξη που έχει από συναδέλφους και προϊσταμένους, ο έλεγχος που ασκείται, οι ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τα συστήματα αμοιβών. Όταν, λοιπόν, το άτομο νιώθει ότι απειλείται με απώλεια των παραπάνω αποθεμάτων ή αδυνατεί συχνά να ανακτήσει τα αποθέματα που έχουν εξαντληθεί, νιώθει στρες.

Εξουθένωση κατ' αναλογία υφίσταται το άτομο, όταν νιώθει ότι έχασε πολύτιμα αποθέματα, όταν αισθάνεται ότι δεν διαθέτει τα απαραίτητα αποθέματα για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις που αντιμετωπίζει ή ακόμα κι όταν βλέπει ότι τα αποθέματα που επένδυσε δεν απέφεραν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Επιπλέον, η εξουθένωση σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαδικασίας απώλειας της ενέργειας του ατόμου ή ένας συνδυασμός σωματικής κόπωσης, συναισθηματικής εξάντλησης και γνωστικής φθοράς, η οποία αυξάνει με το χρόνο.

Το αποτέλεσμα της αλόγιστης σπατάλης πόρων είναι η συναισθηματική εξάντληση, η οποία ορίζεται ως μια χρόνια κατάσταση φυσικής και συναισθηματικής κατάρπτωσης λόγω υπερβολικών εργασιακών απαιτήσεων και εντάσεων (Shirom, 1989). Η συναισθηματική εξάντληση, στην οποία οδηγεί το στρες (Wright, & Cropanzano, 1998), σχετίζεται με φυσιολογικές δυσλειτουργίες, όπως αϋπνίες, στομαχικές διαταραχές και ημικρανίες (Belcastro, 1982· Belcastro & Hays, 1984). Επηρεάζει ακόμη αρνητικά την ψυχολογική ευημερία (psychological well being), την ποιότητα ζωής και την απόδοση του εργαζομένου (Cherniss, 1993· Cordes & Dougherty, 1993· Maslach, 1982) και αναπόφευκτα οδηγεί σε παραίτηση από την εργασία, αντιπαραγωγική συμπεριφορά και αρνητική εργασιακή στάση (Jackson, Schwab & Schuler, 1986· Jones, 1981· Leiter, & Maslach, 1988· Quattrochi – Tubin, Jones, & Breedlove, 1983· Wolpin, Burke, & Greenglass, 1991). Αυτό που πρέπει να κάνει το άτομο στην περίπτωση αυτή, κατά τον Hobfoll (1988, 1989), είναι να αναζητήσει εναλλακτικές πηγές ενέργειας πάνω στις οποίες και θα μπορούσε να επενδύσει (Sonnentag, 2000). Τα χρονικά διαστήματα (π.χ. το διάλειμμα από την εργασία) που επιτρέπουν στα άτομα να αξιοποιήσουν ή να αναζητήσουν τις εναλλακτικές πηγές ενέργειας (π.χ. επιπρόσθετος χρόνος ή κοινωνική υποστήριξη), τους παρέχουν τη δυνατότητα να επανακτήσουν τους χαμένους πόρους (Hobfoll, 1988, 1989· Sonnentag, 2000).

Αργότερα, οι Hobfoll & Shirom (2001) υποστήριξαν ότι τα άτομα, προκειμένου να εμποδίσουν την απώλεια των πηγών ενέργειάς τους, πρέπει να προσπαθήσουν να τις ανανεώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα και ανεξαρτήτως των απαιτήσεων

της εργασίας (Riulli & Savicki, 2003). Επιπλέον, τα άτομα που διαθέτουν περισσότερες πηγές ενέργειας φαίνεται να είναι πολύ πιο ικανά στην ανανέωσή τους σε σχέση με εκείνα που διαθέτουν λιγότερες πηγές ενέργειας. Τα τελευταία, συνεπώς, είναι πολύ πιο επιρρεπή στην απώλεια των πηγών ενέργειάς τους. Σημαντικό, επίσης, είναι ότι τα άτομα, στο ενδεχόμενο να αποκτήσουν ακόμη περισσότερες πηγές ενέργειας, εισέρχονται σε διαδικασίες με τις οποίες ρισκάρουν τις διαθέσιμες τους πηγές (Riulli & Savicki, 2003).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με το μοντέλο διατήρησης των πόρων του Hobfoll (1988, 1989), το στρες προκαλείται, όταν το άτομο αισθάνεται ότι απειλούνται οι πόροι του ή όταν δεν μπορεί να αναπληρώσει τους πόρους που επενδύει (Hobfoll, 1989· Hobfoll, 2001· Hobfoll, & Shirom, 2001). Ως πόροι ορίζονται «πράγματα, χαρακτηριστικά, συνθήκες και ενέργειες που αξιολογούνται από το άτομο θετικά και χρησιμοποιούνται από το ίδιο για την επίτευξη στόχων» (Hobfoll, 1988). Ενέργειες που αναγνωρίζονται από το μοντέλο ότι συντελούν στην ενίσχυση των προσωπικών πόρων είναι η κοινωνική υποστήριξη, η αυτονομία και η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων. Η ευκολία στην απόκτηση νέων πόρων φαίνεται ότι εξαρτάται από τρεις παράγοντες: την αισιοδοξία (optimism), την αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) και την αυτοπεποίθηση (self esteem) (Hobfoll, 2001· Riulli, & Savicki, 2003). Επίσης, η ανάκτηση των πόρων επηρεάζεται από χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συγκεκριμένα από την ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) και τον έλεγχο στο περιβάλλον (σαν εγγενής τάση και ανάγκη ελέγχου) (Hobfoll, & Shirom, 1998· Riulli, & Savicki, 2003). Τέλος, η Fredrickson (1998, 2001) απέδειξε την συμβολή της βίωσης των θετικών συναισθημάτων στην απόκτηση ισχυρών και διαχρονικών κοινωνικών, γνωστικών, ψυχολογικών και συναισθηματικών πόρων αλλά και στην αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003).

Σύμφωνα με τη θεωρία διατήρησης πόρων, ο εκπαιδευτικός που έρχεται αντιμέτωπος με δυσμενείς καταστάσεις, όπως για παράδειγμα μια απρεπή συμπεριφορά, ενώ παράλληλα διατηρεί το κίνητρό του και τους εργασιακούς πόρους, πιθανόν να επιτύχει την εργασιακή δέσμευση. Για τους εκπαιδευτικούς, τόσο η αλληλεπίδραση όσο και ο προσανατολισμός σε ένα στόχο αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην απόκτηση εργασιακής δέσμευσης (Konermann, 2011).

2.4.8. Άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις

Μία από τις θεωρίες που διερευνούν τα αίτια στο ίδιο το άτομο είναι αυτή της αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον Wheatley (2002), η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εργαζομένων σχετικά με την ικανότητά τους να έχουν μια θετική επίδραση στους λήπτες των υπηρεσιών τους. Κατά αυτή την έννοια, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα νιώθουν σίγουρα για τις ικανότητές τους αναφορικά με την επαγγελματική τους απόδοση, ενώ είναι πιθανότερο να αντιλαμβάνονται τους παράγοντες στρες, ως προκλήσεις και ευκαιρίες, παρά ως προβλήματα και απειλές. Αντίθετα, οι εργαζόμενοι με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αισθάνονται λιγότερο σίγουροι για τις δυνατότητές τους και είναι πιο πιθανό να πιστεύουν ότι θα αποτύχουν. Υπό αυτό το πρίσμα, για τους Devos et al. (2006), οι επαγγελματίες που έχουν χαμηλή αίσθηση αυτεπάρκειας, φαίνεται να βιώνουν άγχος, ένταση και δυσαρέσκεια πιο συχνά από αυτούς που έχουν ισχυρές πεποιθήσεις αυτεπάρκειας.

Προκειμένου δε για το χώρο της εκπαίδευσης, στην έρευνα των Hogaard, Giske & Sundslid (2012) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα κάνουν χρήση πιο αυστηρών κανονισμών και κυρώσεων για να ωθήσουν τους μαθητές να μελετούν, αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν τα ακαδημαϊκά προβλήματα, είναι περισσότερο απαισιόδοξοι για την δυνατότητα των μαθητών τους να βελτιωθούν και είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Αντίθετα, ο Allinder (1994), παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας είναι περισσότερο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους. Επιπλέον, έχουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό και δέσμευση προς τη διδασκαλία, προσπαθούν να επιλύσουν τα όποια προβλήματα, έχουν μεγαλύτερα επίπεδα οργάνωσης και σχεδιασμού, είναι λιγότερο επικριτικοί με τους μαθητές που κάνουν λάθη και εργάζονται περισσότερο με αυτούς που προσπαθούν (Τσαγκανέλια, 2016).

Άλλη μια ενδιαφέρουσα θεωρητική προσέγγιση, είναι η αντιλαμβανόμενη συλλογική επαγγελματική εξουθένωση, όπως προτείνει η προσέγγιση της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (Social Information Processing - SIP) των Salancik & Pfeffer (1978). Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει, ότι το κοινωνικό περιβάλλον (εδώ το εργασιακό πλαίσιο) αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών, καθώς παρέχει σημαντικές ενδείξεις για την κατασκευή και ερμηνεία των γεγονότων, επηρεάζει τη σημαντικότητα των πληροφοριών σχετικά με το άτομο και παρέχει προσδοκίες και κανόνες για την ερμηνεία αυτών των πληροφοριών. Με άλλα λόγια, η αντιλαμβανόμενη συλλογική

επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εξηγήσει, πως το κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που προηγείται της ατομικής επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τους Gonzalez – Morales, Peiro, Rodriguez & Bliese (2011), η αντίληψη της συλλογικής επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να επηρεάσει τις προσωπικές αναφορές της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού οι εργαζόμενοι εισπράττουν και ενσωματώνουν αυτές τις πληροφορίες στο δικό τους γνωστικό πλαίσιο αναφοράς. Επιπλέον, ανέφεραν ότι όταν ένα άτομο, που βρίσκεται σε έναν εργασιακό χώρο όπου όλοι έχουν εξαντληθεί, εκτιμήσει ότι οι πόροι από την ομάδα των συναδέλφων του δεν είναι διαθέσιμοι, αυτή η απειλή μπορεί δράσει στο άτομο ως πηγή άγχους και να το οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση.

Μια ακόμα θεωρία για την ερμηνεία της επαγγελματικής εξουθένωσης σύμφωνα με τους Deci & Ryan (1985, 2000), είναι η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, η οποία θεωρεί την αυτονομία μια βασική ψυχολογική ανάγκη. Κατά τους Skaalvik & Skaalvik (2009), για την περίπτωση της εκπαίδευσης η έλλειψη αυτονομίας σημαίνει ότι κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιούν μεθόδους που δεν πιστεύουν ή που δε θεωρούν άμεση προτεραιότητα, με αποτέλεσμα την κόπωση, η οποία επιδεινώνεται όταν παράλληλα αυξηθεί ο φόρτος εργασίας.

Επίσης, η θεωρία της ισότητας, είναι μία από τις θεωρίες που εξετάζει την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο. Όπως αναφέρεται στους Steinhardt, Jaggars, Faulk & Gloria (2011), τα άτομα έχουν την τάση να επιζητούν την αμοιβαιότητα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και όταν οι σχέσεις είναι άδικες ή άνισες οδηγούνται σε συναισθήματα θλίψης και απόγνωσης. Εύρημα που είχε επιβεβαιωθεί από παλαιότερη μελέτη των Van Horn κ.ά. (1999), η οποία ανέδειξε τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη για την έλλειψη ανταπόδοσης και στην εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς, νοσηλευτές και γενικούς γιατρούς (Τσαγκανέλια, 2016).

Μία άλλη εξήγηση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης δίνεται από την συναισθηματική εργασία, όρο που επινοήθηκε από τον Hochschild (1983), και αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους οι επαγγελματίες. Για παράδειγμα, στα πλαίσια της διδασκαλίας η συναισθηματική εργασία συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αλλάξει τα αρνητικά του συναισθήματα ώστε να εκφραστούν μόνο εκείνα που είναι κοινωνικά αποδεκτά. Έτσι, ο έλεγχος ή η έκφραση συγκεκριμένων συναισθημάτων μπορεί να προκαλέσει άγχος και με το χρόνο μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε εξουθένωση (Chan, Lai, Ko & Boey, 2000).

Επιπρόσθετα, η θεωρία του Crossover, είναι μια ακόμα θεωρία που εξετάζει τα συναισθήματα για να ερμηνεύσει το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Bolger, DeLongis, Kessler & Wethington (1989), αναφέρουν ότι η εν λόγω θεωρία αφορά τη διαπροσωπική διαδικασία σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, κατά την οποία η εμπειρία άγχους ενός ατόμου επηρεάζει την εμπειρία άγχους ενός άλλου προσώπου. Κατά τους Bakker, Westman & Van Emmerik (2009), είναι αρκετοί οι ερευνητές που έχουν διαπιστώσει ότι η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να μεταφερθεί από εργαζόμενο σε εργαζόμενο. Οι Bakker, Demerouti & Schaufeli (2003), πρότειναν ένα κοινωνικά προκαλούμενο μοντέλο για να εξηγήσουν πώς η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να μεταφερθεί άμεσα ή έμμεσα από τον έναν εργαζόμενο στον άλλο. Μια άμεση διαδικασία, είναι λόγω χάρη η συνειδητή διαδικασία με την οποία κάποιος βιώνει τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου καθώς προσπαθεί να φανταστεί πώς αισθάνεται αυτό το άτομο.

Ωστόσο, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, υπήρξε μια πιο θετική αναδιατύπωση της επαγγελματικής εξουθένωσης από τους Maslach και Leiter (1997), οι οποίοι την ερμήνευσαν, ως τη διάβρωση μιας θετικής πλευράς του νου, που τη χαρακτήρισαν δέσμευση. Οι Schaufeli et al. (2002), μετέφρασαν τη δέσμευση ως το σθένος, την απορρόφηση και την αφοσίωση και μετέπειτα οι Schaufeli, Leiter & Maslach (2009), συμπλήρωσαν ότι χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή, την ενέργεια και την αποτελεσματικότητα. Έτσι, σύμφωνα με τους Maslach & Leiter (1997, σελ. 24), η διαδικασία της εξουθένωσης ξεκινάει με τη φθορά της δέσμευσης όταν «η συμμετοχή μετατρέπεται σε κυνισμό, η ενέργεια σε μετατρέπεται σε εξάντληση και η αποτελεσματικότητα μετατρέπεται σε αναποτελεσματικότητα».

Κλείνοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις, στο τέλος της νέας χιλιετίας αναδείχθηκε η Θετική Ψυχολογία, η οποία, όπως σχετικά αναφέρουν οι Schaufeli, Leiter & Maslach (2009) ορίζει τη θετική επαγγελματική συμπεριφορά ως «τη μελέτη και εφαρμογή των θετικά προσανατολισμένων δυνάμεων του ανθρώπινου δυναμικού και των ψυχολογικών ικανοτήτων, τα οποία μπορούν να μετρηθούν και να αναπτυχθούν, αλλά και την αποτελεσματική διαχείριση για τη βελτίωση της απόδοσης στο χώρο εργασίας» (Luthans, 2003, σελ. 179). Αυτή η ψυχολογική προσέγγιση εστίασε στη σύγχρονη οργάνωση αναφορικά με τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου και στην έννοια της σχέσης εργασίας. Οι παραπάνω συγγραφείς σημειώνουν μάλιστα ότι, για να ευδοκμήσουν οι υπηρεσίες και οι οργανισμοί έχουν ανάγκη τη δέσμευση των εργαζομένων

οι οποίοι είναι δυναμικοί, υπεύθυνοι, έχουν κίνητρα και συμμετέχουν (Τσαγκανέλια, 2016).

2.5. Συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ένα σύνδρομο το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο συμπτωμάτων που εμφανίζονται μαζί. Μετά από εικοσαετή έρευνα έχουν αναφερθεί διάφορα συμπτώματα, γεγονός που αφενός τονίζει την έλλειψη μιας σαφούς εικόνας για την εννοιολογική κατασκευή της επαγγελματικής εξουθένωσης και αφετέρου την πολυμορφία της, δεδομένου ότι μπορεί να βιωθεί με διαφορετικό τρόπο από κάθε άτομο.

Πολλοί επιστήμονες έχουν προτείνει διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις των συμπτωμάτων, ανάλογα με τη θεωρητική τους προσέγγιση και το λειτουργικό ορισμό που διατυπώνουν για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli et al., 1993). Πρόκειται για συμπτώματα που συνδέονται με την εργασία, όπου η πτώση της αποδοτικότητας του εργαζομένου οφείλεται στις αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές του απέναντι στον εργασιακό του ρόλο και στο αντικείμενο της εργασίας του. Κυριαρχούν συμπτώματα δυσφορίας, όπως η κούραση, η κατάθλιψη και η ψυχική εξάντληση. Τονίζονται ιδιαίτερα τα ψυχικά παρά τα οργανικά συμπτώματα, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι δεν υπάρχουν και οργανικά συμπτώματα.

Οι Freudenberger και Richelson (1980) έκαναν λόγο για εξουθένωση, απομάκρυνση, υψηλή ευερεθιστότητα, ανία, κυνισμό, ανυπομονησία, μια παρανοϊκή αίσθηση παντοδυναμίας, ένα συναίσθημα ότι το άτομο δεν εκτιμάται από τους άλλους, αποπροσανατολισμό και διάφορα ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Λίγα χρόνια αργότερα οι Maslach και Jackson (1986) συσχετίζουν την επαγγελματική εξουθένωση με συμπεριφορές, όπως την παραίτηση, τις απουσίες και το χαμηλό ηθικό, αλλά και την αϋπνία, την κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών καθώς και σε οικογενειακά προβλήματα.

Το 1988 οι Pines και Aronson περιέγραψαν συμπτώματα όπως η μειωμένη ενέργεια, η χρόνια κούραση και η αδυναμία, τα οποία οδηγούν στην οργανική εξάντληση. Αυτά τα συμπτώματα συνοδεύονται από συναισθήματα ανημποριάς, απελπισίας και παγίδευσης, ενώ η ψυχική εξουθένωση που ακολουθεί εκδηλώνεται με συμπτώματα όπως η ανάπτυξη αρνητικών στάσεων του ατόμου για τη ζωή και την εργασία του.

Τα τελευταία χρόνια ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει εστιάσει το ενδιαφέρον στην κόπωση των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός στο σημερινό σχολείο περιέρχεται σε δύσκολη θέση, αφού η τάξη φαίνεται να «γκρεμίζει» την αυθεντία του, εξαιτίας κυρίως της πολλαπλότητας των πηγών πληροφόρησης που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής, αλλά και εξαιτίας των γενικότερων κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών. Ταυτόχρονα ο δάσκαλος δέχεται τη δριμεία κριτική για τα φτωχά αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της χαμηλής εικόνας της νεολαίας, εκπροσωπώντας εκούσια ή ακούσια το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε όλα τα παραπάνω, αν προστεθεί και η έλλειψη υποστήριξης από τους αρμόδιους φορείς και προϊσταμένους, ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε μια κατάσταση «φθοράς», που συντελείται σταδιακά και εμφανίζεται συνήθως στα άτομα που ασχολούνται με την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών (Παπαστυλιανού, 1997).

Έτσι λοιπόν, τα κυριότερα συμπτώματα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

α) *ψυχοσωματικά και οργανικά συμπτώματα* (πονοκέφαλοι, διαταραχές ύπνου και διατροφής, στομαχικά έλκη και καρδιακές ασθένειες, συχνά κρυολογήματα, απώλεια βάρους, κούραση)

β) *αλλαγές στη συμπεριφορά, συναισθηματικά και νοητικά συμπτώματα* (αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ, καφεΐνης και νικοτίνης, κατάθλιψη, φοβίες, επιθετικότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αίσθημα αποτυχίας, δυσκολίες στη συγκέντρωση, εναλλαγές διάθεσης) και

γ) *αλλαγές στην απόδοση στην δουλειά* (μειωμένη παραγωγικότητα, ενώ ξοδεύεται περισσότερος χρόνος, έλλειψη ενδιαφέροντος, αλλαγή επαγγέλματος και άλλες αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία) (Furnham, 1997· Δεμερούτη, 2001· Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου 1997).

Τα άτομα με επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζουν οπωσδήποτε όλα τα προαναφερθέντα συμπτώματα. Παρόλο που κάθε άτομο μπορεί να βιώσει διαφορετικά το εν λόγω σύνδρομο, οι ουσιώδεις διαστάσεις του, η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η μειωμένη προσωπική επίτευξη συνήθως εμφανίζονται πά-

να. Εξάλλου, ο όρος σύνδρομο υποδηλώνει ότι η ύπαρξη του ενός συμπτώματος αυξάνει την πιθανότητα να εμφανιστούν και τα άλλα δύο. Αυτή η ιδιαιτερότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης δυσχεραίνει τη διερεύνηση της και οδηγεί σε πληθώρα ορισμών, θεωρητικών μοντέλων και οργάνων μέτρησής της.

Η επαγγελματική εξουθένωση, επίσης, παρουσιάζει πολλές ομοιότητες και υψηλούς δείκτες συνάφειας με την κατάθλιψη. Τα δύο φαινόμενα εκδηλώνονται με αίσθημα εξάντλησης, μείωση της ενέργειας και της δύναμης της προσδοκίας, καθώς και με τάση αποφυγής (Schaufeli & Buunk, 1996).

Σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Βιρτζίνια βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης με την εμφάνιση σωματικών ασθενειών. Οι δάσκαλοι, οι οποίοι ανέφεραν προβλήματα ύπνου, ανησυχούσαν για τη δουλειά τους, υπέφεραν από πονοκεφάλους και είχαν στομαχικές διαταραχές ήταν εκείνοι, οι οποίοι εμφάνιζαν μεγάλα ποσοστά στρες. Τα συμπτώματα αυτά είναι απαραίτητο να γίνονται αντικείμενο μελέτης και να μην αγνοούνται καθώς μπορούν να προκαλέσουν συναισθηματικά, σωματικά και λειτουργικά προβλήματα τόσο στους ίδιους τους δασκάλους όσο και στους μαθητές και το σύνολο του σχολείου (Adams, 1999).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αν και αρχικά φαίνεται διαφορετικό, εμφανίζει πολλά κοινά συμπτώματα με το σύνδρομο χρόνιας κόπωσης (Chronic Fatigue Syndrome), το οποίο αναγνωρίστηκε το 1998 από τον Kenneth Callman. Τα σημαντικότερα συμπτώματα του συνδρόμου είναι: η υπεργενικευμένη κούραση, πόνοι στις αρθρώσεις και τους μυς χωρίς φανερό αιτιολογία, έλλειψη ενέργειας, η οποία οδηγεί σε εξάντληση και πόνους μυών, δυσκολία συγκέντρωσης, προβλήματα μνήμης, δυσκολία εκμάθησης νέων πληροφοριών, κατάθλιψη και θυμός, αίσθηση αστάθειας και έλλειψη ισορροπίας, διαταραχές ύπνου. Και στα δυο σύνδρομα υπάρχουν οι ίδιες ορμονικές διαταραχές όπως μείωση κορτιζόλης και καταστολή της έκκρισης ανδρικής ορμόνης, καθώς και τάση να υποφέρουν τα άτομα από διάφορες ψυχοσωματικές ασθένειες. Μια σημαντική ομοιότητα είναι ότι και οι ασθενείς του συνδρόμου χρόνιας κόπωσης αναφέρουν ότι η ασθένεια τους ξεκίνησε κατά τη διάρκεια περιόδου υψηλού άγχους είτε συναισθηματικού είτε εργασιακού. Στην πραγματικότητα παράγοντες όπως συναισθηματικό στρες, αρνητική νοητική συμπεριφορά και εργασία σε συνθήκες που προκαλούν πίεση, οι οποίοι οδηγούν στο σύνδρομο αυτό, είναι οι ίδιοι με αυτούς που μπορούν να οδηγήσουν και σε επαγγελματική εξουθένωση. Το σύνδρομο χρόνιας

κόπωσης μπορεί να θεωρηθεί ως κατάσταση έκθεσης με μεγάλες περιόδους επαγγελματικής εξουθένωσης (Σκαπινάκης & Οικονόμου, 2005).

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τον Αντωνίου (2006) σε σωματικά, ψυχολογικά, και συμπεριφορικά. Στα σωματικά συγκαταλέγονται οι πονοκέφαλοι, τα γαστρεντερικά προβλήματα, δυσκολίες στον ύπνο. Υπερένταση, σεξουαλική δυσλειτουργία, διαταραχές διατροφής, μυοσκελετικοί πονοκέφαλοι κ.ά. (Tyler & Cashway, 1998· Αντωνίου, 2006). Τα ψυχολογικά συμπτώματα περιλαμβάνουν εκνευρισμό, κατάθλιψη, αίσθημα αποξένωσης, ανησυχία, έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου, ενώ τα συμπεριφορικά άπτονται σε επικοινωνιακά προβλήματα, ροπή για απουσίες από την εργασία, αδυναμία συγκέντρωσης, εργασιομανία κ.ά.

Στον πίνακα που ακολουθεί βλέπουμε αναλυτικά τα συμπτώματα ανά κατηγορία όπως προσαρμόστηκαν από τον Don Unger, (*“Superintendent Burnout : Myth or Reality”* (1980) καταγράφονται στον Αντωνίου, 2006):

Πίνακας 2: Συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης ανα κατηγορία

<i>Σωματικά</i>	<i>Ψυχολογικά</i>	<i>Συμπεριφορικά</i>
Σωματική εξάντληση/κούραση	Δυσκαμψία στις αλλαγές/έλλειψη ελαστικότητας	Χαμηλή εργασιακή απόδοση Χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση
Κατάθλιψη	Έλλειψη ενδιαφέροντος και συναισθημάτων/ απάθεια	Μειωμένη επικοινωνία/παραίτηση
Αϋπνία και υπερβολικός ύπνος Πονοκέφαλοι	Κυνισμός/αρνητική διάθεση Συναισθηματική εξάντληση/έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου	Υψηλά επίπεδα παραίτησης Αυξημένα επίπεδα απουσίας
Γαστρεντερικά προβλήματα/έλκος	Χαμηλό ηθικό/αίσθηση ματαιότητας	Έλλειψη ενθουσιασμού για την εργασία
Παρατεταμένη ασθένεια	Έλλειψη υπομονής/ευερεθιστικότητα	Αυξημένη χρήση φαρμάκων
Αύξηση ή μείωση βάρους	Αδυναμία αντιμετώπισης ανεπιθύμητων καταστάσεων	Αυξημένες οικογενειακές συγκρούσεις
Αναπνευστικά προβλήματα Υπερένταση	Στρες Ανία	Υπερβολική χρήση αλκοόλ Αδυναμία συγκέντρωσης
Αυξημένα επίπεδα χοληστερόλης	Μειωμένη αυτοπεποίθηση	Ροπή σε ατυχήματα
Στεφανιαία νόσος	Αποπροσωποποίηση ασθενών	Αυξημένα παράπονα για την εργασία
Διαταραχές ομιλίας	Εκνευρισμός	Εργασιομανία
Σεξουαλική δυσλειτουργία	Αδυναμία λήψης αποφάσεων Αισθήματα αδυναμίας Καχυποψία Αισθήματα ενοχής/αποτυχίας Κατάθλιψη Αποξένωση Αυξημένη ανησυχία Υπερβολική αυτοπεποίθηση/λήψη ασυνήθιστα υψηλών ρίσκων Αποτελμάτωση	Εργασιομανία

Από τον πίνακα, λοιπόν, γίνεται φανερό ότι τα συμπτώματα είναι ποικίλα, άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο σοβαρά και πλήττουν τον οργανισμό, την ψυχολογία και τις κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις του ατόμου.

2.6. Παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση

Από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα η «παραφιλολογία» περί επαγγελματικής εξουθένωσης δεν έχει κοπάσει, αντιθέτως ολοένα και περισσότερες έρευνες σχετικές

δημοσιεύονται με απώτερο στόχο να βοηθήσουν στην βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου. Διάφορες απόψεις έχουν υποστηριχθεί αναφορικά με την πηγή της δημιουργίας της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι παράγοντες του συνδρόμου είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τις αιτίες του στρες στο άτομο και ενισχύονται από τις συνθήκες της ζωής του, όπως το εργασιακό του περιβάλλον και την οικογενειακή του εμπειρία. Κατά καιρούς έγινε λόγος για χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου ανθρώπου, ο οποίος πλήττεται από την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ άλλοτε ειπώθηκαν απόψεις για τις κοινωνικές και τις εργασιακές επιδράσεις.

Ο εργαζόμενος παρέχει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και ζητά να καλυφθούν ορισμένες προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες από την εργασία του. Η εργασία από την άλλη μεριά προσφέρει κάποια ανταλλάγματα για τις απαιτήσεις που έχει από τον εργαζόμενο. *Η ασυμφωνία ανάμεσα σε αυτά που ζητά και προσφέρει ο εργαζόμενος και η εργασία* μπορεί να οδηγήσει σε στρεσογόνες καταστάσεις, οι οποίες συμβάλλουν σε χρόνια στρες, το οποίο καταλήγει σε επαγγελματική εξουθένωση (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1995).

Πολλοί επιστήμονες επικεντρώνουν τις μελέτες τους στις στρεσογόνες και αντίξοες συνθήκες εργασίας. Βασική αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης θεωρείται *η παρατεταμένη έκθεση του εργαζόμενου ατόμου στο στρες*, δηλαδή η αντιμετώπιση υπερβολικών εργασιακών απαιτήσεων και η καθημερινή πίεση. Ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης, και ειδικότερα για την συναισθηματική εξάντληση, είναι το γεγονός ότι το άτομο αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί πλέον να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του εργασιακού χώρου, ότι «εξαντλήθηκαν» τα ψυχικά του αποθέματα ή ότι δεν διαθέτει πια τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης (π.χ. έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης, συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, αυτονομίας και ευκαιριών για εξέλιξη).

Άλλοι παράγοντες είναι *οι συνθήκες εργασίας* που κάνουν το άτομο να νιώθει άχρηστο, αναποτελεσματικό και αδικημένο. Σε τέτοιου είδους συνθήκες αναπτύσσονται συναισθήματα ανεπάρκειας τα οποία συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Από τους εργασιακούς παράγοντες που ενοχοποιούνται για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι *ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι ασαφείς και αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις του επαγγελματικού ρόλου, η έλλειψη αυτονομίας, η έλλειψη ανατροφοδότησης για την αποδοτικότητα του εργαζομένου, η άκαμπτη και αυταρχική διοίκηση, η ελλιπής συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η μονοτονία, οι*

αυξημένες απαιτήσεις, η έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενο, οι χαμηλές αμοιβές, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις (Δεμερούτη, 2001· Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1997· Πομάκη και Αναγνωστοπούλου, 2001· Furnham, 1997).

Επίσης, καθοριστικός παράγοντας θεωρείται ότι είναι *το στύλ της διοίκησης*. Όσο λιγότερο είναι το ενδιαφέρον που δείχνουν οι προϊστάμενοι και όσο πιο κακές είναι οι σχέσεις τους με τους εργαζόμενους τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες εμφάνισης εξουθένωσης στους δευτέρους (Greenberg & Baron, 2000).

Επιπλέον, η έλλειψη ευκαιριών για ανέλιξη και προαγωγή και η έλλειψη ευελιξίας των κανόνων και των διαδικασιών στην εργασία οδηγούν τον εργαζόμενο σε ένα αίσθημα παγίδευσης και αδικίας και συνεισφέρουν στην ανάπτυξη αρνητικών απόψεων για τη δουλειά.

Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης έχουν διερευνηθεί ως προς τη σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση. Τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά και ερμηνεύουν χαμηλά ποσοστά της διακύμανσης της έντασης της επαγγελματικής εξουθένωσης ή αποδίδονται σε τρίτους παράγοντες που σχετίζονται με τα υπό μελέτη δημογραφικά χαρακτηριστικά (Δεμερούτη, 2001).

Η Micklevitz (2001) χώρισε τους παράγοντες σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τους εργασιακούς και τους προσωπικούς. Οι βασικότερες αιτίες που οδηγούν τον εργαζόμενο στην εξουθένωση είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η έλλειψη υποστήριξης του εργαζομένου από το περιβάλλον του και η ύπαρξη ελάχιστων ευκαιριών για να αναπτυχθεί σε προσωπικό επίπεδο.

Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι επαγγελματικοί χώροι επικεντρώνονται αποκλειστικά στην παραγωγικότητα και την αύξηση του κέρδους, αποδίδοντας λίγη σημασία στις ανάγκες και τα συναισθήματα των υπαλλήλων. Ως αποτέλεσμα, ο εργαζόμενος πιέζεται να παράγει το μεγαλύτερο δυνατό έργο στο μικρότερο χρόνο. Ιδιαίτερα στον ιδιωτικό τομέα, όπου ο ανταγωνισμός είναι μεγάλος, ο υπάλληλος πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση για να πληροί τα κριτήρια της εργασίας του και να αναδειχθεί μέσα στον εργασιακό του χώρο.

Άτομα τα οποία διαθέτουν αυξημένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και ανθεκτική προσωπικότητα (δηλαδή αυτοί που εμπλέκονται ενεργά στις καθημερινές δραστηριότητες, είναι ανοικτοί στην αλλαγή, και αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων) τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής

εξουθένωσης (Pierce & Molloy, 1990· Skaalvik & Skaalvik, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001), η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται και με άλλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως *χαμηλή αυτοεκτίμηση, παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων*, καθώς και με την τάση να αποδίδονται οι επιτυχείς επιδόσεις του ατόμου εξ ολοκλήρου σε εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. ισχυρά πρόσωπα του περιβάλλοντος, σύμπτωση).

Ένας ακόμη σημαντικός υποστηρικτικός παράγοντας για την καλή απόδοση και εργασιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι και η «καινοτομική» συμπεριφορά, την οποία πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν, ενώ μάλιστα δεν γίνεται αποδεκτή πολλές φορές λόγω των αλλαγών που μπορεί να επιφέρει. Το ίδιο σημαντική φαίνεται να είναι και η εργασιακή επάρκεια βάσει της οποίας ο εργαζόμενος είναι σε θέση να χειρίζεται καταστάσεις και να αντιμετωπίζει προβλήματα που προκύπτουν, αποφεύγοντας την επαγγελματική εξουθένωση. Βασικό παράγοντα για έναν εργασιακά «δεσμευμένο» εργαζόμενο αποτελούν οι εργασιακοί πόροι. Για τους εκπαιδευτικούς, οι εργασιακοί πόροι, οι οποίοι φαίνεται να αυξάνουν τα ποσοστά εργασιακής δέσμευσης μπορούν να διακριθούν ως εξής: σε σχέση με τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις (στήριξη από τον επιβλέποντα και τους συναδέλφους, επίβλεψη και εκτίμηση), σε σχέση με την εκτέλεση εργασιών (επικοινωνιακή κριτική, αυτονομία και εργασιακός έλεγχος), στα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος (πρόσβαση σε πληροφορίες, καινοτομία και οργανωσιακό κλίμα). Επιπλέον, οι εργασιακές απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται στην απρεπή συμπεριφορά των μαθητών, το εργασιακό στρες, τις συναισθηματικές απαιτήσεις, την εργασιακή υπερφόρτωση και τις μη κατάλληλες εργασιακές συνθήκες (Travers & Cooper (1993).

Τέλος, έρευνες με βάση τις πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας (μοντέλο των πέντε παραγόντων) έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζει *σημαντική συσχέτιση με τη διάσταση του νευρωτισμού και της εσωστρέφειας και, ειδικότερα, με την κατάθλιψη και το άγχος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας* (Cano-Garcia et al., 2005· Maslach et al., 2001· Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009)

Σε έρευνα των Maslach και Leiter (1997) καταγράφονται πέντε στοιχεία τα οποία, όταν συνδυάζονται μεταξύ τους, συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση του ατόμου:

-
1. το υπερβολικά φορτωμένο επαγγελματικό πρόγραμμα. Ο επαγγελματίας σε λίγο χρόνο και με λίγους πόρους καλείται να παράγει το έργο του, γεγονός που του προκαλεί στρες.
 2. η έλλειψη ελέγχου της ικανοποίησης των εργαζομένων
 3. η έλλειψη της συντροφικότητας μεταξύ των συναδέλφων που προκαλείται από τον ανταγωνισμό, την κακή επικοινωνία και τον μεγάλο φόρτο εργασίας, επιβαρύνουν το άτομο και το οδηγούν στην κόπωση.
 4. η αδικία που πιθανά νοιώθει ο υπάλληλος ως προς την αποζημίωσή του ή την αξιολόγησή του.
 5. η σύγκρουση των αξιών μέσα στο άτομο συμβάλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι επαγγελματίες, συχνά, καλούνται να πράξουν κάτι που αντιτίθεται στις ηθικές τους αξίες. Η συνεχής παραβίαση των προσωπικών του αρχών προκαλεί έντονο στρες στο άτομο και απέχθεια για την εργασία του ή ακόμα και τον εαυτό του.
-

Αναφορικά με τα επιμέρους χαρακτηριστικά του ατόμου *η ηλικία και η πείρα* φαίνεται να συνδέονται στενά με την επαγγελματική εξουθένωση. Έτσι, υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζουν οι νεότεροι και οι λιγότερο πεπειραμένοι, ίσως λόγω της διάψευσης των προσδοκιών τους (Κάντας, 1995). Συγκεκριμένα, ιδιαίτερα επιρρεπή είναι τα άτομα ηλικίας 30–40 ετών, ανύπανδροι άνδρες (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000) και, τέλος, άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Οι παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση του συνδρόμου είναι το γυναικείο φύλο (2–4 φορές μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τους άνδρες) και ηλικία 40–50 ετών. Το σύνδρομο συναντάται σε άνδρες και γυναίκες ανεξαρτήτως οικονομικής κατάστασης. Η επαγγελματική υπερδραστηριότητα, οι ευθύνες του σπιτιού, η φροντίδα του παιδιού και οι κοινωνικές υποχρεώσεις φορτίζουν ψυχολογικά και συναισθηματικά το άτομο, με αποτέλεσμα ένας πολύ μεγάλος αριθμός γυναικών που βρίσκονται στην παραγωγική ηλικία να παρουσιάζουν αυτό το πρόβλημα. (Αντωνίου, 2006). Ακόμη, έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, χωρίς όμως να έχουν διερευνηθεί οι λόγοι. Η Maslach θεωρεί ως πιθανό αίτιο τις προσδοκίες αυτών των ατόμων από την εργασία

τους, που συνήθως είναι περισσότερες και βρίσκονται σε αναλογία με το εκπαιδευτικό επίπεδο τους. (Παππά, 2006).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του ατόμου που συμβάλλει στην επαγγελματική εξουθένωση είναι η *έλλειψη ανθεκτικότητας στο στρες*, σύμφωνα με τους Kobasa, Maddi & Kahn (1982). Η ανθεκτικότητα στο στρες («hardiness») αποτελεί «ασπίδα προστασίας» για τους εργαζόμενους και είναι αυξημένη όταν: α) οι εργαζόμενοι έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να ασκήσουν προσωπικό έλεγχο πάνω στις καταστάσεις, β) οι εργαζόμενοι επενδύουν στη δουλειά τους και συμμετέχουν στα δρώμενα χωρίς να αδρανοποιούνται και γ) οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται τα προβλήματα στον εργασιακό τους χώρο ως προκλήσεις παρά ως απειλές.

Οι Kittel και Leynen (2003) βρήκαν ότι το στρες στην εργασία σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Οι ψυχολογικές, εργασιακές απαιτήσεις είναι αυτές που κυρίως φαίνεται να σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση και ειδικά με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ η *αντιμετώπιση δύσκολων μαθητών* είναι ένας από τους σημαντικότερους προγνωστικούς παράγοντες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Γιαννακίδου, 2014).

Η αναγνώριση του περιβάλλοντος της τάξης και του σχολείου ως πιθανών προβλεπτικών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης επιβεβαιώθηκε στην έρευνα του Dorman (2003), στην οποία ο εργασιακός φόρτος και οι εργασιακές πιέσεις προέβλεψαν τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (Dorman, 2003), ενώ οι συγκρούσεις με τους γονείς, ήταν ο παράγοντας στρες που αποτέλεσε τη μεταβλητή πρόβλεψης για τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Επίσης, σε μεταγενέστερη έρευνά τους οι ίδιοι ερευνητές (Skaalvik & Skaalvik, 2009) βρήκαν ότι οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης συσχετίζονταν διαφορετικά με τις μεταβλητές σχολικού πλαισίου. Η συναισθηματική εξάντληση συσχετιζόταν εντονότερα με τις χρονικές πιέσεις, ενώ η αποπροσωποποίηση και η μειωμένη προσωπική εκπλήρωση εντονότερα συσχετιζονταν με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Στην έρευνα των Burke et al. (1996), οι χρονικές προθεσμίες και ο άτακτοι μαθητές αποτέλεσαν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης (Γιαννακίδου, 2014).

Ο Betoret (2009) βρήκε πως οι στρεσογόνοι παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση και κυρίως αυτοί που σχετίζονται με εξωτερικές σχέσεις όπως τα διοικητικά εμπόδια και τα εμπόδια που προέρχονται από τις οικογένειες, τα οποία

έχουν τη μεγαλύτερη αρνητική επιρροή. Η ετερογένεια των μαθητών στην τάξη λειτούργησε προβλεπτικά για την επαγγελματική εξουθένωση στην έρευνα των Shirom, Oliver και Stein (2009).

2.7. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από αρκετούς προνομιούχο εξαιτίας του ωραρίου και αλλά και των εκτεταμένων διακοπών των εκπαιδευτικών. Όμως, τα ερευνητικά δεδομένα το κατατάσσουν μεταξύ των τριών πιο στρεσογόνων επαγγελμάτων παγκοσμίως (Johnson et al., 200· Lambert, McCarthy, O'Donnell & Wang, 2009· Stoeber & Rennert, 2008· Travers & Cooper, 1993). Η επαγγελματική εξουθένωση έχει φανερή αλλά και λανθάνουσα επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Η εμφανής επιρροή της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ανιχνεύσιμη και μετρήσιμη, λόγω των πρόωρων συνταξιοδοτήσεων και της έλλειψης εκπαιδευτικών (Chang, 2009).

Οι παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι πολύπλευροι (Maslach et al., 2001). Η Chang (2009) τους έχει κατατάξει σε τρεις κύριες κατηγορίες με βάση τις έρευνες που έγιναν για να εντοπιστούν: στους ατομικούς παράγοντες (individual factors), στους οργανωτικούς (organizational factors), και στους παράγοντες συναλλαγής (transactional factors).

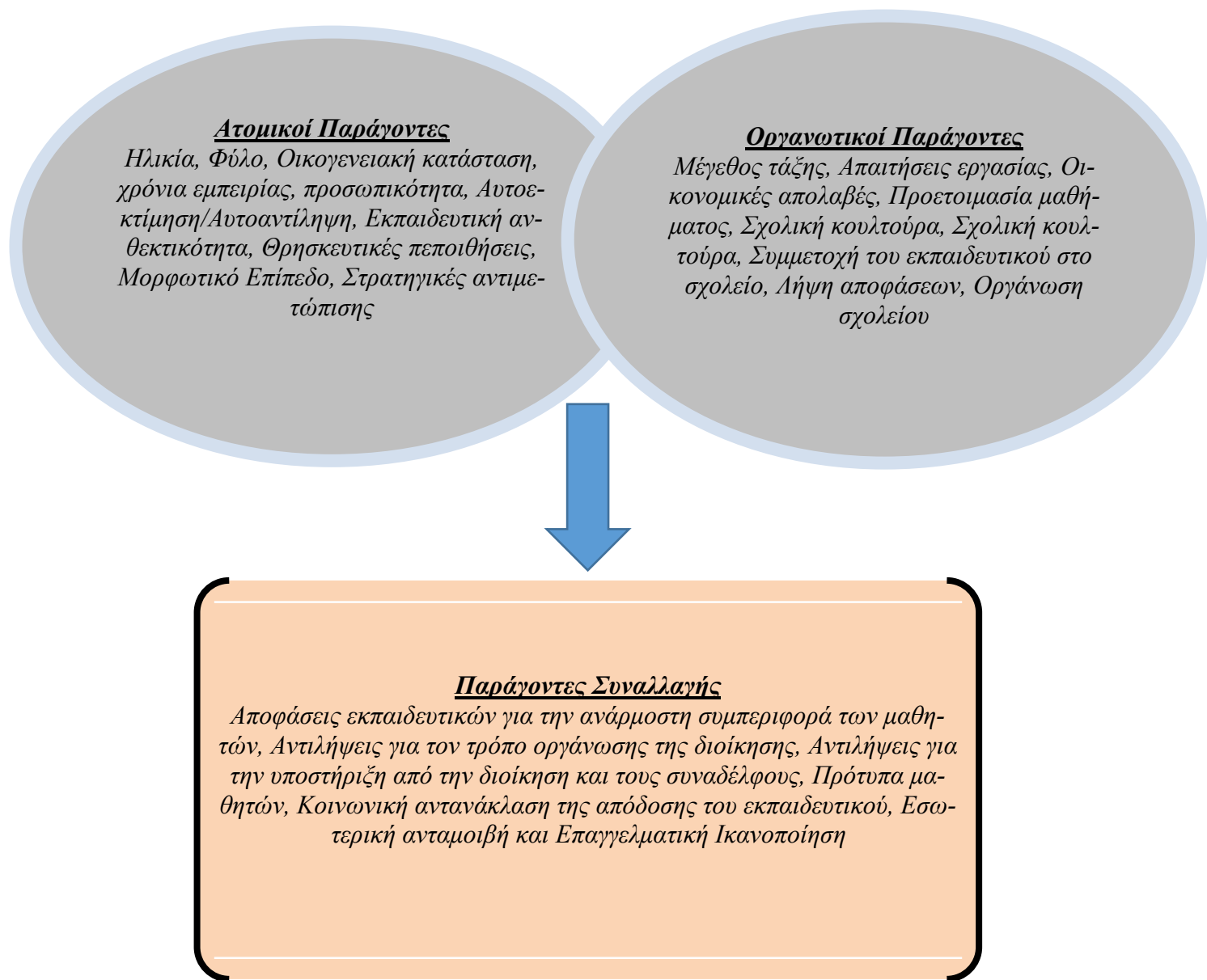
Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Ειδικότερα, σχετίζονται με την ηλικία, το φύλο, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, την προσωπικότητα κ.ά. (Friedman & Farber, 1992· Greenglass & Burke, 1998· Maslach & Jackson, 1981· Chang, 2009)

Οι οργανωτικοί παράγοντες αναφέρονται στα θεσμικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά όπως: κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου, υποστήριξη από τη διοίκηση, μεγάλες απαντήσεις κ.ά. (Brissie et al., 1998· Evers et al., 2004· Farber 1984· Maslach et al., 2001· Chang 2009).

Η Chang (2009) αναφέρει στο άρθρο της ότι, με αφορμή το γεγονός ότι πολλές έρευνες που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών απέδειξαν ότι η εξουθένωσή τους είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατομικών και οργανωτικών παραγόντων και βασιζόμενη στο μοντέλο συναλλαγής που πρότειναν οι Lazarus & Folkman το 1984, ονόμασε τον τρίτο παράγοντα ως παράγοντα συναλλαγής. Οι παράγοντες συναλλαγής περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις των ατομικών

παραγόντων με τους οργανωτικούς ή και κάποιους κοινωνικούς παράγοντες, όπως η στάση των εκπαιδευτικών στην απειθαρχία των μαθητών, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ της διοίκησης κτλ. (Bibou- Nakou et al., 1999· Evers et al. , 2004· Friedman, 1995· Van Horn et al, 1999· Χαραλάμπους, 2012).

Στο σχήμα που ακολουθεί, το σημείο τομής των ατομικών και οργανωτικών παραγόντων αντιπροσωπεύει τους παράγοντες συναλλαγής οι οποίοι οφείλονται στην αλληλεπίδραση των δύο.



Σχήμα 1: Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών

Πηγή: Chang, (2009) σελ. 199

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί διάφορων βαθμίδων και ειδικοτήτων είναι ευάλωτοι στο έντονο στρες κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (Lambert, McCarthy, O'Donnell & Wang 2009). Σύμφωνα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί στις Η.Π.Α., οι

εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων με τις περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που εγκαταλείπουν οριστικά το επάγγελμα έπειτα από κάποια χρόνια στην εκπαίδευση (de Heus & Dieksta, 1999· Farber, 1991).

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση είναι το εξωτερικό κέντρο ελέγχου (*external locus of control*). Άτομα που επιδεικνύουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, αντιλαμβάνονται τις αιτίες και τον έλεγχο των προβλημάτων τους ως καταστάσεις που σχετίζονται και εξαρτώνται μονάχα από εξωγενείς παράγοντες, παρά από τα ίδια τα άτομα (Brock & Grady, 2000). Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου έχουν λίγες στρατηγικές με τις οποίες αντιμετωπίζουν εποικοδομητικά τις διάφορες προκλήσεις και το άγχος τους. Συνήθως, αντί να αντιμετωπίσουν δραστικά το πρόβλημα, εκφράζουν παράπονα (Cadavit & Lunenburg, 1991). Διαφορετικός είναι, επίσης, και ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών από τις δύο αυτές ομάδες εκπαιδευτικών. Είναι πιθανό οι μὲν να θεωρούν ότι οι μαθητές χρειάζονται σκληρή πειθαρχία και αυστηρή καθοδήγηση από τον δάσκαλο, εν αντιθέσει με τους εσωτερικά ελεγχόμενους δασκάλους που αντιμετωπίζουν τους μαθητές με θετικό τρόπο ως πειθαρχημένα, υπεύθυνα και άξια εμπιστοσύνης άτομα (Cadavit & Lunenburg, 1991).

Οι Bibou-Nakou, Stogiannidou και Kiosseoglou (1999) διερεύνησαν, επίσης, την απόδοση ευθυνών σε σχέση με την ανάπτυξη του στρες σε δείγμα 200 δασκάλων και βρήκαν ότι οι δάσκαλοι που είχαν την τάση να αποδίδουν στον εαυτό τους ευθύνες για τις δυσκολίες που προέκυπταν στη σχολική τάξη παρουσίαζαν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξουθένωση αναφορικά με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας είναι αρκετά ευρύ, με τα ευρήματα γενικά να συναινούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα δηλώνουν χαμηλότερο δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2010· Ozdemir, 2007· Betoret, 2006· Friedman, 2003· Brouwers & Tomic, 2000).

Η αυτοαποτελεσματικότητα, ως στρεσογόνο παράγοντας, έχει προσδιοριστεί στο σχολικό πλαίσιο ως ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι ίδιος φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την απόδοση του κάθε μαθητή (Coladarcì, 1992· Hoy & Woolfolk, 1993· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Έρευνες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είχε άμεσες και ταυτόχρονες επιπτώσεις

στη συναισθηματική εξάντληση και στη μειωμένη προσωπική επίτευξη και μακροχρόνιες στην αποπροσωποποίηση που επιδείκνυαν απέναντι στους μαθητές (Brouwers & Tomic, 2000· Evers, Brouwers & Tomic, 2002).

Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν έχει γίνει ακόμη συστηματική έρευνα όλων των ατομικών παραγόντων που συνδέονται με τη διευκόλυνση ή αντίθετα την παρεμπόδιση της ανάπτυξης επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά για την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών (Kokkinos, 2007).

Έρευνα του Lewis (1999) έδειξε ότι η έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη ενδυνάμωση των μαθητών αποτελεί τη χειρότερη πηγή στρες των εκπαιδευτικών (Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009). Τα φαινόμενα εκδήλωσης θυμού ή έντασης και στο σχολικό περιβάλλον συχνά επεκτείνονται και στο λειτουργικό πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ψυχρής και απόμακρης ατμόσφαιρας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Μια από τις πλέον ολοκληρωμένες προτάσεις για την αιτιολογία του άγχους των εκπαιδευτικών έρχεται από τους Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), σύμφωνα με τους οποίους το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πηγάζει: α) από παράγοντες που αφορούν την ίδια τη φύση του επαγγέλματος (π.χ. προβλήματα σχετικά με τη πειθαρχία των μαθητών, ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, φόρτος εργασίας), β) παράγοντες που άπτονται των ατομικών διαφορών και οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και βιώνουν το στρες – ευαισθησία στο στρες, και εντοπίζονται στο φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και την ηλικία και γ) από διοικητικούς παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολείων (π.χ. ανεπαρκής εκπαίδευση, έλλειψη πληροφόρησης για σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα, μείωση των αποδοχών, συνεχείς αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, αύξηση των απαιτήσεων από τη διοίκηση του σχολείου, απουσία από την πολιτεία υποστήριξης και δυσκολίες που προκύπτουν κατά την αλληλεπίδραση με τους γονείς.

Γενικά, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μάς δείχνει ότι οι παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι (Brock & Grady, 2000) :

Ατομικοί παράγοντες (προσωπικότητα- εκπαίδευση- προσωπική ζωή)	Οργανωτικοί παράγοντες (ηγεσία-οργανισμός-κουλ- τούρα)	Επαγγελματικοί παράγο- ντες (διδασκτικά καθήκο- ντα-το επάγγελμα του δα- σκάλου) παράγοντες που σχετίζονται με τον τρόπο ηγεσίας	Κοινωνικοί παράγο- ντες (προσδοκίες-στά- σεις των γονέων-δημό- σια κριτική)
Αυτοαποτελεσματικότητα, προσωπικότητα τύπου Α, εξωτερικό κέντρο ελέγχου, νευρωτισμός, έλλειψη προσωπικού ελέγχου, χαμηλή αυτοεκτίμηση, φύλο, ηλικία, χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, αίσθηση αλλοτρίωσης και έλλειψη νοήματος στο εκπαιδευτικό έργο (apomie), αίσθηση παγίδευσης στο εκπαιδευτικό έργο, προβλήματα στην προσωπική ζωή των ατόμων, έλλειψη συντροφικότητας, φτωχές επαγγελματικές σχέσεις με συναδέλφους.	Κακή συμπεριφορά των μαθητών (απειθαρχία, απουσίες, επιθετικότητα), ανομοιομορφία μαθητών, απομόνωση, απαιτήσεις, επιπλέον φόρτος εργασίας, εξωτερικές πιέσεις για αλλαγές, οργανωτική αδιαλλαξία, ασάφεια – σύγκρουση ρόλου, έλλειψη υποστήριξης, διάψευση επαγγελματικών προσδοκιών, έλλειψη επαγγελματικής ανέλιξης, περιορισμένη αυτονομία εκπαιδευτικού έργου.	Αντιφατική συμπεριφορά, έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, αναποφασιστικότητα, έλλειψη γνώσης προγραμμάτων (curriculum), μη συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων, επαγγελματική δυσαρέσκεια, ανισομερής κατανομή αρμοδιοτήτων, ευνοιοκρατία, έλλειψη ανατροφοδότησης ως προς την αποδοτικότητα, έλλειψη εμπιστοσύνης στην επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, έλλειψη πόρων.	Προσδοκίες των εκπαιδευτικών(αδιευκρίνιστες, υψηλές, μη ρεαλιστικές, που ερμηνεύονται τελικά ως παράλογες), συχνά επιθετική στάση των γονέων, απαξιωτική δημόσια εικόνα.

Πίνακας 3: Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης

2.8. Έρευνες στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, τα γενικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών φαίνεται να κυμαίνονται από μέτρια έως χαμηλά, συγκριτικά με άλλες χώρες, με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δηλώνουν περισσότερο εξουθενωμένοι από τους δάσκαλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παγοροπούλου–Αβεντισιάν, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002· Κάντας, 1996· Μόττη – Στεφανίδη, 2000· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2008). Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένας επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός συνήθως περιλαμβάνουν την ψυχική και σωματική εξάντληση, όπως και τη χαμηλή απόδοση στο σχολικό περιβάλλον (Bauer et al., 2005· Farber, 1984· Pierce & Molloy, 1990). Η αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του φαίνεται ότι αποτελεί μια απεγνωσμένη προσπάθεια του πρώτου να συνεχίσει να λειτουργεί ικανοποιητικά στον σχολικό χώρο,

χωρίς φαινομενικά να επηρεάζεται από αυτόν (Μόττη - Στεφανίδη, 2000). Επίσης, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες στην Ελλάδα (Κάντας, 1998), οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάτω από 16 χρόνια προϋπηρεσία ανέφεραν μικρότερη προσωπική επίτευξη συγκρινόμενοι με συναδέλφους που διέθεταν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Καθοριστικοί ατομικοί παράγοντες φαίνεται να είναι *τα κίνητρα* που ωθούν τον εκπαιδευτικό να εργαστεί και *οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες* που έχει από την εργασία του. Οι εμπνευσμένοι και αφοσιωμένοι με πάθος στη δουλειά τους δάσκαλοι είναι οι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση. Όταν ο ζήλος και η σκληρή δουλειά τους δεν αναγνωρίζεται και δεν ανταμείβεται ικανοποιητικά, ο ενθουσιασμός τους και η αίσθηση επάρκειας και ικανοποίησης από τη δουλειά τους μετατρέπεται σε απογοήτευση, αμφιβολία, κυνισμό και πικρία (Brock & Grady, 2000· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2008).

Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι άτομα με *προσωπικότητα τύπου A* είναι σε μεγάλο βαθμό επιρρεπή στο στρες (Friedman & Rosenman, 1974). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνα στην Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί με προσωπικότητα τύπου A ήταν ιδιαίτερα επιρρεπείς σε καταστάσεις στρες, ενώ οι εκπαιδευτικοί με προσωπικότητα τύπου B αντιδρούσαν πιο ήρεμα και χαλαρά στις αντιξοότητες της ζωής (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002).

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν μελετηθεί επίσης σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση δείχνοντας ότι όσο πιο ανθεκτική κρίνεται η προσωπικότητα τόσο μικρότερα τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Pierce & Molloy, 1990).

Σημαντικός αριθμός ερευνών στην Ελλάδα αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα στρες και μεγαλύτερη έλλειψη ικανοποίησης, που απορρέουν από τη συνολική κατάσταση που κυριαρχεί στην τάξη και στο σχολείο, τη συμπεριφορά των μαθητών και τις πολλαπλές ευθύνες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a· Georgas & Giakoumaki, 1984· Κάντας, 2001· Παπαστυλιανού, 1997). Επίσης, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους, πιθανό λόγω έλλειψης ψυχικών αποθεμάτων (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Σε έρευνα των Παγοροπούλου, Γαβρίμη, Κουμπιά (2002), σχετικά με το χρόνιο στρες των δασκάλων και τη μετεξέλιξη του σε επαγγελματική εξουθένωση, σε δείγμα

411 εκπαιδευτικών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Αττικής, η παραγοντική ανάλυση των 22 ερωτημάτων του ερωτηματολογίου MBI, επαλήθευσε την παραγοντική δομή που προτείνουν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου. Μεταξύ της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξάντλησης βρέθηκε υψηλή θετική συνάφεια, ενώ για την προσωπική επίτευξη βρέθηκαν αρνητικές συνάφειες τόσο με την αποπροσωποποίηση όσο και με τη συναισθηματική εξάντληση. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας παρουσίασαν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση, αίσθημα αποπροσωποποίησης για τους μαθητές τους και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικών τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το αίσθημα της αποπροσωποποίησης ήταν αυξημένο στους άγαμους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στις μικρότερες τάξεις σε σχέση με τους έγγαμους. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, είχαν μεγαλύτερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης από τους άγαμους συναδέλφους τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν οικειοθελώς να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσίασαν μικρότερη συναισθηματική εξάντληση σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που δεν επέλεξαν το επάγγελμα αυτό με τη θέλησή τους. Οι τελευταίοι, αν τους δινόταν η ευκαιρία, θα επέλεγαν διαφορετικό επάγγελμα (Παγοροπούλου κ.ά., 2002).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1998, από τον Βλαχόπουλο, σε 3 αστικά και 3 μη αστικά σχολεία με θέμα την εργασιακή κόπωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής των δεδομένων το ερωτηματολόγιο MBI (για εκπαιδευτικούς form Ed), βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, και αρνητικές συνάφειες μεταξύ των υποκλιμάκων συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης, όπως και της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Στην έρευνα αυτή η υψηλή προσωπική επίτευξη συνοδεύεται από χαμηλή εργασιακή κόπωση. Το φύλο δεν φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο, αν και οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις φάνηκαν να επηρεάζουν περισσότερο τις γυναίκες παρά τους άνδρες με αντίστοιχες υποχρεώσεις. Τα ημιαστικά σχολεία σχετίζονταν καλύτερα με χαμηλό βαθμό αποπροσωποποίησης των μαθητών, το οποίο ήταν έτσι κι αλλιώς πάρα πολύ χαμηλό. Η συσχέτιση της εργασιακής κόπωσης και ετών υπηρεσίας είναι σημαντική μόνο στο επίπεδο της συναισθηματικής εξουθένωσης, ενώ

η ατομική επίτευξη παραμένει σταθερά υψηλή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε ομάδα με την καθοδήγηση ψυχολόγου, φάνηκε να παρουσιάζουν αυξημένη ατομική επίτευξη (Βλαχόπουλος, 1999).

Σε έρευνα των Λεονταρή, Κυρίδη, Γιαλαμά, το 1997-1998, σε δείγμα 477 εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης, για τη μελέτη του επαγγελματικού άγχους βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους, σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών, ως αποτέλεσμα των διαφορών που υπάρχουν στα εκπαιδευτικά συστήματα, στις απαιτήσεις και στο έργο τους. Στην έρευνα αυτή οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στρες σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμά, 2000). Η συσχέτιση του φύλου με το έκδηλο στρες έχει τονιστεί και σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα από τους Georgas & Giakoumaki (1984) και Παπαστυλιανού (1997).

Χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης βρέθηκαν και σε έρευνα των Κουστέλιο και Κουστέλιου (2001), με δείγμα 100 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, στην οποία χρησιμοποιήθηκε, ως όργανο συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης των Maslach & Jackson (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Οι Κορωναίου & Τικταπανίδου (2004) στη σύντομη περιγραφή της έρευνας που διεξήγαγαν (Παππά – Σουλούνια, 2004) σε δείγμα (314) εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής, προέκυψαν τα ακόλουθα: πρώτον, το 67% δηλώνει πως την κύρια ευθύνη για το καθημερινό στρες φέρει η κακή οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεύτερον, «το 57% αισθάνεται εξάντληση στη διάρκεια της εργασίας, ενώ το 53% θα ήθελε να την αλλάξει, αν μπορούσε.». Τρίτον, «το 55% κρίνει την οικοδόμηση μιας γόνιμης σχέσης ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή ως την μεγαλύτερη δυσκολία στο επάγγελμά τους». Τέταρτον, το 42% καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια «για να καλύψει την ύλη και συγχρόνως να γίνει το μάθημα κατανοητό από τους μαθητές. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι χαρακτηρίζουν το επάγγελμά τους ως ψυχοφθόρο και το αντιλαμβάνονται ως «κατάθεση ψυχής». Πέμπτον, το 37% των διδασκόντων θεωρεί πως σημαντική πηγή απογοήτευσης «είναι η αδιαφορία των μαθητών και η απαξίωση που δείχνουν στο μάθημα, γεγονός που τους αναγκάζει σε υπερπροσπάθειες για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους». Έκτο, «το 21% πιστεύει ότι η φύση της δουλειάς (διαρκής ομιλία, ορθοστασία) είναι ιδιαίτερα κοπιαστική και ότι η πίεση του σχολικού χρόνου και της διδακτέας ύλης δεν τους επιτρέπει να έχουν

μια πιο προσωπική επαφή με τους μαθητές». Έβδομο, «το 59% των ερωτηθέντων αναφέρεται σε συγκρουσιακές καταστάσεις με τους μαθητές, όπως καυγάδες, εκνευρισμούς, ακόμη και αυταρχική συμπεριφορά απέναντί τους. Επισημαίνουν κλείσιμο στον εαυτό τους, απάθεια-παραίτηση από τον «αγώνα»». Και όγδοο, το 33% «παρουσιάζει σωματικές ενοχλήσεις, κυρίως πονοκεφάλους, ημικρανίες, καρδιακά και στομαχικά προβλήματα. Εντύπωση προκαλεί ότι αναφέρονται ακόμη και προβλήματα ακοής (κώφωση). Παράλληλα εμφανίζονται ψυχολογικά συμπτώματα, όπως κατάθλιψη, αϋπνία, ψυχική κόπωση και δυσθυμία».

Σε επόμενη έρευνα των Τικταπανίδου & Κορωναίου (2007) που διενήργησαν σχετικά με το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, σε 28 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Αττικής, με ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις, στην οποία συμμετείχαν πάνω από 350 εκπαιδευτικοί, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι κυριαρχούν η γενική επαγγελματική κόπωση, η ψυχική φθορά και η βαθιά κοινωνική απαξίωση των εκπαιδευτικών, οι οποίες εκδηλώνονται, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, κυρίως με προβλήματα στη συμπεριφοράς τους. Προεξάρχοντα συμπτώματα είναι: ο εκνευρισμός, οι καβγάδες με τους μαθητές, το κλείσιμο στον εαυτό, η έλλειψη επαφής με τους μαθητές, αλλά και η απώλεια ενδιαφέροντος, η απάθεια, οι προσωπική πληρότητα μέσα από την εργασία τους.

Γενικά οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους απ' ό,τι οι νεότεροι τους.

Ο Μπρούζος (2011) σε πρόσφατη έρευνα ενός δείγματος 817 Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντόπισε σημαντική συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από συναδέλφους (Μπρούζος, 2011).

Γενικά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι απολαμβάνουν μια ελαφρώς άνω του μετρίου συναισθηματική υποστήριξη από συναδέλφους, γεγονός που μάλλον θα πρέπει να αποδοθεί στα σχετικά μέτρια επίπεδα ανταγωνισμού και στη μεγάλη ισχύ των κοινωνικών δεσμών στη χώρα μας (Κάντας, 1996· Μόττη-Στεφανίδη, 2000· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2008). Η άποψη αυτή αποκτά ιδιαίτερη αξία εάν συνδεθεί με το γεγονός ότι η συναδελφική υποστήριξη επιδρά ευεργετικά, όχι μόνο στην ψυχική υγεία και στην ψυχολογική ασφάλεια του εργαζομένου, αλλά και στα επίπεδα ικανοποίησης που λαμβάνει από την εργασία (Καφέτσιος κ.ά., 2006). Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα, δέχονται έντονες πιέσεις από πολλές πλευρές (μα-

θητές, γονείς, προϊσταμένη αρχή), προκειμένου να ανταποκριθούν σε συχνά αντικρουόμενες και αντιφατικές προσδοκίες σχετικά με την επιτέλεση του έργου τους (Hargreaves, 2003. Κοσμόπουλος, 2000). Στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις αυτές, πιθανόν να στρέφονται στη συναδελφική αλληλεγγύη ως μιας από τις λίγες ασπίδες προστασίας από το εργασιακό στρες.

Συνάμα οι ταχύτερες επιστημονικές εξελίξεις, οι διάφορες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, καθώς και η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ευάλωτοι, μη ικανοί να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις και στις υποχρεώσεις του σύγχρονου σχολείου, αφού «οφείλουν να μαθαίνουν συνεχώς καινούρια πράγματα και όπως έχουμε δει και αυτές οι αλλαγές αποτελούν συχνά πηγή στρες» (Alder, 2005). Η αναγκαιότητα αυτή για την κατάκτηση συνεχώς νέας γνώσης δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς, αφού «κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχθούν και να εφαρμόσουν αλληπάλλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την ενισχυτική διδασκαλία, τη περιβαλλοντική εκπαίδευση, την αγωγή υγείας, κ.α.» (Αθανασούλα Ρέππα & συν. 1999).

Επιπλέον, σε έρευνα που διενεργήθηκε σε 223 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία Ειδικής και Γενικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο στην περιοχή της πρωτεύουσας όσο και στην περιφέρεια και οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν σχετικό ερωτηματολόγιο με τις αντίστοιχες κλίμακες, φάνηκε ότι η εργασιακή εμπειρία και η ηλικία παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τα υψηλά επίπεδα της επαγγελματικής δέσμευσης. Επιπλέον, η τρέχουσα κοινωνικο-οικονομική συγκυρία φαίνεται να έχει επιδράσει στο βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο οποίος κυμάνθηκε σε μεσαία επίπεδα στο σύνολο του δείγματος. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί καταφύγιο από την ένταση της εργασίας τους, συνιστώντας το συνηθέστερα χρησιμοποιούμενο μηχανισμό αντιμετώπισης του στρες μαζί με την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και τη λογική σκέψη (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Χατζηπαντελή, 2016)

Επίσης είναι ενδιαφέροντα κάποια αποτελέσματα έρευνας για το προσωπικό Ειδικών Σχολείων. Η Χατζηπαντελή (2016) πραγματοποίησε έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων στα Ειδικά Σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 152 (εκατόν πενήντα δύο) εργαζόμενοι (132 εκπαιδευτικοί και 36 ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) οι οποίοι συμπλήρωσαν ανώνυμο ερωτηματολόγιο το οποίο αναφερόταν

στη συλλογή πληροφοριών για τα επίπεδα του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και σε προσωπικές εκτιμήσεις και πληροφορίες για την εργασία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι στα ειδικά σχολεία βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Εμφανίζουν σχετικά χαμηλά (μέτρια και χαμηλά) επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης ενώ τα επίπεδα αίσθησης προσωπικής επίτευξης είναι υψηλά. Όσοι δήλωσαν προϋπηρεσία σε γενικό σχολείο εμφάνισαν πολύ μικρότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στις τρεις διαστάσεις της.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα και άλλων ερευνών στον ελληνικό χώρο της ειδικής αγωγής, όπως των Κάντα (1996), Μόττη-Στεφανίδου (2000) και Platsidou & Agaliotis (2008). Σύμφωνα με έρευνα του Κάντα (1995), η αρνητική εικόνα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να αποδοθεί στις μεγάλες περιόδους διακοπών, που τους παρέχουν τη δυνατότητα απομάκρυνσης από το χώρο εργασίας και τους προσφέρουν μια σημαντική ανάπαυλα. Η Μόττη -Στεφανίδη (2000) αποδίδει τα χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εργαζομένων σε σχέση με τους συναδέλφους τους σε άλλες χώρες στις πολιτισμικές διαφορές. Στην Ελλάδα οι δυνατοί κοινωνικοί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και τους φίλους παίζουν υποστηρικτικό, ανασχετικό ρόλο στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, επιπλέον, ο Έλληνας δε στηρίζεται στην εργασία του για να δώσει νόημα στη ζωή του και οι δυσκολίες στην εργασία του αντισταθμίζονται από ικανοποιήσεις της προσωπικής του ζωής. Η Lavian (2012) υποστηρίζει πως υπάρχει μια σαφής και θεμελιώδης διαφορά στον τρόπο που οι εργαζόμενοι με μαθητές με ειδικές ανάγκες αντιλαμβάνονται την εργασία τους και συνδέονται με τους μαθητές, τους γονείς και τους συνεργάτες τους. Οι εργαζόμενοι με μαθητές με ειδικές ανάγκες ακόμη και όταν βιώνουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, είναι ευαισθητοποιημένοι, κατάλληλα εκπαιδευμένοι και διατηρούν την αίσθηση προσωπικής επιτυχίας ώστε να μη συμπεριφέρονται στους μαθητές με τρόπο που ορίζεται από αποπροσωποποίηση. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ακόμη και αυτοί που αποφασίζουν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε ειδικά σχολεία με βάση την επαγγελματική τους αποκατάσταση, ενδόμυχα ή υποσυνείδητα είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι τόσο ψυχολογικά, όσο και πνευματικά στην αντιμετώπιση των συνθηκών με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι. Άλλωστε, ένας από τους λόγους εμφάνισης της επαγγελματικής

εξουθένωσης είναι οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες των εργαζομένων, τόσο από τον ε-
αυτό τους όσο και από τις συνθήκες εργασίας γενικότερα.

Η προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση επηρεάζει και τις τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης, με όσους έχουν ανάλογη προϋπηρεσία να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση. Πιθανόν, ο ερχομός τους στα ειδικά σχολεία όπου τους παρέχεται η δυνατότητα για λήψη πρωτοβουλιών, διαμόρφωση του εκπαιδευτικού – διδακτικού προγράμματος και ανεξαρτησία κινήσεων και παράλληλα με την ένταξή τους σε διεπιστημονική ομάδα όπου αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες – προβλήματα των μαθητών υπό το πρίσμα διάφορων επιστημονικών ειδικοτήτων να τους δίνει αίσθηση ασφάλειας, σιγουριάς, επιτυχίας και ικανοποίησης. Κατά συνέπεια, η διάρρηξη των συναδελφικών σχέσεων οδηγεί σε συναισθηματική εξάντληση, ενώ η δυσκολία αντιμετώπισης των δυσκολιών – προβλημάτων των μαθητών οδηγεί σε υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Άξια αναφοράς είναι τα υψηλά ποσοστά των συμμετεχόντων οι οποίοι δηλώνουν ότι επιθυμούν να εργάζονται σε ειδικά σχολεία μέχρι τη συνταξιοδότηση τους (67,1%) και θα επέλεγαν ξανά να εργαστούν σε ειδικό σχολείο (92%). Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αποδοθούν στην “κουλτούρα της φροντίδας” (Mackenzie, 2010· Nias, 1989) και στην ανάπτυξη έντονου συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στους εργαζόμενους (μεταξύ τους) και τους μαθητές και με τον τρόπο αυτό ξεπερνούν τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες. Επισημάνθηκε από πολλούς συμμετέχοντες η ανάγκη ενός «διαλείμματος», μίας περιορισμένης χρονικά απομάκρυνσης από την ειδική αγωγή ώστε να “πάρουν ανατροφοδότηση” και να ανακτήσουν δυνάμεις για το δύσκολο έργο τους.

Επίσης και άλλες έρευνες αναδεικνύουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς όπως διαπίστωσε σε έρευνά της η Sutton (2005), οι εκπαιδευτικοί αντλούν χαρά και ευχαρίστηση σε σημαντικό βαθμό κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους. Μάλιστα, τέτοιου τύπου συναισθήματα είναι έντονα όταν επιτυγχάνεται ένας στόχος για τον οποίο προσπάθησαν και δούλεψαν αρκετά και οι δύο πλευρές. Σύμφωνα πάντα με την ίδια έρευνα, τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών πηγάζουν από την επίτευξη των καθορισμένων στόχων, από την υποστήριξη των άλλων συναδέλφων στο έργο τους και από το σεβασμό που επιδεικνύουν οι γονείς στις αποφάσεις του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η Sutton συμπληρώνει, ότι το να βιώνουν αυτά τα θετικά συναισθήματα οι εκπαιδευτικοί τους προσφέρει δύναμη, κίνητρο για τη

δουλειά τους, σιγουριά και εμπιστοσύνη για να αντιμετωπίσουν οποιοδήποτε πρόβλημα ή δυσκολία. Έτσι, ακόμα και όταν νιώσουν αρνητικά συναισθήματα (άγχος, ματαίωση) πάνω στη δουλειά τους, κατορθώνουν να τα ελέγξουν και να ανταπεξέλθουν.

Τέλος, βρέθηκαν και άλλοι αντισταθμιστικοί παράγοντες των αρνητικών επιπτώσεων των υψηλών απαιτήσεων της εργασίας των εκπαιδευτικών στην υγεία τους. Σύμφωνα με τους Romaki και Anagnostopoulou (2003), αυτοί είναι η προώθηση της κατάρτισης και των ευκαιριών των εκπαιδευτικών, η ενδυνάμωσή τους και η δυνατότητα να εκφράσουν κάποιες από τις αξίες στην εργασία.

Μια συγκριτική μελέτη των Κολιάδη και συν. (2003), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί τη γενικής εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και τραυματικού στρες, αλλά υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης εντόπισαν και οι Christodoulou, Soulis, Fotiadou, & Stergiou (2014), σε μελέτη που πραγματοποίησαν σε δείγμα 118 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, η εργασία των Platsidou & Agaliotis (2008), σε 127 δασκάλους ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και μέτρια επίπεδα ικανοποίησης από τις εργασιακές συνθήκες, τα οποία συγκλίνουν και με άλλων μελετών που έλαβαν χώρα στον ελληνικό χώρο (ενδεικτικά Christodoulou et al., 2014).

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι –ειδικότερα στην Ελλάδα– τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006): η έλλειψη κινήτρων και ανταγωνιστικότητας και οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπαγάκης, 2002), η δογματικότητα, η αντιφατικότητα και ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητρακάκης & Μανιάτης, 2002· Καΐλα, 1999), το ύψος των οικονομικών απολαβών και οι ανεπαρκείς τρόποι διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων (Antonίου, Polychroni & Walters, 2000· Κάντας, 2001), η συμπεριφορά των μαθητών (μαθητές με δύσκολο χαρακτήρα και έλλειψη πειθαρχίας, ανυπαρξία προόδου ορισμένων μαθητών, έλλειψη αναγνώρισης της προσφοράς του εκπαιδευτικού από τους γονείς), ο φόρτος εργασίας του εκπαιδευτικού (συνεχής αξιολόγηση των μαθητών, γραφειοκρατικές διαδικασίες), οι εργασιακές συνθήκες (συνεργασία – ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων, συνεχής λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη), η έλλειψη υποστήριξης και αναγνώρισης του επαγγέλματος από την Πολι-

τεία, η έλλειψη αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία έχει άμεσες και ταυτόχρονες επιπτώσεις στη συναισθηματική εξάντληση και στη μειωμένη προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών και μακροχρόνιες στην αποπροσωποποίηση που επιδεικνύουν απέναντι στους μαθητές (Brouwers & Tomic, 2000· Evers, Brouwers & Tomic, 2002).

Σημαντικός αριθμός ερευνών στην Ελλάδα αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και μεγαλύτερη έλλειψη ικανοποίησης, που απορρέουν από τη συνολική κατάσταση που κυριαρχεί στην τάξη και στο σχολείο, τη συμπεριφορά των μαθητών και τις πολλαπλές ευθύνες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής (Kyriacou & Sutcliffe, 1978· Georgas & Giakoumaki, 1984· Κάντας, 2001· Παπαστυλιανού, 1997). Επίσης, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους, πιθανόν λόγω έλλειψης ψυχικών αποθεμάτων (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Οι διαθέσιμες μελέτες στον Ελλαδικό χώρο για το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών επισημαίνουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα στρες που σχετίζονται με παράγοντες που έχουν προαναφερθεί. Επίσης, καταδεικνύουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών στην εργασία τους αποτελούν βασικούς δείκτες της ψυχικής και σωματικής τους υγείας. (Παπαστυλιανού, 1997· Τσιπλητάρης, 2002· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006· Πολυχρόνopoulos και Παπαστυλιανού, 2006, 2008. Kafetsios, 2007).

Είναι φανερό, επίσης, ότι η συναισθηματική υποστήριξη που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από συναδέλφους (σύλλογο διδασκόντων, διευθυντές, σχολικούς συμβούλους) επηρεάζει σημαντικά την προσπάθεια που κάνει να ξεπεράσει την κρίση σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η κοινωνική υποστήριξη θεωρείται σημαντική πηγή πρόληψης της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε διάφορα εργασιακά πλαίσια. Πιο αναλυτικά, ορισμένοι μελετητές του συνδρόμου (Bataneh & Alsagheer, 2012. Beehr et al, 1992) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική υποστήριξη επηρεάζει άμεσα προς τα κάτω τα επίπεδα του στρες στην εργασία, μετριάξει τις πηγές του στρες και βελτιώνει τη σωματική και τη συναισθηματική ευεξία του εργαζόμενου.

Ενδείκνυται, λοιπόν, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων για τη σημασία των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και την ανάγκη σωστής υποστήριξης των συναδέλφων που βρίσκονται ή όχι σε κρίση.

Ο ρόλος της διοίκησης, επίσης, θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός στην εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως σημειώνεται και στην πλειοψηφία άλλων ερευνητικών δεδομένων (Belknap and Taymans, 2015· Lo, 2014.

Hoffman, Palladino & Barnett, 2007· Schlichte, Ysel & Merbeler, 2005· Tepper & Palladino, 2007).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζεται αυτόματα, ξαφνικά και αναίτια, αλλά αποτελεί την τελική εκδήλωση μιας σειράς χρόνιων συμπτωμάτων και συνδέεται τόσο με σωματικούς και ψυχοσωματικούς όσο και με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Όπως σημειώνουν αρκετοί ερευνητές δηλαδή (ενδεικτικά βλ. Schaufeli & Buunk, 2003· Shiron & Melamed, 2005. Leiter, & Maslach, 2007), η επαγγελματική εξουθένωση δεν οφείλεται σε ένα μεμονωμένο στρεσογόνο γεγονός, αλλά είναι αποτέλεσμα συσσωρευμένου μακροχρόνιου στρες που οδηγεί προοδευτικά στην εξασθένηση των ψυχικών και σωματικών αποθεμάτων του ατόμου.

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα των ελληνικών μελετών έχουν δείξει, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους ξένους συναδέλφους τους (Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009).

Παρόλα αυτά, είναι γεγονός ότι το εργασιακό κλίμα που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό και οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα οι συγκρούσεις και οι κακές σχέσεις να τους προκαλούν στρες. Έτσι σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν παρεμβάσεις που να στοχεύουν στην κοινωνική υποστήριξη, αφού έρευνες έχουν καταδείξει ότι η υποστήριξη που δέχονται οι εργαζόμενοι από το εργασιακό τους περιβάλλον και το θετικό εργασιακό κλίμα μειώνουν τα συμπτώματα του στρες (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος 1993). Ένα εργασιακό περιβάλλον, το οποίο διακατέχεται από κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλοϋποστήριξης σεβασμού και ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων μπορεί να προστατέψει αποτελεσματικά από την ανάπτυξη εργασιακής εξουθένωσης (Θαλερίτης, 2010). Επιπλέον, η εμπιστοσύνη στον εαυτό, η οικογενειακή και κοινωνική υποστήριξη και η επιτυχημένη αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων συμβάλλουν στην διαχείριση του στρες και όχι στην αποφυγή (Holahan & Moos, 1987, στο Θαλερίτης, 2010).

Κατά συνέπεια στο πλαίσιο αυτό η σύσταση οργανωμένης από εξειδικευμένο προσωπικό συμβουλευτικής υπηρεσίας με στόχο την ανάπτυξη των προσωπικών σχέσεων, την παροχή στήριξης στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού θα συνέβαλε σημαντικά στην ανακούφιση των οποιονδήποτε συμπτωμάτων δημιουργούνται εξαιτίας του εργασιακού άγχους (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999).

2.9. Ο ρόλος της συμβουλευτικής

Η συμβουλευτική διαδικασία λειτουργεί ως το αποκορύφωμα της επιστήμης της συμβουλευτικής, καθώς μέσα από αυτήν εφαρμόζονται στην πράξη οι έννοιες και τα χαρακτηριστικά της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και είναι σήμερα αποδεκτή ως μία πολύ σημαντική παράμετρος που καθορίζει το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η κάθε συμβουλευτική θεωρία ακολουθεί μια συγκεκριμένη συμβουλευτική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται άμεσα ο/η σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος. Πρόκειται για την αλληλουχία μιας σειράς γεγονότων, τα οποία συνδέονται άμεσα με τα θέματα για τα οποία ο συμβουλευόμενος καλεί τον σύμβουλο σε βοήθεια, με τους στόχους που τίθενται, με τις τεχνικές και τις στρατηγικές που ακολουθούνται, καθώς και με τα αντίστοιχα τρία στάδια, τα οποία αναλύονται παρακάτω (Δημητρόπουλος, 2001).

Ο βασικός στόχος της συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο αποτελεσματικά και να επιφέρει την μερική ή ολική αντιμετώπιση του προβλήματός του, με αποτέλεσμα την ενεργοποίησή του και την επαρκέστερη λειτουργία του. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η Σύμβουλος καλείται να κατανοεί τον συμβουλευόμενο με ενσυναίσθηση, δηλαδή με κατανόηση, με γνησιότητα, δηλαδή με επίγνωση των εμπειριών του, καθώς και με απεριόριστο και θετικό σεβασμό γεγονός που θα κάνει τον συμβουλευόμενο να νιώθει αποδεκτός (Δημητρόπουλος, 2001).

Στις περιπτώσεις του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης έρχεται να προστρέξει η συμβουλευτική. Ο ρόλος της συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας και αυτοελέγχου, ώστε να γίνει υπεύθυνο και αυτοελεγχόμενο άτομο που θα μπορεί να προγραμματίζει τις ενέργειές του, θα θέτει στόχους και θα αποδέχεται τα λάθη και τις αδυναμίες του. Αυτά μπορεί να επιτευχθούν μέσα από την ανάλυση της προσωπικότητας του ατόμου με τη βοήθεια του συμβούλου-ψυχολόγου και μέσα από τη σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ τους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2013).

Όσον αφορά στην οριοθέτηση των στόχων της συμβουλευτικής θα πρέπει να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα στους στόχους διαδικασίας και στους στόχους έκβασης. Οι διαδικαστικοί στόχοι αφορούν και το σύμβουλο και το συμβουλευόμενο και συνδέονται με την ύπαρξη κατάλληλων συνθηκών, ώστε να πραγματοποιηθεί η επιθυμητή αλλαγή συμπεριφοράς. Οι στόχοι έκβασης αφορούν στους λόγους για τους οποίους το

άτομο ζήτησε τη βοήθεια του συμβούλου. Οι παραπάνω στόχοι θα πρέπει να είναι σαφείς, αφού μόνον τότε διευκολύνεται η επίτευξή τους μέσα από τη συμβουλευτική διαδικασία (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2013).

Το εργασιακό άγχος εμπίπτει στα αντικείμενα της εργασιακής συμβουλευτικής που εφαρμόζεται σε χώρους εργασίας και ασχολείται με τα προβλήματα που προκύπτουν από την εργασία, έχει δε στόχο τη βελτίωση της εργασιακής τους απόδοσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την πληρέστερη προσαρμογή του εργαζόμενου και την ικανοποίησή του από την εργασία, ώστε να αποδίδει περισσότερο και καλύτερα. Η εργασία βοηθάει στην ικανοποίηση βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών του εργαζομένου, ενώ η επαγγελματική του ικανοποίηση εξαρτάται από τις προσδοκίες που έχει το άτομο από τη δουλειά και από την επιτυχία του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2013).

Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει τους λόγους της έντασής του διερωτώμενος αν οι αντιδράσεις του οφείλονται στο γεγονός ότι μειώνεται η προσωπικότητά του μετά από μία σύγκρουση στη σχολική του μονάδα με μαθητές ή συναδέλφους. Όταν αναγνωρίσει τους λόγους του άγχους του, τότε μπορεί και να καταφέρει να ελέγξει τις αντιδράσεις του συγκεντρώνοντας την προσοχή του στην ακριβή φύση του προβλήματος.

Είναι πολύ βασικό θέμα η διατήρηση του ελέγχου της τάξης, γεγονός που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή του, η βελτίωση της μάθησης των μαθητών και η αύξηση της ευχαρίστησης που αποκομίζουν από τη μαθησιακή διαδικασία τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτικός.

Παράλληλα με τις δεξιότητες ελέγχου και διοίκησης της τάξης μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναζητήσει και να εφαρμόσει τις παρακάτω βοηθητικές τεχνικές όπως: να προσπαθήσει να μειώσει τη συγκινησιακή πίεση που προκαλεί ο φόβος και η οργή, να μην εστιάζει την προσοχή του στα λάθη και τις αποτυχίες, να καλλιεργήσει την αίσθηση του χιούμορ που μπορεί να αποφορτίσει μία τεταμένη κατάσταση, να καλλιεργήσει ένα ρεαλιστικό επίπεδο προσδοκιών από τους μαθητές και τον εαυτό του, να εφαρμόζει τεχνικές σωματικής χαλάρωσης και τέλος να συζητά διεξοδικά τα προβλήματα που ανακύπτουν με φίλους και συναδέλφους (Fontana, 1995).

Μία συχνά αναφερόμενη στρατηγική αφορά σε ένα σύστημα αλληλοϋποστήριξης με τους συναδέλφους τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Εξίσου όμως σημαντική είναι η παροχή διοικητικής βοήθειας αλλά και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε συμπεριφορικές και γνωσιακές τεχνικές αντιμετώπισης τους στρες

(Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003). Όταν οι στρατηγικές αντιμετώπισης ενός εργαζομένου που βιώνει έντονο στρες αποδεικνύονται ανεπαρκείς, τότε η εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πιθανή (Antoniou, 1999. Leiter, & Maslach, 2007).

Κατά τη Maslach (1981), ένα καλό παράδειγμα για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του συνδρόμου είναι οι κοινωνικές τεχνικές, όπως η παροχή συναισθηματικής στήριξης, η αναζήτηση συμβουλευτικής υποστήριξης για την αντιμετώπιση δυσκολιών σε επαγγελματικά θέματα, το χιούμορ, ο καταμερισμός των ευθυνών του προσωπικού και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εργαζομένων για επαγγελματικά θέματα.

Ακόμα, η συστηματική καταγραφή των αρνητικών συναισθημάτων και τα αίτια που τα προκαλούν, η βαθύτερη κατανόηση των μαθητών, η αποσαφήνιση των κανόνων της τάξης, η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη που θα στηρίζεται στην ομαδικότητα, το σεβασμό, την ενσυναίσθηση και την ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών, αποτελούν τους πλέον διαδεδομένους τρόπους αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων (Sutton 2005·Τσαγκανέλια, 2016).

Ο Kyriacou (2001) προτείνει δύο προσωπικές στρατηγικές, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε εκπαιδευτικός στην αντιμετώπιση του άγχους. Η πρώτη στρατηγική περιλαμβάνει τεχνικές άμεσης δράσης τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να μειώσει άμεσα το άγχος του και οι οποίες απευθύνονται στις πηγές που το δημιούργησαν. Η δεύτερη στρατηγική περιλαμβάνει πνευματικές και φυσικές τεχνικές, που είκοσι τέσσερις στοχεύουν στη μείωση των συμπτωμάτων του άγχους. Στις πνευματικές τεχνικές ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αλλάξει τον τρόπο αποτίμησης της κατάστασης που βιώνει, ενώ στις φυσικές τεχνικές περιλαμβάνονται εκείνες οι δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να μειώσει την ένταση και την αγωνία που νιώθει. Οι Kloska και Raemasut (1985) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν το άγχος τους καταφεύγουν σε προσωπικές στρατηγικές όπως το διάβασμα, τη γυμναστική, τη συζήτηση με το σύζυγο ή τους φίλους και συναδέλφους, την τηλεόραση, το κάπνισμα και τη συναισθηματική απόσυρση.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι για την αντιμετώπιση του άγχους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις παρακάτω στρατηγικές αντιμετώπισής του: Α) Δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και φιλίας με τους συναδέλφους. Β) Έγκαιρος και υπεύθυνος προγραμματισμός στη μαθησιακή διαδικασία. Γ) Υιοθέτηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους γονείς των μαθητών. Δ)

Αναζήτηση των θετικών στοιχείων σε κάθε κατάσταση. Ε) Συζήτηση με φίλους, σύζυγο και συναδέλφους (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002).

Οι Δημητρόπουλος, Καλούρη και Αθανασούλα, (2003, στο Μπαρμπούτη κ.ά. 2009), προτείνουν ένα συστημικό μοντέλο αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει μέτρα άμεσης και έμμεσης παρέμβασης τα οποία θα διαρκούν σε όλη την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού, από τη στιγμή του διορισμού του μέχρι την ώρα της συνταξιοδότησής τους. Μεταξύ των μέτρων που προτείνουν είναι τόσο η αντιμετώπιση των εξωτερικών παραγόντων όσο και των εσωγενών παραγόντων άγχους. Στα μέτρα αντιμετώπισης των εξωτερικών πηγών άγχους περιλαμβάνονται η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας και η αναβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών. Όσο αφορά στα μέτρα αντιμετώπισης των εσωγενών παραγόντων άγχους περιλαμβάνονται η βελτίωση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση, η οικονομική τους αναβάθμιση, η υποστήριξη και διδασκαλία τεχνικών κοινωνικών δεξιοτήτων από έμπειρους συναδέλφους, τύπου μεντόρων. Η αντιμετώπιση του άγχους όπως διαπιστώνεται είναι ζωτικής σημασίας και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά, και για την υπηρεσία του καθώς επηρεάζεται όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά και με επιστημονικά μέσα, από μια υπηρεσία οργανωμένη από εξειδικευμένο προσωπικό συμβουλευτικής υποστήριξης με αντικείμενο την παροχή κατάλληλης στήριξης στα μέλη της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999).

2.10. Ο ρόλος του θετικού σχολικού κλίματος στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο ρόλος του θετικού σχολικού κλίματος είναι σημαντικός στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών καθώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα σε ένα ήρεμο σχολικό περιβάλλον με αρμονική συνύπαρξη, χωρίς συγκρούσεις.

Σε κάθε σχολική μονάδα η δημιουργία σχολικού κλίματος οφείλεται στο σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και μπορεί να επηρεάσει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής, από τον τρόπο που ασκείται η σχολική ηγεσία, τις ανάγκες, τους στόχους και τις επιδιώξεις που έχει το εκπαιδευτικό προσωπικό (Σαϊτής, 2008). Σε ένα σχολείο που υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας, και, μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά, και μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή, Επίσης θα πρέπει να επικρατεί θετικό κλίμα μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών με στόχο την υλοποίηση των στόχων του σχολείου και τη βελτίωση της προόδου των μαθητών (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

Το αντίθετο συμβαίνει σε ένα καταθλιπτικό σχολικό κλίμα, στο οποίο υπάρχει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο ώστε να αποφευχθούν συγκρούσεις και να υπάρξει αρμονική συνύπαρξη όλων των εκπαιδευτικών σε ένα ήρεμο σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δε θα δημιουργούνται αγχογόνες καταστάσεις (Πασιαρδής, 2004. Νέο Σχολείο, 2011). Επίσης, ο ίδιος είναι εκείνος που συμβάλει να διαμορφωθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, γιατί η δημιουργία καλού σχολικού κλίματος εξαρτάται από την προσωπική ικανότητα του Διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την ιδιότητα του και την εξουσία που του δίνει ο νόμος, στις παρακάτω τρεις κατευθύνσεις: α) επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας, β) επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου του και γ) επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών (Σαϊτής, 2008).

Η επικοινωνία που πρέπει να υπάρχει μέσα στη σχολική μονάδα μπορεί να ενισχυθεί και μέσα από τις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων που θα συζητούνται συγκεκριμένα θέματα και θα προτείνονται λύσεις με στόχο «τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου» (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11).

Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο Διευθυντής πρέπει και οφείλει να γνωρίζει ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική του μονάδα. Επίσης θα πρέπει να μην αγνοεί τα παράπονα των εκπαιδευτικών, όσο ασήμαντα και αν είναι. Ο Διευθυντής είναι εκείνος που θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν κάθε θέμα που τους απασχολεί, ώστε να ενεργήσουν από κοινού για την αντιμετώπισή του. Ακόμη ο Διευθυντής οφείλει να γνωρίζει την κλίση, την προσωπικότητα

και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας, ώστε να γίνει ο ανάλογος καταμερισμός του εξωδιδασκτικού έργου (Σαΐτης, 2008).

Χαρακτηριστικά της εργασιακού κλίματος, όπως στήριξη του εργαζομένου από το περιβάλλον, ηγετική ικανότητα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (π.χ. ευσυνειδησία) φαίνεται να συνιστούν προϋποθέσεις της εργασιακής δέσμευσης (Sulea, Maricutoiu, Virga, Schaufeli, Sava, & Zaborila, 2012) που αποτελεί έναν σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς. Το άτομο που είναι εργασιακά «δεσμευμένο» επιδεικνύει υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ενθουσιασμού για τη δουλειά του και ο εργασιακός χρόνος για αυτόν φαίνεται να περνά γρήγορα. Επίσης, η εργασιακή δέσμευση φαίνεται να συνδέεται θετικά με την απόδοση του ατόμου στον εργασιακό του ρόλο, με την καλή απόδοσή του εκτός ρόλου, με την ικανοποίηση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και με τις οικονομικές απολαβές (Chughtai & Buckley, 2011). Όλα τα παραπάνω ίσως δίνουν την εικόνα ενός ατόμου που είναι αεικίνητο και ακούραστο, αν και οι εργαζόμενοι που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα εργασιακής δέσμευσης καταπονούνται μετά από μία μέρα σκληρής δουλειάς. Η διαφορά όμως με τους άλλους εργαζόμενους είναι ότι αντιλαμβάνονται αυτήν την κόπωση ως μια εναλλακτική κατάσταση ευχαρίστησης, καθώς σχετίζεται με θετικά επιτεύγματα (Bakker & Demerouti, 2008).

Έχει αποδειχθεί ότι ο εργαζόμενος που είναι ικανοποιημένος από την εργασία του απουσιάζει λιγότερο, υποστηρίζει τους συναδέλφους του και παρέχει τις υπηρεσίες του με επάρκεια και αποτελεσματικότητα. Πολλά είναι τα στοιχεία που συνδέουν την ικανοποίηση των εργαζομένων με την οργανωσιακή συμπεριφορά τους (π.χ. Organizational Citizenship Behavior/OCB). Ο Locke (1976) αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου (ό.π. στο Miller, Mire, & Kim, 2009). Επίσης, η επαγγελματική ικανοποίηση αντανακλά τη στάση ενός ατόμου έναντι της εργασίας του ή συγκεκριμένων διαστάσεων της περιλαμβάνοντας τόσο τα συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά) αλλά και τις σκέψεις του ατόμου που σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς της εργασίας του (π.χ. απολαβές, αυτονομία κ.λπ.) (Simpson, 2008).

Τέλος, η Θετική Ψυχολογία, η οποία εστίασε στη σύγχρονη οργάνωση αναφορικά με τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου και στην έννοια της σχέσης εργασίας, υπογραμμίζει ότι, για να ευδοκιμήσουν οι υπηρεσίες και οι οργανισμοί έχουν ανάγκη τη δέσμευση των εργαζομένων οι οποίοι είναι δυναμικοί, υπεύθυνοι, έχουν κίνητρα,

συμμετέχουν και διατηρούν ένα προφίλ περισσότερο δυναμικό, συνεκτικό και με κίνηση για εξέλιξη στην εργασία τους (Luthans, 2003· Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009).

2.11. Οι κρατούσες αντιλήψεις για τους εκπαιδευτικούς

Στη συνείδηση των περισσότερων πολιτών σήμερα έχει περάσει η αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικό. Την παραπάνω αντίληψη την αιτιολογούν με βάση το περιορισμένο ωράριο απασχόλησής τους και τις πολυήμερες διακοπές. Η αντίληψη αυτή θεωρείται άδικη από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βιώνουν συνθήκες εργασίας εντελώς διαφορετικές από τους άλλους εργαζόμενους, με αποκλειστικά δικά τους επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

Στη σύγχρονη κοινωνία ως ένδειξη ικανότητας, επαγγελματισμού και κοινωνικής θέσης, η αναβάθμιση του κύρους ενός επαγγέλματος συνήθως επιβεβαιώνεται με την αύξηση των αποδοχών. Στους εκπαιδευτικούς, παρά τη «διεύρυνση ευθυνών» που παρατηρείται, δεν σημειώνεται αντίστοιχη μισθολογική μεταβολή και αυτό ενισχύει την άποψη ότι «απαξιώνεται» το επάγγελμά τους στην κοινή γνώμη. (Neave, 1998, σ.17-18)

Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους ρόλους τους να πολλαπλασιάζονται και να εξελίσσονται. Είναι απροετοίμαστοι για τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται και ως προϋποθέσεις, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αυξημένες ευθύνες που καλούνται να αναλάβουν, επισημαίνονται ιδιαίτερα: η ανάγκη αξιολόγησης της εκπαίδευσης και αδιάκοπης επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων και των εκπαιδευτικών στη δημιουργία, την προσαρμογή και χρήση προγραμμάτων και διδακτικού υλικού, η επιστημονική έρευνα των παιδαγωγικών πρακτικών στην τάξη και το σχολείο και η αξιοποίηση των συμπερασμάτων της στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια και τα επίπεδα των θεμάτων που αφορούν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων (Ηλιού, 2000, σ. 45-46. Κείμενα αποφάσεων Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας της UNESCO).

Οι καλές σχέσεις του προσωπικού και ο κοινός σχεδιασμός της εργασίας αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων (Καψάλης 1993, σ. 3-4). Επίσης, η έλλειψη συνεργασίας και οι «κακές» διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν πηγή επαγγελματικής επιβάρυνσης για τους

εκπαιδευτικούς. Επισημαίνεται ακόμη ότι οι συχνές παρεμβάσεις των γονέων, οι υπερβολικές απαιτήσεις και διαφορές στο στυλ αγωγής γονέων και εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντα επαγγελματικής επιβάρυνσης των εκπαιδευτικών (Πυργιωτάκης, 1992, σ.118-119).

Η ύπαρξη μεγάλου αριθμού γυναικών εκπαιδευτικών αποτελεί δημογραφικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία «γυναικείο» επάγγελμα.

Οι Λεονταρή, Κυρίδης και Γιαλαμά (2000) σε σχετική έρευνα συμπεραίνουν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους και το αποδίδουν στη διαφορετική κοινωνικοποίηση και στα στερεότυπα των ρόλων των δυο φύλων. Στην έρευνα των Xin & MacMillan (1999) αναφέρεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένες από το επάγγελμα και θεωρεί την ικανοποίηση από την εργασία στη σχολική αίθουσα μια πιθανή αιτία του μειωμένου ενδιαφέροντος που δείχνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί για κατάληψη θέση στελέχους.

Ο Κόκκινος (2000) διαπιστώνει ότι οι πρωτόπειροι Κύπριοι καθηγητές διαφοροποιούνται από τους έμπειρους ως προς τη σειρά κατάταξης των πηγών άγχους. Συγκεκριμένα: α) οι έμπειροι κατατάσσουν στην τρίτη θέση την αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ οι πρωτόπειροι στην τέταρτη και β) οι έμπειροι κατατάσσουν στην τέταρτη θέση την έλλειψη χρόνου για κάλυψη της διδακτέας ύλης, ενώ οι πρωτόπειροι στη δεύτερη.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Schaarschmidt (1998) διαπιστώνει ότι: α) οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοί και νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι όσο αυξάνεται η ηλικία τους, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς από 31 έως 40 ετών, ηλικία κατά την οποία παρατηρείται μείωση και του αισθήματος επαγγελματικής ικανότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης και β) η σωματική και ψυχική επιβάρυνση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμα αυξάνεται όσο αυξάνεται και η ηλικία τους και η μεν ψυχική επιβάρυνση αυξάνεται σημαντικά στην ηλικία από 31 έως 40 ετών, η δε σωματική ηλικία από 50 ετών και πάνω.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και των αξιών των παιδιών (Ramsey, 2000). Ωστόσο, εξαιτίας του ταχέως μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος εργασίας τα όρια των ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν αποκτήσει μια ασάφεια. Ένας δάσκαλος δεν είναι απλώς ένας εκπαιδευτικός, είναι επίσης κι ένας κοινωνικός λειτουργός, ένας σύμβουλος, ένας οδηγός ο οποίος επιβλέπει και διδάσκει κατάλληλες συμπεριφορές που αφορούν την

υγεία, την γλώσσα και τη σωστή στάση (Brante, 2009). Την ίδια στιγμή καλείται να προσαρμόζεται συνεχώς και να συμβαδίζει με τις νέες πληροφορίες και πρακτικές, ώστε να ικανοποιεί πολλαπλές ανάγκες και να επιτυγχάνει υψηλό μορφωτικό αποτέλεσμα με τους μαθητές του. Οι αυξημένες υποχρεώσεις που επιβάλλονται από το εκπαιδευτικό σύστημα που συνοδεύεται παράλληλα με συνεχόμενες αλλαγές αποτελούν έναν πρώτο πυρήνα της επαγγελματικής εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό χώρο (Travers & Cooper, 1996· Vladut, 2011).

Ας δούμε όμως τι βιώνει τελικά ο έλληνας εκπαιδευτικός σήμερα. Η διάρκεια αναμονής των 5-10 ετών από την ημέρα απόφασης σταδιοδρομίας στην εκπαίδευση έως την ημέρα διορισμού του, με τις αλλεπάλληλες τοποθετήσεις ως αναπληρωτή ή ωρομίσθιου σε διάφορα μέρη της ελληνικής επικράτειας για την απόκτηση μορίων, την αναγκαία απόκτηση Παιδαγωγικής Επάρκειας, την πιστοποίηση ξένης γλώσσας και χειρισμού υπολογιστή και τέλος το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, με τον οποίο ο επιτυχών (5% του συνόλου των διαγωνιζομένων) μαζί με το διορισμό του «εξασφαλίζει» μία υποχρεωτική τριετή θητεία στο πρώτο σχολείο τοποθέτησης, όλα αυτά προετοιμάζουν το έδαφος για να έχουμε μια νέας μορφής επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού, από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του πορείας. Στα αναφερόμενα θα πρέπει να προστεθεί η οικονομική αστάθεια με τη συνεχή χρηματοδότηση από την οικογένεια, αλλά και το συνεχώς αναθεωρούμενο νομικό πλαίσιο διαρκών διαφοροποιήσεων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του, η χαμηλή κοινωνική αποδοχή και το κοινωνικό πλαίσιο αποδοκίμασίας, όπου για όλα «φταίει ο εκπαιδευτικός», των δυσσαρεστημένων γονέων, σ' ένα σχολείο όπου η σημερινή «επένδυση» έχει μικρότερη μελλοντική «απόδοση» –όπως αποδεικνύουν τα στατιστικά στοιχεία των χιλιάδων ανέργων, ετεροαπασχολουμένων και υποαπασχολουμένων πτυχιούχων ατόμων– αλλά και των δυσσαρεστημένων μαθητών, όπου οι «πρωταγωνιστές» απλά περιμένουν τις εξετάσεις εισαγωγής και την διανομή των τίτλων, ο εκπαιδευτικός αρχίζει να χάνει τον ρόλο του.

Τέλος, δυσσαρεστημένος ο ίδιος με τον εαυτό του, αφού συγχρόνως με τα οικονομικά προβλήματα που τον οδηγούν στην αναζήτηση δεύτερης δουλειάς, εισπράττει και την «αδιαφορία» των μαθητών, ενώ παράλληλα προσπαθεί να αλλάξει το εχθρικό κλίμα της κοινής γνώμης, που έντεχνα κατευθύνεται για να τον θεωρεί ως μοναδικό υπεύθυνο. Πλέον, μαζί με τη ψυχική κόπωση και την επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται η οικονομική αστάθεια αλλά και η απογοήτευση του

απολογισμού για τις προσωπικές θυσίες όλων των προηγούμενων ετών. Πάρα ταύτα, εξακολουθεί να λειτουργεί, ως δάσκαλος και παιδαγωγός

Η πεποίθηση, ότι η κοινωνική άνοδος στην ελληνική κοινωνία επιτυγχάνεται με τη μόρφωση, εννοώντας κυρίως τις πανεπιστημιακές σπουδές, διαδραμάτισε αποφασιστικό ρόλο στην ένταξη εκατοντάδων χιλιάδων νέων από όλα τα κοινωνικά στρώματα στις πολλαπλές νέες θέσεις εργασίας που «αναφύονταν» κατά χιλιάδες.

Σήμερα, τα ζητούμενα έχουν αλλάξει κι ανατραπεί σημαντικά. Τα πτυχία έχουν χάσει την αποτελεσματικότητα του παρελθόντος ως μέσον επαγγελματικής προώθησης, καθώς η ανεργία και η οικονομική ύφεση σαρώνει όλων των ειδών τους τίτλους.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές που συντελούνται στη χώρα μας και γίνονται δυστυχώς χωρίς ουσιαστικό διάλογο με τους εκπαιδευτικούς φορείς, πρόχειρα, απρογραμμάτιστα με αποτέλεσμα κάθε φορά που αλλάζει ο Υπουργός Παιδείας να παρουσιάζεται μια «νέα μεταρρύθμιση» και πάντα σε πιο αντιδραστική κατεύθυνση.

Οι συνεχείς αλλαγές στις οργανωτικές δομές και στους στόχους, οι οργανωτικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα η ανάγκη συνεχούς παρακολούθησης και ολοκλήρωσης του αναλυτικού προγράμματος σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια όπως και η αδυναμία πολλές φορές να αντεπεξέλθει στα διδακτικά και παιδαγωγικά του καθήκοντα λόγω της ανύπαρκτης ή ανεπαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης στη βασική εκπαίδευση και της έλλειψης μόνιμου και οργανωμένου συστήματος επιμόρφωσης, που θα έπρεπε να είναι κύρια και αποκλειστική ευθύνη της πολιτείας αποτελούν πληγές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τελικά η διάψευση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην εκπαίδευση, η αίσθηση της εγκατάλειψης και ο συμβιβασμός με την υπάρχουσα κατάσταση ολοκληρώνουν την εικόνα του Έλληνα εκπαιδευτικού σήμερα.

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί ανέκαθεν βρίσκονταν στις παρυφές της μισθολογικής πυραμίδας του δημόσιου τομέα. Παρόλα αυτά, ο κλάδος αυτός υπέστη και τις μεγαλύτερες απώλειες εισοδήματος μετά την επιβολή των αλλαγών που επέφεραν τα Μνημόνια δημοσιονομικής προσαρμογής, με μειώσεις μισθών μέχρι και 40% για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς. Είναι προφανές ότι η αναπάντεχη αυτή μείωση αποδοχών και η αναπόφευκτη υποβάθμιση του βιοτικού τους επιπέδου τους προκαλεί άγχος και άλλα δυσάρεστα συναισθήματα.

Παράλληλα, οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, φυσιολογική εξέλιξη των οργανισμών αλλά στην τρέχουσα ελληνική πραγματικότητα απότοκες των

μνημονιακών υποχρεώσεων, επηρεάζουν μοιραία το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών (Calderhead, 2001. Zembylas & Barker, 2007). Εξαιτίας αυτών, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πλέον αβεβαιότητα και ανασφάλεια, καθώς θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον εργασιακό ρόλο και τις διδακτικές πρακτικές τους μέσα στο νέο τοπίο που διαμορφώνεται (Chang, 2009). Στην περίπτωση της Ελλάδας, η συντελούμενη εκπαιδευτική αλλαγή, μεταξύ πολλών άλλων, θίγει κεκτημένα και συνταγματικά κατοχυρωμένα δικαιώματα, όπως η μονιμότητα, προκαλώντας ακόμα και στους προνομιούχους μόνιμους εκπαιδευτικούς, έντονο το αίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας, μέχρι άλλοτε «προνόμιο»των εργαζομένων στον ιδιωτικό τομέα. Σύμφωνα με στοιχεία της έρευνας του Eurofound, η εργασιακή ανασφάλεια πλήττει το 88% των Ελλήνων (μ.ο.=2,6) σε ποσοστό υπερδιπλάσιο από το αντίστοιχο των υπόλοιπων Ευρωπαίων (μ.ο.=1,2). Αντιπαραβάλλοντας τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών με τα παρόντα, αβίαστα προκύπτει το συμπέρασμα ότι η εστία του άγχους των εκπαιδευτικών δεν εντοπίζεται πλέον μέσα στη σχολική αίθουσα ή σε παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πρακτική και το σχολικό περιβάλλον, αλλά επικεντρώνεται στις εργασιακές-υπαλληλικές συνθήκες που βιώνει ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Ουσιαστικά, το άγχος που πλήττει τον εκπαιδευτικό είναι το άγχος της επιβίωσης. Το γεγονός αυτό ελλοχεύει κινδύνους για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Το ενδιαφέρον και η αγωνία του δεν επικεντρώνεται πλέον στο πώς θα επιτελέσει το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό του έργο καλύτερα, αλλά στη ζωή του έξω από το σχολείο. Η διαπίστωση αυτή θεωρείται ιδιαίτερα ανησυχητική για το μέλλον της δημόσιας παιδείας στη χώρα μας, καθώς δύναται να εξελιχθεί σε απειλή για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο, επομένως, να χρηματοδοτηθούν και να υλοποιηθούν ευρείας κλίμακας αντίστοιχες έρευνες, σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, προκειμένου αρχικά να αποτυπωθεί η πραγματική κατάσταση που βιώνουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί και κατόπιν να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα διάδοσης τεχνικών διαχείρισης και πρόληψης του άγχους.

Κεφάλαιο 3: Θετική Ψυχολογία

3.1. Προσδιορισμός και στόχοι της Θετικής Ψυχολογίας

Στόχος της Θετικής Ψυχολογίας είναι η ενδυνάμωση των θετικών διαστάσεων της ζωής του ατόμου και η διεύρυνση της μελέτης της Ψυχολογίας και σε άλλους τομείς εκτός του τομέα της Ψυχοπαθολογίας και της αποκατάστασης των δυσκολιών και των προβλημάτων (Seligman, 2003). Πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η Ψυχολογία είχε τρεις βασικούς στόχους α) τη θεραπεία της ψυχικής νόσου, β) την παροχή βοήθειας στο άτομο, ώστε να είναι παραγωγικό – ευτυχισμένο και γ) την αναγνώριση ταλέντων (Terman, 1939· Jung, 1933). Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ωστόσο, η επιστήμη της ψυχολογίας άλλαξε κατεύθυνση και επικεντρώθηκε αποκλειστικά στη θεραπεία της ψυχικής νόσου. Η αλλαγή αυτή κατεύθυνσης οφείλεται αφενός στην ίδρυση της Ένωσης Βετεράνων Πολέμου (1946), που επέτρεψε σε χιλιάδες ψυχολόγους να απασχοληθούν στην αντιμετώπιση ψυχικών ασθενειών, και αφετέρου στην ίδρυση του Εθνικού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας. Εντοπίστηκαν και χαρτογραφήθηκαν, έτσι, δεκατέσσερις κυρίως ψυχολογικές παθήσεις (Seligman, 1994). Ωστόσο, προέκυψε εύλογα το ερώτημα, κατά πόσο η Ψυχολογία έχει χρησιμότητα όχι μόνο για τους ψυχικά ασθενείς αλλά και για τους υγιείς ανθρώπους.

Στα τέλη του προηγούμενου αιώνα, ομάδες ερευνητών σε Ευρώπη και Αμερική, (όπως ο Seligman, η Fredrickson ο Csikszentmihalyi, η Lubomirsky, η Folkman), διατύπωσαν τους προβληματισμούς τους, σχετικά με το αν η απουσία της ψυχικής νόσου ταυτίζεται με την ψυχική υγεία. Η μη ταύτιση της απουσίας δυστυχίας με την ευτυχία και η ανάγκη, τελικά, αναγνώρισης της επίδρασης συγκεκριμένων θετικών ψυχολογικών διαστάσεων στις ζωές των ανθρώπων αποτέλεσαν θεμέλιο λίθο για τη γέννηση του νέου κλάδου της Θετικής Ψυχολογίας η οποία ασχολείται με τις θετικές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης όπως: 1) τις δυνατότητες 2) το νόημα της ζωής 3) την ποιότητα ζωής 4) την ψυχική ανθεκτικότητα 5) την ευημερία 6) την αισιοδοξία 7) τα θετικά συναισθήματα 8) την ανάπτυξη ταλέντων και κλήσεων και 9) την ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Ως επίσημη χρονολογία έναρξης του κλάδου της Θετικής Ψυχολογίας οριοθετείται το 1998, όταν πρόεδρος της Αμερικανικής Ψυχολογικής ένωσης (A.P.A.) ήταν ο Martin Seligman. Η Θετική Ψυχολογία επικεντρώνεται στη βίωση υποκειμενικής εμπειρίας και στις προσωπικές ερμηνείες που δίνει το άτομο σε σχέση με τα βιώματα και τα συναισθήματά του (Γαλανάκης, Μερτίκα & Σεργιάννη, 2011).

Η μελέτη της Ψυχολογίας έχει αγνοήσει προς το παρόν τη σημασία της ενίσχυσης των πόρων – ικανοτήτων που διαθέτει το άτομο ως μια δυναμική τεχνική στην θεραπεία που θα συμβάλει στην αύξηση της ικανοποίησης και της ποιότητας ζωής του ατόμου (Seligman, 2003).

Σύμφωνα με τους Seligman & Csikszentmihalyi (2000), η Θετική Ψυχολογία, σε ένα γενικό επίπεδο, ασχολείται με τις θετικές υποκειμενικές εμπειρίες (ικανοποίηση, χαρά, ευτυχία) και με τις δημιουργικές – εποικοδομητικές πεποιθήσεις για το μέλλον (αισιοδοξία, ελπίδα, πίστη). Σε ατομικό επίπεδο, η Θετική Ψυχολογία ασχολείται με τα θετικά χαρακτηριστικά του ατόμου, δηλαδή την ικανότητα του για αγάπη, το θάρρος, τις διαπροσωπικές του ικανότητες, την ικανότητα να συγχωρεί την αυθεντικότητα, την ευφυΐα. Σε ομαδικό επίπεδο, η Θετική Ψυχολογία ασχολείται με τις ικανότητες («αρετές») οι οποίες είναι σημαντικές για τη συνοχή και την καλή λειτουργία της ομάδας – κοινότητας την υπευθυνότητα, τον αλtruισμό, την κοινωνικότητα, την ανθεκτικότητα, την καλλιέργεια – ανατροφή – μόρφωση, τη μετριοπάθεια, την εργατικότητα, την ηθικότητα (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000).

Ο Seligman (2003), ο «πατέρας» της Θετικής Ψυχολογίας, υποστηρίζει ότι η μελέτη της Ψυχολογίας δεν θα έπρεπε να περιορίζεται μόνο στη μελέτη των ασθενειών, των αδυναμιών και των διαταραχών αλλά θα πρέπει να επεκταθεί και στη μελέτη των δυνατοτήτων και των αρετών – ικανοτήτων και ότι η έρευνα στην ψυχολογία θα πρέπει να στραφεί και σε άλλες διαστάσεις της ζωής του ατόμου όπως την εργασία, τη μόρφωση, την ενδοσκόπηση, την αγάπη, την ανάπτυξη και το παιχνίδι καθώς επίσης και στο πώς μπορούν οι δυνατότητες και οι ικανότητες του ατόμου να ισχυροποιηθούν. (Seligman, 2003).

Στην προσπάθεια μας να δώσουμε έναν ορισμό στο κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας, η οποία, ως επιστήμη, χρησιμοποιεί μεθοδολογία, θεωρία και έρευνα προκειμένου να προσεγγίσει τις συναισθηματικές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, θα ήταν αναγκαίο να αναφέρουμε το απόσπασμα των Sheldon και King (2001): *«Τι είναι η Θετική Ψυχολογία; Δεν είναι τίποτα παραπάνω από την επιστημονική διερεύνηση ανθρώπινων ικανοτήτων και αρετών. Η θετική ψυχολογία επαναφέρει στο επίκεντρο τον «κανονικό μέσο» άνθρωπο, με απώτερο στόχο να κατανοήσει τι φέρει αποτέλεσμα γι' αυτόν, πώς αναπτύσσεται και πώς μπορεί να βελτιωθεί. Προσπαθεί να εξετάσει τη φύση της προσαρμοστικότητας και των εκμαθημένων ικανοτήτων. Διερωτάται σχετικά, με το πώς η πλειοψηφία των ανθρώπων, παρά τις αντιξοότητες, καταφέρνει να επιβιώνει με*

αξιοπρέπεια, διατηρώντας μία αίσθηση σκοπού. Επομένως, η Θετική Ψυχολογία ενσαρκώνει μια τάση των ψυχολόγων να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τις ανθρώπινες δυνατότητες, τα κίνητρα και τα συναισθήματα» (Γαλανάκης, Μερτίκα & Σεργιάννη, 2011, σ. 24).

Η Θετική Ψυχολογία ταυτίστηκε στις αρχές της δεύτερης χιλιετίας με το μέλλον της ψυχολογίας και κατέκτησε μία σημαντική θέση στο πλαίσιο της επιστήμης της ψυχολογίας. Μελέτησε τα θετικά συναισθήματα και τη συμβολή τους σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου, παρουσίασε θεωρίες αναφορικά με τον ρόλο τους και ανέπτυξε εφαρμογές σε διάφορους τομείς. Σειρά ερευνών κατέδειξε τη σημασία των θετικών συναισθημάτων και τη συνεισφορά τους στη μακροζωία, την ψυχολογική ανθεκτικότητα, τη μειωμένη πιθανότητα ανάπτυξης ασθενειών, την επιβίωση από απειλητικές για τη ζωή ασθένειες και την καλύτερη υγεία. (Lopez & Snyder, 2009).

Η περαιτέρω, λοιπόν, ανάπτυξη της Θετικής Ψυχολογίας κρίνεται στις μέρες μας απαραίτητη, καθώς έχει πλέον διαπιστωθεί, ότι τα θετικά συναισθήματα και οι θετικές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης αποτελούν δομικά συστατικά της ευτυχίας και της ψυχολογικής υγείας. Η μελέτη των θετικών διαστάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς μπορεί να μας αποκαλύψει το μυστικό για τη βίωση μιας ολοκληρωμένης και ισορροπημένης ζωής, για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και ταυτόχρονα για την εξάλειψη των συνεπειών της βίωσης αρνητικών και προβληματικών καταστάσεων.

3.2. Βασικές παραδοχές της Θετικής Ψυχολογίας.

Οι βασικές παραδοχές της έρευνας στη Θετική Ψυχολογία είναι οι εξής (Γαλανάκης, Μερτίκα & Σεργιάννη, 2011, σ. 26-30):

-
- 1) ***Οι άνθρωποι είναι προσαρμοστικοί και επιδιώκουν την κοινωνική συναστροφή.*** Ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αριστοτέλης, και αναπτύσσει ουσιαστικούς δεσμούς με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο λειτουργώντας δυναμικά ως μέλος της ομάδας. Αυτή η διαδικασία αποτελεί σταθερό γνώρισμα της προσωπικότητας, σύμφωνα με τη Θετική Ψυχολογία.
-

-
- 2) ***Οι άνθρωποι μπορούν να ακμάσουν και να αναπτυχθούν.*** Ο άνθρωπος μπορεί να αναπτυχθεί και να «ανθήσει» ευημερώντας. Η εξάλειψη της ψυχικής νόσου σηματοδοτεί το σημείο «μηδέν» για το άτομο, το οποίο στο εξής ξεκινά την πορεία για την ευημερία του. Η σύγχρονη ψυχοθεραπεία έχει εντάξει, πλέον, την διεργασία της εύρεσης θετικού νοήματος ζωής στα πλαίσια της προσπάθειας του ατόμου προς την ανάπτυξη και ευτυχία.
 - 3) ***Οι ικανότητες και οι αρετές του ατόμου είναι βασικοί άξονες της ψυχολογικής ευημερίας.*** Το άτομο ευημερεί με βάση τις ικανότητες και τις αρετές του, τις οποίες ωστόσο είναι απαραίτητο να αναγνωρίσει και να εντάξει στις δραστηριότητες της καθημερινότητάς του.
 - 4) ***Η ευτυχία είναι ένα κοινωνικό αγαθό.*** Η σημαντικότητα του «θετικού» περιγύρου είναι ένας παράγοντας ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων του ατόμου. Εδώ, είναι απαραίτητο να επισημάνουμε τη διαφοροποίηση δυτικής και ανατολικής κουλτούρας και πολιτισμού, την οποία θα αναπτύξουμε παρακάτω.
 - 5) ***Η βίωση θετικών συναισθημάτων έχει συγκεκριμένες αιτίες, οι οποίες είναι μοναδικές, σταθερές και διαφορετικές από αυτές που προκαλούν τα αρνητικά συναισθήματα.*** Τα θετικά συναισθήματα έχουν συγκεκριμένες αιτίες που τα υποκινούν, οι οποίες είναι μοναδικές σταθερές και διαφορετικές από εκείνες που προκαλούν τα αρνητικά συναισθήματα. Η Θετική Ψυχολογία διερευνά τις αιτίες αυτές αλλά και τις συνέπειες βίωσης των θετικών συναισθημάτων.
 - 6) ***Τα θετικά συναισθήματα διακρίνονται μεταξύ τους στη βάση διαφορετικών χαρακτηριστικών και οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα.*** Η Θετική Ψυχολογία δεν έχει ως σκοπό της να προτρέψει τους ανθρώπους να είναι ευτυχισμένοι, αλλά να προτείνει τρόπους ώστε να το πετύχουν αναγνωρίζοντας δύο επίπεδα θετικών συναισθημάτων: α) αυτά που σχετίζονται με την κάλυψη σωματικών αναγκών β) αυτά που σχετίζονται με ανώτερους στόχους - επιθυμίες.
 - 7) ***Ο ηδονισμός/η ηδονή δεν αποτελεί από μόνος/η του/της θετική συνθήκη για την ψυχολογική ευημερία.*** Η Θετική Ψυχολογία διαφοροποιείται εντε-
-

λώς από τον ηδονισμό. Ο Seligman (2002), στη θεωρία του περί «αυθεντικής ευτυχίας», διακρίνει τρία διαφορετικά επίπεδα ζωής, α) την «καλή ζωή», β) τη «χαρούμενη ζωή» και γ) τη «με νόημα και σκοπό ζωή». Θεωρεί δε, ότι μόνο τα δύο τελευταία έχουν προγνωστική ισχύ για την ψυχολογική ευημερία και για το λόγο αυτό τα θετικά συναισθήματα διαφοροποιούνται από τις ηδονές στο επίπεδο των ψυχολογικών επιδράσεων που προσφέρουν.

- 8) ***Τα αρνητικά συναισθήματα είναι εξίσου σημαντικά με τα θετικά.*** Τα αρνητικά συναισθήματα παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επομένως, η μελέτη των θετικών συναισθημάτων είναι ολοκληρωμένη αφού πρωτίστως κατανοηθούν τα αρνητικά συναισθήματα του ατόμου.
-

Αν στραφούμε τώρα στον προσδιορισμό του όρου «ευτυχία» παρατηρούμε ότι υπάρχουν αρκετές ερμηνείες ανάμεσα στους ερευνητές. Ο Bradburn (1969) μίλησε για την ευτυχία ως αποτέλεσμα υποκειμενικής εκτίμησης της ισορροπίας ανάμεσα σε θετικές και αρνητικές εμπειρίες με μεγάλη χρονική διάρκεια. Ο Seligman (2002) αναφέρεται στη διαχρονική αίσθηση της ευτυχίας. Ο Veenhoven (2005) ορίζει την ευτυχία ως τη συνολική εκτίμηση ενός ατόμου για τη ζωή του.

Οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να ορίσουν την ευτυχία κατέληξαν σε τρεις θεωρίες: τον ηδονισμό, τη θεωρία της επιθυμίας και τη θεωρία της αντικειμενικής λίστας. Ο ηδονισμός (Bentham, 1978) αναφέρεται στο στιγμιαίο βίωμα απόλαυσης και στο ότι η «χαρούμενη» ζωή είναι αποτέλεσμα στιγμών απόλαυσης και χαράς. Οι θεωρίες επιθυμίας (Griffin, 1986) διαφοροποιούνται από τον ηδονισμό γιατί θεωρούν ότι δεν επιζητούν όλοι οι άνθρωποι την αποφυγή του πόνου και την απόλαυση. Η βάση των θεωριών αυτών βρίσκεται στον αριστοτέλειο ορισμό της ευδαιμονίας δηλαδή την αξία της ζωής που είναι αφιερωμένη στην αναζήτηση της αυτοπραγμάτωσης. Η θεωρία της αντικειμενικής λίστας, τέλος, (Nussbaum, 1992) συνδέει την ευτυχία με μια σειρά από πολύτιμα επιτεύγματα όπως η μόρφωση, η φιλία, η αγάπη, η γνώση και η ήσυχη συνείδηση.

Παγκόσμιες έρευνες σε περισσότερο από ένα εκατομμύριο ανθρώπους έδειξαν ότι η υποκειμενική εκτίμηση της ευτυχίας είναι ανεξάρτητη από ηλικία, φύλο, οικονομική κατάσταση, ενώ παρατηρείται ότι όσο το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο αυξάνει, τόσο η ευτυχία μικραίνει.

Οι αυτο-αναφορές των ατόμων για την ευτυχία φαίνεται ότι προβλέπουν αντικειμενικά εκτιμώμενα αποτελέσματα ζωής, όπως η επιτυχία σταδιοδρομίας και η μακροζωία. Και όπως σημειώνεται, οι δίδυμες μελέτες δείχνουν ότι τα ίδια δίδυμα, ακόμα και αυτά που έχουν εκτραφεί, συμφωνούν συχνά για τα αντίστοιχα επίπεδα ευτυχίας τους, μια διαπίστωση που δεν θα μπορούσε να συμβεί αν οι αξιολογήσεις ευτυχίας αντανακλούσαν μόνο τις ιδιοτροπίες της στιγμής (Peterson & Park, 2009).

Αλλά ίσως το καλύτερο επιχείρημα για την πίστη ότι η ευτυχία μπορεί να αυξηθεί προέρχεται από έρευνες που δείχνουν ότι η ευτυχία αυξάνεται. Έτσι, πρόσφατες διαχρονικές μελέτες από τους Diener et al. (2006) αμφισβητούν την ίδια την ιδέα του ηδονικού διαδρόμου (hedonic treadmill). Σύμφωνα με τον ηδονικό διάδρομο, το επίπεδο ευτυχίας ενός ατόμου πρέπει να είναι σταθερό σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, παρουσιάζοντας μόνο στιγμιαία σκαμπανεβάσματα. Αυτή είναι σωστό για μερικούς ανθρώπους, αλλά για άλλους, η ευτυχία αλλάζει ως απάντηση σε σημαντικά γεγονότα της ζωής και παραμένει αλλαγμένη. Η ανεργία, το διαζύγιο ή η αναπηρία μπορεί μακροχρόνια να μειώσει την ευτυχία, ακόμη και όταν κάποιος βρίσκει νέα και καλύτερη δουλειά, έναν νέο και καλύτερο σύζυγο ή ένα νέο και καλύτερο σύνολο ικανοτήτων. Άλλα γεγονότα - όπως ένας καλός γάμος - μπορούν να αυξήσουν διαρκώς την ευτυχία (Peterson, Park & Sweeney, 2008).

Ίσως επειδή ήταν τόσο ευρέως πιστευτό στους ψυχολόγους ότι η ευτυχία δεν μπορούσε να αυξηθεί, υπήρξαν σχετικά λίγες προσπάθειες να σχεδιαστούν και να δοκιμαστούν παρεμβάσεις για την αύξηση της. Πριν από δεκαετίες, ο Fordyce (1977,1983) ανέπτυξε ένα Πρόγραμμα Προσωπικής Ευτυχίας και κατέδειξε ότι ενίσχυσε τη μακροπρόθεσμη ικανοποίηση των φοιτητών. Ο Fordyce πίστευε ότι η απλή έκθεση σε αυτά που αποκαλούσε «αρχές ευτυχίας» οδήγησε σε αυτά τα αποτελέσματα (Peterson et al., 2008).

Ο Fordyce (1983), μελετώντας 300 συνολικά έρευνες για την ευτυχία, διατύπωσε δεκατέσσερα χαρακτηριστικά που φέρουν τα ευτυχισμένα άτομα. Από τα δεκατέσσερα αυτά χαρακτηριστικά τα οκτώ είναι γνωστικά και τα έξι είναι συμπεριφορικά. Ο Fordyce πιστεύει ότι με την εκπαίδευση αυτών των στοιχείων, τα άτομα είναι σε θέση να αυξήσουν την ευτυχία τους. Τα οκτώ γνωστικά στοιχεία είναι (Fordyce, 1983): 1) η μείωση των απαιτήσεων και των επιθυμιών, 2) η ανάπτυξη θετικής σκέψης και αισιοδοξίας, 3) ο προγραμματισμός, 4) η εστίαση στο παρόν, 5) η μείωση των αρνητικών συναισθημάτων, 6) τα χαμηλά επίπεδα ανησυχίας, 7) η ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας και 8) η προτεραιότητα στην αξία της Ευτυχίας. Τα έξι συμπεριφορικά

είναι: 1) η αυξημένη δραστηριότητα, 2) η αυξημένη κοινωνική επαφή, 3) η διαμόρφωση στενών διαπροσωπικών σχέσεων (με περισσότερη οικειότητα), 4) η ανάπτυξη της κοινωνικής προσωπικότητας, 5) η δημιουργικότητα και η εμπλοκή σε σημαντική εργασία και 6) η πεποίθηση του ατόμου ότι ανήκει στον εαυτό του.

3.3. Επιρροές της Θετικής Ψυχολογίας

Οι Snyder και Lopez (2002) ασχολήθηκαν εκτενώς με την προέλευση και την εξέλιξη της Θετικής Ψυχολογίας. Συστηματοποιώντας τον τεράστιο όγκο των πληροφοριών για το θέμα συνάντησαν οικείες έννοιες και θεωρίες τόσο στο δυτικό όσο και στον ανατολικό πολιτισμό. Η έννοια που ανιχνεύεται και στους δύο πολιτισμούς είναι «η ελπίδα» και ο τρόπος με τον οποίο αυτή παρουσιάζεται σε διάφορες χρονικές περιόδους. Στη Δυτική φιλοσοφία η ελπίδα θεωρείται ως ο δυναμικά προσανατολισμένος τρόπος σκέψης που μεταφέρει το άτομο από το παρόν στο μέλλον. Ο δυτικός άνθρωπος στις διάφορες εποχές είχε τη βαθιά πεποίθηση ότι θα μετατρέψει το άσχημο σε καλό, θα λύσει με έναν «μαγικό» τρόπο όλα του τα προβλήματα. Στον Ιουδαϊσμό και Χριστιανισμό η ελπίδα ταυτίζεται με την έννοια της Μεσσιανικότητας (δηλαδή με την έλευση του Μεσσία που θα σώσει και θα απελευθερώσει τους ανθρώπους από τις συμφορές). Στο Διαφωτισμό (17ος - 18ος αιώνας) η ελπίδα αντανάκλα την πεποίθηση των ανθρώπων να στηρίζονται στη λογική τους πέρα από την αυθεντία της εκκλησίας και του κράτους. Κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής επανάστασης η ελπίδα στηρίζεται στην απόλαυση των αγαθών από την πλειονότητα των πολιτών.

Ανάλογα παραδείγματα μπορούμε να αναφέρουμε και στον ανατολικό πολιτισμό. Στην ανατολική κουλτούρα, η ελπίδα και η θετική εμπειρία ζωής είναι ένα πνευματικό ταξίδι που περιλαμβάνει την υπέρβαση και τη φώτιση. Ο κομφουκιανισμός υποστηρίζει ότι η ανθρωπιά, το καθήκον, η τήρηση του τελετουργικού τυπικού, η σοφία και η ειλικρίνεια είναι οι πέντε βασικές αρετές του ανθρώπου οδηγούν στην «καλή» ζωή και στη διαφώτιση. Ο βουδισμός, από την άλλη, όπως και οι άλλες ανατολικές θρησκείες, δίνει μεγάλη σημασία στην αρετή, την αγάπη, τη συμπόνια, τη γαλήνη. Το οκταπλό μονοπάτι που οδηγεί στη «νιρβάνα», δηλαδή στο σβήσιμο του πόνου και στην επίτευξη της γαλήνης, απαιτεί από τους ανθρώπους να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από το ανθρώπινο συναίσθημα της επιθυμίας, η οποία προκαλεί τον πόνο, και έτσι να

απαλλαγούν από αυτόν. Στον ινδουισμό, τέλος, η συλλογή καλού «κάρμα» και η επίτευξη καλών πράξεων θα οδηγήσουν το άτομο σ' ένα καλύτερο επίπεδο ζωής στην επόμενη ζωή του (μετενσάρκωση - Samsara) και στην αυτοβελτίωση.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται μια ουσιαστική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο δυτικός πολιτισμός την ευτυχία σε σχέση με τις ανατολικές φιλοσοφίες. Η ευτυχία, επομένως, στον δυτικό πολιτισμό συνδέεται με την επιδίωξη ατομικών στόχων ενώ στον ανατολικό, εξαρτάται από το «αρμονικό» κοινωνικό σύνολο. Η έννοια της αρμονίας αντανακλάται στην έννοια της αξίας της δικαιοσύνης, σύμφωνα με τους Peterson και Seligman (2004) που την ορίζουν με βάση την ικανότητα συμμετοχής, αφοσίωσης και μοιράσματος σε μια ομάδα. Επίσης, η έννοια της ευτυχίας στη Δύση έχει ταυτιστεί με την έννοια την «παντοτινής ευτυχίας» ενώ στην Ανατολή ο άνθρωπος γνωρίζει ότι δίπλα στην ευτυχία υπάρχει και ο πόνος, άρα χρειάζεται να ισορροπήσει μεταξύ των δύο αυτών δεδομένων. Οι διαφορετικοί αυτοί τρόποι σκέψης των δύο κόσμων διαμορφώνουν και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης για την επιδίωξη της «καλύτερης» ζωής. Στην Ψυχολογία του 20ου αιώνα συναντούμε την έννοια της εξατομίκευσης (Jung, 1933) και της ωριμότητας του ατόμου (Allport, 1961). Ωστόσο, η σημαντικότερη και αξιοσημείωτη επιρροή στη Θετική Ψυχολογία είναι το κίνημα της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας (1960 - 1970). Αν και η Ανθρωπιστική Ψυχολογία δέχθηκε αυστηρή κριτική για έλλειψη αξιόπιστης έρευνας, εντούτοις είναι γνωστό ότι η έρευνα στην ψυχοθεραπεία ξεκίνησε στους κόλπους της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας από τον Rogers και Dymond ήδη από το 1954. Η διαφορά μεταξύ των δύο επιστημών, παρόλα αυτά, έγκειται στο ότι η Ανθρωπιστική Ψυχολογία τείνει να υιοθετεί ποιοτικές μεθόδους ώστε να εξετάσει το άτομο ως σύνολο, ενώ η Θετική χρησιμοποιεί περισσότερο ποσοτικές - αναγωγικές μεθόδους (Φλωρά, 2011).

3.4. Συναισθήματα, διάθεση, συγκίνηση

Η μελέτη των θετικών συναισθημάτων έχει κεντρική θέση στον κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας ήδη από την ίδρυσή του. Κατά τη διάρκεια των περίπου δεκαπέντε ετών που έχουν μεσολαβήσει, έχουν διατυπωθεί και περιγραφεί: (α) το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο περιγράφονται τα θετικά συναισθήματα, η σχέση τους με τα αρνητικά συναισθήματα καθώς και ο ρόλος και η επίδρασή τους στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, και (β) η ερευνητική μεθοδολογία και τα ερευνητικά εργαλεία που επιτρέπουν τη διερεύνηση των παραπάνω (Γαλανάκης, Μερτίκα & Σεργιάννη, 2011).

Προτού εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην περιγραφή, τόσο της θεωρητικής όσο και της ερευνητικής προσέγγισης, αναφορικά με τα θετικά συναισθήματα, θα επιχειρήσουμε, αρχικά, μία γενικότερη προσέγγιση του όρου «συναισθήματα» και της επίδρασης που έχουν στη ζωή μας. Επιπρόσθετα, απαραίτητη θεωρούμε μια σύντομη αναφορά στον διαχωρισμό μεταξύ συναισθημάτων (emotion), διάθεσης (mood) και συγκίνησης (affect).

Είναι γενικά παραδεκτό σήμερα ότι τα συναισθήματα και οι διαθέσεις των ανθρώπων παίζουν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην καθημερινή τους ζωή αλλά και στον εργασιακό χώρο. Ωστόσο, οι ερευνητές παλιότερα δεν θεωρούσαν ότι τα συναισθήματα μπορούσαν να επηρεάσουν εποικοδομητικά ή ότι αύξαναν την αποδοτικότητα των εργαζομένων (Robbins & Judge, 2011). Πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε πως υπήρχαν δύο προσεγγίσεις αναφορικά με τα συναισθήματα. Σύμφωνα με την πρώτη, η οποία στηρίζεται στο μύθο της ορθολογικότητας, τα συναισθήματα επειδή ακριβώς δεν συμφωνούσαν με την ορθολογικότητα δεν έπρεπε να υπάρχουν στο χώρο εργασίας. Η δεύτερη εκδοχή ξεκινά από την πεποίθηση ότι τα συναισθήματα οποιασδήποτε μορφής είναι αποδιοργανωτικά στον επαγγελματικό χώρο.

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, αναζωπυρώθηκε το ενδιαφέρον για την εμπειρία, τη διάθεση, την έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων και εξετάστηκαν οι επιπτώσεις τους στην εργασία. Ένα χαρακτηριστικό δείγμα αποτελεί η μελέτη της μεταδοτικότητας της διάθεσης στις ομάδες εργασίας και της συναισθηματικής εργασίας.

Έτσι, οι μελετητές, προσπαθώντας να προσδιορίσουν τον όρο συναισθήματα κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα: πρώτον, ότι τα συναισθήματα είναι εσωτερικές υποκειμενικές καταστάσεις που μπορούν ν' αλλάξουν από στιγμή σε στιγμή και συνοδεύονται από πολύπλοκες σωματικές αλλαγές. Δεύτερον, ότι τα συναισθήματα είναι οι συγκινησιακές αντιδράσεις του εσωτερικού μας κόσμου απέναντι στις δικές μας σκέψεις και πράξεις και σε εκείνες των άλλων ή απέναντι σε γεγονότα και εξωτερικά ερεθίσματα. Και τρίτον, ότι 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 (McColl, Kennedy & Anderson, 2002).

Όσον αφορά τον χώρο εργασίας, οι παράγοντες που δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα μπορούν να διακριθούν σε εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες. Εξωτερικοί παράγοντες θεωρούνται η έλλειψη ικανοποιητικής αμοιβής, οι απαιτητικοί ρυθμοί της εργασίας, υπερβολικές ευθύνες, η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης, η

αυξημένη πίεση χρόνου, οι διαπροσωπικές διαμάχες, ο ασαφής ρόλος και τα καθήκοντα της εργασίας. Εσωτερικοί παράγοντες που προκαλούν συναισθήματα στην εργασία, από την άλλη, είναι οι υψηλές απαιτήσεις, η υπερβολική ευσυνειδησία του εργαζόμενου, η ανάληψη πολλών ευθυνών, οι υψηλές προσωπικές προσδοκίες, ο τρόπος που ο εργαζόμενος διαχειρίζεται το άγχος, η ανικανότητα άρνησης του εργαζόμενου καθώς και η έλλειψη ικανότητας του ατόμου να δίνει λύσεις σε προβλήματα (Καλούρη, 2008). Τα αρνητικά συναισθήματα μπορεί να οδηγήσουν σε άγχος και επαγγελματική εξουθένωση.

Γίνεται λοιπόν φανερό, από τα παραπάνω, ότι οποιαδήποτε μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης συσχετίζεται άμεσα με τη μελέτη των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο.

Η διαφοροποίηση μεταξύ συναισθήματος και διάθεσης είναι αρκετά περίπλοκη και πολλές φορές τα κριτήρια (χρονική διάρκεια, έκφραση προσώπου, εξωτερικά ερεθίσματα, παραγόμενη δράση) για τη διαφοροποίηση μεταξύ τους δεν είναι ακριβή. Όπως φαίνεται από έρευνες, οι οποίες εξετάζουν την συναισθηματική αντίδραση του ατόμου σε ερεθίσματα που δεν γίνονται άμεσα αντιληπτά (προβολή δυσάρεστης, ευχάριστης και ουδέτερης σκηνής μέσω ταχυτοσκόπιου), το άτομο μπορεί να αντιδράσει συναισθηματικά και προς ερεθίσματα που βρίσκονται κάτω από την οδό συνειδητότητας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη ότι για να δημιουργηθούν συναισθήματα χρειάζεται απαραίτητα ένα εξωτερικό ερέθισμα το οποίο να γίνει αντιληπτό από το άτομο (Davidson, 1994). Προς το παρόν ένα σχεδόν ικανοποιητικό κριτήριο διαφοροποίησης είναι η χρονική διάρκεια, δηλαδή, τα συναισθήματα διαρκούν λιγότερο συγκριτικά με τη διάθεση που τείνει να διαρκεί περισσότερο (Davidson, 1994).

Σύμφωνα με τον Davidson (1994), μια πιο σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ συναισθημάτων και διάθεσης μπορεί να γίνει με βάση την λειτουργία τους, δηλαδή τον σκοπό που επιτελούν. Η πρωταρχική λειτουργία των συναισθημάτων φαίνεται ότι είναι η επιρροή ή η ρύθμιση της συμπεριφοράς και της δράσης μας. Συχνά τα συναισθήματα εκδηλώνονται σε καταστάσεις στις οποίες απαιτείται προσαρμοστική συμπεριφορά. Η βασική λειτουργία της διάθεσης από την άλλη πλευρά, αφορά στην επιρροή ή τη ρύθμιση των γνωστικών μας λειτουργιών. Με άλλα λόγια, η διάθεση λειτουργεί ως ένας πρωταρχικός μηχανισμός τροποποίησης της διαδικασίας επεξεργασίας και πρόσβασης των πληροφοριών, άλλοτε ισχυροποιεί την πρόσβαση σε κάποια είδη πληροφοριών και άλλες φορές εξασθενεί αυτή την πρόσβαση σε διαφορετικά είδη πληροφοριών. Έτσι,

κάποιος με καταθλιπτική διάθεση έχει μεγαλύτερη πρόσβαση σε δυσάρεστες αναμνήσεις και περιορισμένη πρόσβαση σε ευχάριστες αναμνήσεις (Davidson, 1994).

Επομένως, τα συναισθήματα επηρεάζουν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά μας ενώ η διάθεση επηρεάζει και ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο έχουμε πρόσβαση και επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες (Davidson, 1994). Η αλληλεπίδραση μεταξύ τους είναι ισχυρή και φαίνεται ότι συγκεκριμένα συναισθήματα οδηγούν σε συγκεκριμένες διαθέσεις και ότι μια συγκεκριμένη διάθεση μπορεί να τροποποιήσει τις πιθανότητες έτσι ώστε να εμφανιστούν τα σχετικά με αυτή συναισθήματα (Davidson, 1994). Η διάθεση μπορεί να διαφοροποιείται σε ένα πολύ γενικό επίπεδο σε θετική και αρνητική.

Κατά τη Fredrickson (2001) τα συναισθήματα αποτελούν αντιδράσεις σ' ένα συγκεκριμένο γεγονός ή κατάσταση. Είναι σχετικά σύντομα σε διάρκεια και αφορούν την συνένωση της συνειδητής ή ασυνειδητής νοηματοδότησης ενός γεγονότος ή αντικείμενου, των συναφών γνωστικών διεργασιών, των αλλαγών στην έκφραση του προσώπου ή του υποκειμενικού βιώματος. Η Frijda (1993) πρότεινε τρία κριτήρια για την διάκριση μεταξύ συναισθήματος και διάθεσης. Η διάθεση λοιπόν, είναι μια διάχυτη θυμική κατάσταση σε αντίθεση με το συναίσθημα, διαρκεί περισσότερο από αυτό και έχει μικρότερη ένταση. Το αίσθημα σε αντίθεση με το συναίσθημα που είναι στιγμιαίο, αναφέρεται στην προδιάθεση του ατόμου προς μια συγκεκριμένη θυμική αντίδραση και μπορεί να διαρκέσει ολόκληρη ζωή.

Άλλωστε όλα τα συναισθήματα, θετικά και αρνητικά, εξυπηρετούν σκοπούς επικοινωνίας στις αλληλεπιδράσεις. Τα συναισθήματα μας δείχνουν ότι μια αλληλεπίδραση εξελίσσεται καλά ή ότι πρέπει να γίνουν ορισμένες αλλαγές για να λειτουργήσει (Oatley & Jenkins, 1996).

Αν συγκρίνουμε τώρα τα συναισθήματα με τη συγκίνηση παρατηρούμε ότι η συγκίνηση αποτελεί μια πιο γενική έννοια και αναφέρεται σε συνειδητά προσβάσιμο αίσθημα. Αν και η συγκίνηση εμπεριέχεται στα συναισθήματα ωστόσο συμπεριλαμβάνεται και σε άλλα συγκινησιακά φαινόμενα όπως σωματικές αισθήσεις, στάσεις, διαθέσεις, ακόμα και σε συγκινησιακά χαρακτηριστικά. Η συγκίνηση προκαλεί κινητοποίηση και μπορεί να κυμαίνεται μεταξύ θετικής και αρνητικής συναισθηματικής δραστηριότητας. Η θετική συγκίνηση διευκολύνει τις συμπεριφορές προσέγγισης ή τη συνεχή κινητοποίηση. Φαίνεται, δηλαδή, ότι ενεργοποιεί τα κίνητρα του ατόμου για εμπλοκή με το περιβάλλον του. Η σύνδεση αυτή της συγκίνησης με την δραστηριοποίηση ίσως να εξηγεί για ποιους λόγους οι άνθρωποι ακόμα και σε ουδέτερα περιβάλλο-

να συχνά βιώνουν ήπια θετική συγκίνηση. Τα συναισθήματα λόγω της στενής συσχέτισης με τις συγκινήσεις μπορούν να επηρεάσουν τις συμπεριφορές μας (Davidson, 1994) και καθώς τα θετικά συναισθήματα εμπεριέχουν συστατικά της θετικής συγκίνησης μπορούν, επίσης, να λειτουργήσουν και ως εσωτερικά σήματα προσέγγισης και δραστηριοποίησης (Fredrickson, 2001).

Σύμφωνα με την Fredrickson (2001), ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων έχει αγνοηθεί από τους ερευνητές και ενώ για τα αρνητικά συναισθήματα υπάρχουν θεωρίες, οι οποίες συνδέουν την λειτουργία συγκεκριμένων αρνητικών συναισθημάτων με συγκεκριμένες συμπεριφορές για τα θετικά συναισθήματα δεν υπάρχουν αντίστοιχες θεωρίες. Οι θεωρίες σχετικά με τη λειτουργικότητα των θετικών συναισθημάτων παραμένουν γενικές και δεν συνδέουν συγκεκριμένα θετικά συναισθήματα με συγκεκριμένες τάσεις συμπεριφορών (Fredrickson, 1998).

Οι λόγοι για τους οποίους έχει παραμεληθεί η έρευνα στον χώρο των θετικών συναισθημάτων είναι αρκετοί. Ένας πρώτος λόγος είναι ότι τα θετικά συναισθήματα είναι λιγότερα από τα αρνητικά (Fredrickson, 1998, 2001). Όπως έχει ήδη προαναφερθεί σύμφωνα με τον Ekman (1994), τα βασικά συναισθήματα περιλαμβάνουν τρία αρνητικά (λύπη, φόβος και θυμός) και ένα μόνο θετικό (χαρά). Ένας δεύτερος λόγος είναι ότι η διαφοροποίηση μεταξύ θετικών συναισθημάτων δεν είναι τόσο εμφανής όσο μεταξύ αρνητικών (Fredrickson, 1998, 2001). Αυτό σημαίνει ότι όπως δείχνουν οι έρευνες τα αρνητικά συναισθήματα (θυμός, λύπη, κτλ.) μπορούν να διαφοροποιηθούν μέσω των εκφράσεων του προσώπου, ενώ τα θετικά συναισθήματα δεν μπορούν να διαφοροποιηθούν (Fredrickson, 1998, 2001).

Διαφορά μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων φαίνεται να υπάρχει και στο επίπεδο του αυτόνομου νευρικού συστήματος (Levenson, 1990). Τα αρνητικά συναισθήματα προκαλούν διαφορετικές αυτόνομες αντιδράσεις ενώ τα θετικά προκαλούν όμοιες, με εξαίρεση μόνο το τρανταχτό γέλιο, το οποίο προκαλεί εμφανείς αλλαγές στον ρυθμό αναπνοής (Fredrickson, 1998).

Σύμφωνα, επίσης, με τους Ellsworth & Smith (1998) όταν κάποιος ανακαλεί δυσάρεστες εμπειρίες, αναφέρει διαφορετικά αρνητικά συναισθήματα (λύπη, φόβος, θυμός) ανάλογα με τις καταστάσεις που περιγράφει, ενώ όταν ανακαλεί θετικές εμπειρίες χρησιμοποιεί αρκετά θετικά συναισθήματα (χαρά, ευχαρίστηση κτλ.) τα οποία όμως δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται σε σχέση με τις καταστάσεις. Σύμφωνα με αρκετούς θεωρητικούς, η αδυναμία διαφοροποίησης των αρνητικών συναισθημάτων μεταξύ τους (π.χ. του φόβου από την λύπη) μπορεί να αποβεί μοιραία, καθώς μια τέτοια

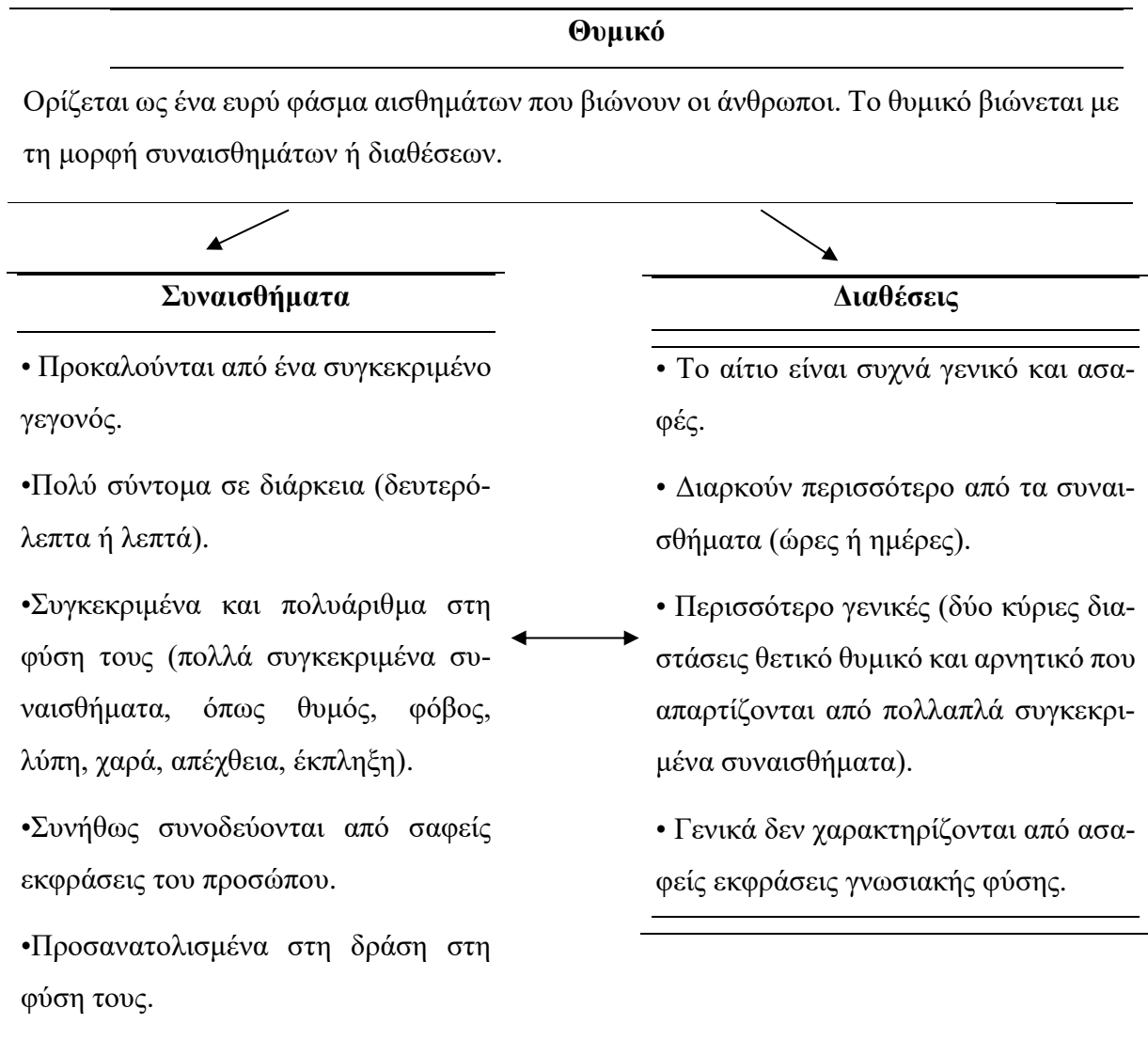
αδυναμία δεν θα προετοίμαζε επαρκώς τον οργανισμό για αντίδραση, ενώ, αντίθετα, η αδυναμία διαφοροποίησης των θετικών συναισθημάτων μεταξύ τους δεν είναι τόσο καθοριστική για την επιβίωση (Fredrickson, 1998).

Ένας τρίτος λόγος που απορρέει από τα παραπάνω είναι ότι οι θεωρητικοί είχαν ως στόχο να διαμορφώσουν θεωρίες για τα «πρωτότυπα» συναισθήματα, οι οποίες θα εξηγούσαν και τα λιγότερο πρωτότυπα όπως τα θετικά. Έτσι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχουν διατυπωθεί θεωρίες για τα αρνητικά συναισθήματα οι οποίες τα συνδέουν με συγκεκριμένες τάσεις συμπεριφορών. Όσον αφορά όμως τα θετικά συναισθήματα είναι δύσκολο να συνδεθούν με συγκεκριμένες τάσεις συμπεριφορών. Τα μοντέλα που ως τώρα έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν τον ρόλο των συναισθημάτων δεν αρκούν για να εξηγήσουν και τον ρόλο των θετικών συναισθημάτων (Fredrickson, 1998). Ένας τέταρτος λόγος για τον οποίο αγνοήθηκε ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων είναι ότι η ψυχολογία, ως τομέας, έχει ασχοληθεί κατά κύριο λόγο με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος και προσπαθεί να βρει λύσεις σε αυτά (Fredrickson, 1998). Τα αρνητικά συναισθήματα συνδέονται με ένα πλήθος προβλημάτων τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (για παράδειγμα ο θυμός έχει συνδεθεί με κάποιες μορφές καρκίνου και με τις καρδιακές ασθένειες αλλά και με την επιθετικότητα ανδρών και νεαρών αγοριών, ο φόβος και το άγχος συνδέονται με τις αγχώδεις διαταραχές, τα συναισθήματα θλίψης με την κατάθλιψη). Τα θετικά συναισθήματα, από την άλλη, συνδέονται με ελάχιστα προβλήματα όπως με την διπολική διαταραχή ή με την χρήση ψυχοδραστικών ουσιών (ηρωίνη, κοκαΐνη, αλκοόλ, μαριχουάνα, αμφεταμινών) οι οποίες δρουν στα νευροχημικά συστήματα που σχετίζονται με τα θετικά συναισθήματα και ενέχουν τον κίνδυνο εθισμού σε αυτές και κατάχρησής τους (Fredrickson, 1998).

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η φύση των συναισθημάτων είναι πολυδιάστατη και επιβάλλει διεπιστημονική διερεύνηση. Η δημιουργία του συναισθήματος γίνεται με το συντονισμό νευροφυσιολογικών, ψυχοφυσιολογικών και γνωστικών δομών. Το συναίσθημα, βεβαίως, έχει εξελικτική αξία, αφού καθοδηγεί το άτομο να λάβει αποφάσεις που εντέλει εξασφαλίζουν τη διαίωνιση του είδους (Σταλίκας - Μπούτρη, 2004).

Σχήμα 2: Θυμικό – Συναισθήματα και Διαθέσεις

Πηγή: Robbins, & Judge, 2011, σ. 86.

**3.5. Εργασία και συναίσθημα**

Όσον αφορά τον χώρο εργασίας στο παρελθόν η οργανωτική ψυχολογία έδινε ιδιαίτερη έμφαση στον ορθολογισμό. Το συναίσθημα θεωρούνταν ως κάτι που θα έπρεπε να αποφεύγεται, γιατί εμποδίζει τη σωστή κρίση μας, μας αποσπά την προσοχή από σημαντικότερα γεγονότα και, άρα, αποτελεί δείγμα αδυναμίας. Η Izard (1991) υποστηρίζει ότι το συναίσθημα κινητοποιεί, οργανώνει και καθοδηγεί τις σκέψεις και τις πράξεις μας. Οι Young & Valach (1996) αναφέρουν ότι το συναίσθημα ρυθμίζει και ελέγχει την δράση καθώς τα άτομο παίρνει αποφάσεις και δρα με βάση τις εσωτερικές διεργα-

σίες και τα συναισθήματά του. Ο δε Goleman αναφέρει πως τα «πάθη μας όταν ασκούνται σωστά περιέχουν σοφία, καθοδηγούν τις σκέψεις και τις αξίες μας, την επιβίωσή μας» (Goleman, 1995). «Η ευφυΐα, όπως υποστηρίζει ο Goleman (1995), δεν μπορεί να οδηγήσει σε τίποτα όταν τα συναισθήματα έχουν κλονιστεί». Αντίθετα τα άτομα που διακρίνονται στον επαγγελματικό στίβο είναι αυτά που διαθέτουν και γνωστικές καθώς και συναισθηματικές δεξιότητες. Ο συνδυασμός και των δύο ειδών δεξιοτήτων κρίνονται απαραίτητες στον σύγχρονο κόσμο (Goleman, 1995).

Οι δυσκολίες και τα εμπόδια δεν κάμπτουν τον συναισθηματικό ώριμο άνθρωπο καθώς έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και η ικανότητα του να μιλά και να μοιράζεται τα συναισθήματά του τον βοηθούν στην εξεύρεση λύσεων. Συνεργάζεται αρμονικά με τους συναδέλφους του, αποδέχεται και διαχειρίζεται τις αλλαγές. Μπορεί και οργανώνει την ζωή του χωρίς να γίνεται σκλάβος των συναισθημάτων του. Η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τον άνθρωπο να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να έχει ενσυναίσθηση, να βρίσκει κίνητρα για δράση, να ελέγχει τις παρορμήσεις, να αναπτύσσει αρμονικότερες διαπροσωπικές σχέσεις και να επιλύει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις του (Goleman, 2000). Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Mastenbroek (2000), τα συναισθήματα και η διαχείρισή τους βρίσκονται στο κέντρο των οργανωσιακών διαδικασιών. Οι άνθρωποι, δηλαδή, επιδρούν στο εργασιακό τους περιβάλλον μέσω των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών αλλά και οι οργανισμοί, στους οποίους οι άνθρωποι εργάζονται, επηρεάζουν με τη σειρά τους τις σκέψεις, στα συναισθήματά και στις πράξεις τους. Η χρήση των συναισθημάτων για κινητοποίηση, προγραμματισμό, σχεδιασμό και δράση, όπως και η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων θεωρούν πως πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη στην λήψη απόφασης σταδιοδρομίας (Brown, Curran & Smith, 2003). Ο Cooper τονίζει πως τα άτομα που έχουν εμπιστοσύνη στα συναισθήματά τους και τα διαχειρίζονται αποτελεσματικά μπορούν να επιτύχουν πιο επιτυχημένες καριέρες (Brown, Curran, Smith, 2003).

Η Οργανωσιακή Ψυχολογία, όταν δεν ασχολείτο με το συναίσθημα, έδινε έμφαση στην μελέτη των αρνητικών συναισθημάτων όπως το άγχος, η ενοχή και η ζήλια στον εργασιακό χώρο (Barsade, Brief & Spataro, 2003). Η ανάπτυξη της Θετικής Ψυχολογίας και της Θετικής Οργανωσιακής Μελέτης (Positive Organizational Scholarship) είχε σαν αποτέλεσμα την στροφή της Οργανωσιακής Ψυχολογίας στην μελέτη των θετικών συναισθημάτων και την επίδρασή τους στους εργαζομένους αλλά και στους οργανισμούς.

Η θεωρία της Fredrickson σχετικά με τον ρόλο των θετικών συναισθημάτων, η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια, λειτουργεί συμπληρωματικά στις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί έως τώρα για τον ρόλο των συναισθημάτων και διευρύνει το ερευνητικό πεδίο του κλάδου των συναισθημάτων.

3.6. Η θεωρία της Διεύρυνσης και Δόμησης των Θετικών Συναισθημάτων της Fredrickson

Η Fredrickson (2001), συνδέοντας τον ρόλο των θετικών συναισθημάτων με τον στόχο της Θετικής Ψυχολογίας, ο οποίος είναι να δημιουργήσει τους παράγοντες εκείνους που θα βοηθήσουν τα άτομα και τις κοινωνίες να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000), υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ τους είναι πολύ πιο βαθιά από αυτήν που διαφαίνεται με μια πρώτη ματιά. Σε ένα πρώτο επίπεδο ίσως είναι εύκολο να υποθέσουμε ότι τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με τους στόχους της Θετικής Ψυχολογίας, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτες ευημερίας και καλής διαβίωσης (Fredrickson (2001).

Ωστόσο, ο ρόλος και η σημασία των θετικών συναισθημάτων εμπλέκεται περισσότερο με τους στόχους της Θετικής Ψυχολογίας και αυτό γιατί τα θετικά συναισθήματα συντελούν στην βελτίωση της διαβίωσης και στην ψυχική υγεία του ανθρώπου που τα βιώνει. Έτσι, σύμφωνα με την (Fredrickson (2001), τα θετικά συναισθήματα χρειάζεται να καλλιεργηθούν ως μέσο για τη διαρκή βελτίωση της διαβίωσης και την επίτευξη της ψυχολογικής ανάπτυξης, καθώς ενισχύουν γνωστικές, ψυχολογικές και κοινωνικές δυνατότητες του ατόμου και συντελούν στη γρήγορη αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων και στην ανθεκτικότητα (resilience) σε μελλοντικές δύσκολες καταστάσεις (Fredrickson & Branigan (2001).

Η συνεισφορά της Fredrickson (2001) είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προτείνει μια νέα θεωρία για τον ρόλο των θετικών συναισθημάτων στη ζωή του ατόμου και επιπλέον συνδέει τη θεωρία αυτή με τον αναπτυσσόμενο τομέα της Θετικής Ψυχολογίας. Στην εργασία της με θέμα «*The role of positive emotions in positive psychology – The broaden – and – built theory of positive emotions*» (2001), η Fredrickson υποστηρίζει ότι ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη ζωή του ατόμου δεν περιορίζεται μόνο στο αίσθημα της υποκειμενικής ευχαρίστησης που αυτά δημιουργούν, αλλά είναι πιο σημαντικός καθώς, στιγμιαία, διευρύνουν την σκέψη και το ρεπερτόριο

των συμπεριφορών – δράσεων του ατόμου. Η διεύρυνση αυτή βοηθά το άτομο να ισοχυροποιήσει τα προσωπικά του αποθέματα (personal resources) τόσο σε επίπεδο φυσικό και γνωστικό – πνευματικό όσο και σε επίπεδο κοινωνικό και ψυχολογικό.

Βασικό στοιχείο της θεωρίας της είναι ότι δεν κάνει λόγο για συγκεκριμένες προδιαθέσεις προς δράση (specific-action tendencies), αλλά για γενικότερες προδιαθέσεις προς σκέψη και δράση (thought-action tendencies) υποστηρίζοντας παράλληλα πως τα θετικά συναισθήματα τη δεδομένη στιγμή της βίωσής τους δεν μας δημιουργούν την τάση για συγκεκριμένη και αναπόφευκτη δράση, αλλά αντίθετα διευρύνουν το πεδίο της σκέψης και δράσης μας (Fredrickson, 1998).

Σύμφωνα με τη Fredrickson τα συναισθήματα είναι «πολυσύνθετες αντιδραστικές (ως προς κάποια ερεθίσματα) τάσεις που εκδηλώνονται για σχετικά μικρά χρονικά διαστήματα» (Fredrickson, 2001, σελ. 218). Η διαδικασία γένεσης ενός συναισθήματος είναι η ακόλουθη: Αρχικά, υπάρχει ένα γεγονός-ερέθισμα, το οποίο, αφού προσληφθεί συνειδητά ή ασυνειδητά από το άτομο και ερμηνευθεί υποκειμενικά, προκαλεί μια σειρά αντιδράσεων σε ποικίλα επίπεδα, όπως σε γνωστικό επίπεδο, σωματικό, ψυχολογικό και συμπεριφορικό. Επομένως, το συναίσθημα αποτελεί αντίδραση ψυχολογική προς κάποιο ερέθισμα (Fredrickson, 2001).

Η Fredrickson (Fredrickson, 2001, σελ. 218) διακρίνει, επίσης, το συναίσθημα από την έννοια «*affect*» (συναισθηματική διάθεση ή προδιάθεση), μια συναφή γενικότερη έννοια που αναφέρεται σε προσιτές στη συνείδηση αισθήσεις και ενυπάρχει όχι μόνο στην έννοια του συναισθήματος αλλά και σε άλλες παραπλήσιες συναισθηματικές εκφράσεις, όπως οι σωματικές αισθήσεις και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (affective traits). Συγκεκριμένα, σε αντίθεση με τη θετική συναισθηματική διάθεση που δεν προέρχεται αναγκαστικά από ένα καθορισμένο αντικείμενο-ερέθισμα, το συναίσθημα αποτελεί πάντα αντίδραση προς κάποιο ερέθισμα (Oatley, & Jenkins, 1996· Russell & Feldman Barrett, 1999). Μια δεύτερη διαφορά είναι ότι τα συναισθήματα είναι συνήθως μικρής διάρκειας και επιδρούν σε πολλά επίπεδα (φυσιολογικό-βιολογικό, γνωστικό, εκφράσεων του προσώπου), ενώ οι καταστάσεις που συμπεριλαμβάνονται στον όρο θετική συναισθηματική διάθεση έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, χωρίς να έχουν τόσο μεγάλη ένταση (Ekman, 1994, Rosenberg, 1998, Russell, & Feldman Barrett, 1999). Τέλος, σε θεωρητικό επίπεδο, τα συναισθήματα συνήθως κατηγοριοποιούνται σε διακριτές οικογένειες συναισθημάτων, ενώ η θετική συναισθηματική διάθεση συνήθως κατηγοριοποιείται με ένα γενικότερο διπολικό

τρόπο (π.χ. αρνητική – θετική συναισθηματική διάθεση) (Russell & Feldman Barrett, 1999, Tellegen, Watson, & Clark, 1999).

Είναι αξιοσημείωτο ότι η Fredrickson δεν αναφέρεται σε όλες τις διακριτές οικογένειες θετικών συναισθημάτων, αλλά σε συγκεκριμένα μεμονωμένα θετικά συναισθήματα, η βίωση των οποίων επιφέρει ποικίλες ευεργετικές συνέπειες για το άτομο, με κυριότερες αυτές της διεύρυνσης του ρεπερτορίου σκέψεων και δράσεων και του χτισίματος ισχυρών διαχρονικών φυσικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και ψυχολογικών πόρων.

Επιπλέον αξίζει να επισημανθεί ότι στη θεωρία της η Fredrickson αναφέρεται σε τέσσερα θετικά συναισθήματα, παρουσιάζοντας κάθε φορά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζονται αυτά τα συναισθήματα, τη διεύρυνση που προκαλείται σε επίπεδο σκέψης και συμπεριφοράς, καθώς και τις συνέπειες αυτής της διεύρυνσης (Fredrickson, 1998, 2000a, 2000b). Τα συναισθήματα αυτά είναι η χαρά (joy), το ενδιαφέρον (interest), η ικανοποίηση (contentment) και η αγάπη (love), και επιλέχθηκαν επειδή είναι αρκετά διακριτά μεταξύ τους και αναγνωρίσιμα σε όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Fredrickson, 1998). Ας σημειωθεί εδώ ότι η Fredrickson βασίστηκε στη θεώρηση του Ekman (1992), αναφορικά με τις οικογένειες συναισθημάτων. Έτσι, κάθε όρος, κάθε συναίσθημα, αντιπροσωπεύει όχι μόνο μια δεδομένη συναισθηματική κατάσταση, αλλά και άλλες που, αν και διαφέρουν σε κάποια σημεία από τη συγκεκριμένη κατάσταση, έχουν πολλά βασικά κοινά σημεία με αυτή (Fredrickson, 1998).

Οι δύο βασικές έννοιες της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων είναι οι έννοιες της διεύρυνσης (broadening) και της δόμησης (building). Η Fredrickson στην *broaden –and build theory* υποστηρίζει πως τα θετικά συναισθήματα μας βοηθούν ανοίγοντας έναν ευρύ ορίζοντα πιθανών δράσεων και συμπεριφορών και δημιουργώντας τις συνθήκες να αναπτυχθούμε και να ωριμάσουμε.

Αυτό το οποίο επιτυγχάνουν δηλαδή τα θετικά συναισθήματα είναι να εισάγουν τους ανθρώπους που τα βιώνουν σε μια διαδικασία «διεύρυνσης» ψυχικής, νοητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής, με αποτέλεσμα να είναι πλέον ικανοί να αντιλαμβάνονται και να διαμορφώνουν νέες πρωτότυπες ιδέες, να δοκιμάζουν ανεξερεύνητες δυνατότητες και πρωτοποριακές ενέργειες και να αναπτύσσουν καινούργιες προσεγγίσεις. Το σημαντικότερο όμως πλεονέκτημα της «διεύρυνσης» που επιφέρει η βίωση των θετικών συναισθημάτων είναι ότι χάρη σε αυτά το άτομο αποκτά πλούσιους και ισχυρούς νοητικούς, ψυχικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς πόρους, οι οποίοι

είναι διαχρονικοί. Με αυτούς τους πόρους, το άτομο καταφέρνει να έρθει σε μεγαλύτερη εσωτερική ισορροπία και να ωριμάσει περισσότερο ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει την ζωή του, τον εαυτό του και τους άλλους ανθρώπους.

Η έννοια της δόμησης είναι ουσιαστικά απόρροια της διεύρυνσης και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά της. Η βίωση θετικών συναισθημάτων έχει ως αποτέλεσμα την διεύρυνση, τον εμπλουτισμό, δηλαδή, των πιθανών εναλλακτικών τρόπων σκέψης και δράσης που διαθέτει ένα άτομο. Αυτή η διεύρυνση έχει ως συνέπεια το χτίσιμο, την απόκτηση πλουσίων νοητικών, ψυχικών, σωματικών και κοινωνικών πόρων, οι οποίοι είναι διαχρονικοί, δηλαδή διαρκούν πολύ περισσότερο από το αρχικό συναίσθημα που οδήγησε στην απόκτησή τους. Αυτούς τους πόρους το άτομο μπορεί να τους εκμεταλλευτεί αργότερα σε μελλοντικές καταστάσεις. Συνεπώς, η βίωση ενός θετικού συναισθήματος έχει ωφέλειες πολύ μεγαλύτερες και μονιμότερες από τη στιγμιαία ευεξία που προκαλεί η βίωση ενός θετικού συναισθήματος (Fredrickson, 1998).

Σύμφωνα μάλιστα με την Fredrickson (1998) οι έρευνες, από τις οποίες φαίνεται ότι η θετική συναισθηματική διάθεση διευρύνει τον ορίζοντα της σκέψης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την έμμεση στήριξη της υπόθεσης ότι τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν το φάσμα της δράσης των ατόμων.

Ένα δεύτερο βασικό στοιχείο στη θεωρία της Fredrickson είναι η λεγόμενη «ατέρμων ανεμισσόμενη σπείρα» (*upward spiral*). Η «ατέρμων ανεμισσόμενη αλυσίδα» αποτελεί το μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα της βίωσης θετικών συναισθημάτων. Με τη στιγμιαία βίωση κάποιου θετικού συναισθήματος το άτομο οδηγείται σε μια διαδικασία «διεύρυνσης» - εμπλουτισμού των προσωπικών του πόρων, όπως περιγράψαμε προηγουμένως. Η «διεύρυνση» αυτή ωφελεί το άτομο και μάλιστα η επίδραση της δεν είναι παροδική (όπως το είναι το θετικό συναίσθημα που την προκάλεσε) αλλά συνεχής, με την έννοια ότι στρέφει το άτομο στη βίωση και άλλων θετικών συναισθημάτων, τα οποία με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε νέα «διεύρυνση» δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα είδος σπείρας η οποία ανελίσσεται συνεχώς. Χάρη στην «ατέρμονα ανεμισσόμενη σπείρα» η ζωή του ατόμου κατακλύζεται από θετικά συναισθήματα. Συνεπώς, ο μηχανισμός της βοηθάει το άτομο να αναπτυχθεί και να ωριμάσει με ιδανικό τρόπο, ενώ παράλληλα συντελεί στο να θωρακίσει την ψυχική υγεία του απέναντι σε κάθε ψυχική διαταραχή (Fredrickson & Joiner, 2002· Σταλίκας και Μπούτρη, 2004).

Τέλος, σημαντικό ρόλο στη θεωρία των θετικών συναισθημάτων παίζει και η λεγόμενη « υπόθεση αντιδότη ή διαδικασία ακύρωσης» (*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 περιοριστικές συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων. Τα θετικά συναισθήματα δηλαδή μπορούν να βοηθήσουν το άτομο απέναντι στα αρνητικά συναισθήματα λειτουργώντας ως αντίδοτο (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade 2002· Fredrickson & Levenson 1998· Σταλίκας και Μπούτρη, 2004).

Για την ανάπτυξη αυτής της ιδέας η Fredrickson και οι συνεργάτες της βασίστηκαν σε παλαιότερες έρευνες πάνω στις διαταραχές άγχους (Wolpe, 1958), στα κίνητρα (Solomon, & Corbit, 1974) και στην επιθετικότητα (Baron, 1976), οι οποίες είχαν φανερώσει κάποια ασυμβατότητα στις λειτουργίες των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Στηρίχτηκαν, ωστόσο, και σε πιο πρόσφατες έρευνες πάνω στη αυτορρύθμιση (self-regulation) (Aspinwall & Taylor, 1997) και στον τρόπο αντιμετώπισης της έντασης του στρες (coping strategies) (Folkman, 1997· Folkman, & Moskowitz, 2000· Folkman, Moskowitz, Ozer, & Park, 1997), οι οποίες έδειξαν ότι το θετικό συναίσθημα ίσως να βοηθάει στην αντιμετώπιση του στρες και άλλων απειλών. Εντάσσοντας τα παραπάνω συμπεράσματα στα πλαίσια της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων η Fredrickson και οι συνεργάτες της ισχυρίστηκαν ότι η διεύρυνση ίσως αποτελεί τον βασικό μηχανισμό αυτής της ασυμβατότητας θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (Fredrickson, & Levenson, 1998· Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000). Πιο συγκεκριμένα, επισήμαναν ότι τα θετικά συναισθήματα, λόγω της διεύρυνσης σκέψης-δράσης που προκαλούν, ίσως ελαττώνουν την επιρροή που ένα αρνητικό συναίσθημα έχει προηγουμένως ασκήσει στη σκέψη και στο σώμα ενός ατόμου ελαττώνοντας σταδιακά την ψυχολογική και σωματική προετοιμασία για συγκεκριμένη δράση (Fredrickson, & Levenson, 1998· Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000).

Σε αντίθεση με τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία συνδέονται άμεσα με συμπεριφορές οι οποίες λειτουργούν προστατευτικά σε περιβάλλοντα απειλητικά, τα θετικά συναισθήματα λειτουργούν προστατευτικά με έναν διαφορετικό τρόπο (Fredrickson, 2001). Η διεύρυνση των γνωστικών λειτουργιών που επιτελείται από την βίωση θετικών συναισθημάτων συντελεί στην ενίσχυση των στοιχείων εκείνων τα οποία είναι απαραίτητα για την αντιμετώπιση απειλητικών καταστάσεων (υπόθεση αντιδότη) (Fredrickson, 2001· Fredrickson & Branigan, 2001).

Παρακάτω αναφέρονται έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την θεωρία της Fredrickson σχετικά με τον ρόλο των θετικών συναισθημάτων όσον αφορά την διεύρυνση του ρεπερτορίου της σκέψης και της συμπεριφοράς, καθώς επίσης και της υπόθεσης ότι τα θετικά συναισθήματα συντελούν στην πιο γρήγορη και αποτελεσματική αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων με αποτέλεσμα να αυξάνουν την επιτυχημένη προσαρμοστικότητα του ατόμου (Fredrickson & Branigan, 2001· Fredrickson, 2001).

3.6.1. Εμπειρικά δεδομένα της θεωρίας της Fredrickson

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τα όρια της προσοχής ενώ αντίθετα τα αρνητικά συναισθήματα τα περιορίζουν (Fredrickson, 2001). Οι έρευνες σε αυτό τον τομέα είναι σχετικά ελλιπείς, καθώς δεν παρέχουν στοιχεία σχετικά με την ικανότητα προσοχής σε καταστάσεις στις οποίες τα άτομα βρίσκονται σε ουδέτερη συναισθηματική κατάσταση, ωστόσο τα ερευνητικά αποτελέσματα ως τώρα συμφωνούν με την άποψη ότι σε καταστάσεις στις οποίες ευνοείται η δημιουργία θετικών συναισθημάτων διευρύνεται η ικανότητα προσοχής του ατόμου (Fredrickson, 2001).

Από άλλες έρευνες έχει φανεί ότι τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν την ικανότητα σκέψης καθώς και την ικανότητα δημιουργικής σκέψης. Στον τομέα αυτό αντιπροσωπευτικές είναι οι εργασίες της Isen και των συνεργατών της (1984, 1987).

Οι παραπάνω έρευνες υποστηρίζουν εκείνο το μέρος της θεωρίας της Fredrickson, το οποίο αναφέρεται στη δυνατότητα των θετικών συναισθημάτων να διευρύνουν (broaden) τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Το άλλο μέρος της θεωρίας αναφέρεται στην δυνατότητα των θετικών συναισθημάτων να συντελούν στην δόμηση (build) φυσικών, πνευματικών, κοινωνικών, σωματικών και ψυχολογικών πόρων για το άτομο.

Ευρήματα ερευνών υποστηρίζουν τη δυνατότητα ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων μέσω της βίωσης θετικών, χωρίς όμως να συνηγορούν άμεσα υπέρ της διεύρυνσης του ρεπερτορίου της σκέψης και της συμπεριφοράς (Fredrickson & Levenson, 1998). Η υπόθεση, ωστόσο, ότι η επίδραση των θετικών συναισθημάτων εξαλείφει τις επιδράσεις των αρνητικών υπονοεί, επίσης, ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων μπορεί να αναιρέσει και τον περιορισμένο τρόπο σκέψης και δράσης σε περιστάσεις στις οποίες κάποιος βιώνει αρνητικά συναισθήματα (π.χ. όταν κάποιος βιώνει άγχος έχει την τάση να φύγει ή να αποφύγει την κατάσταση) (Fredrickson & Levenson, 1998).

Από έρευνες φαίνεται ότι τα άτομα τα οποία εκφράζουν ή αναφέρουν ότι βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα έχουν πιο ευέλικτες και πιο δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης, περισσότερο αφηρημένο τρόπο σκέψης και διατηρούν μεγαλύτερη συναισθηματική απόσταση από στρεσογόνα γεγονότα (Fredrickson & Levenson, 1998). Σε μια έρευνα η οποία διεξάχθηκε από τους Fredrickson & Joiner (2000), μελετήθηκε η υπόθεση ότι τα θετικά συναισθήματα μπορούν να προβλέψουν τις δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης και ότι οι δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης (broad – minded coping) μπορούν να προβλέψουν τα θετικά συναισθήματα. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 138 φοιτητές οι οποίοι εξετάστηκαν σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές με απόσταση 5 εβδομάδων μεταξύ τους συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια τα οποία αξιολογούσαν την συναισθηματική τους κατάσταση και κατά πόσο διέθεταν δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα αρχικά θετικά συναισθήματα (αλλά όχι τα αρνητικά) μπορούσαν να προβλέψουν δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης, ότι οι αρχικές δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης μπορούσαν να προβλέψουν αύξηση θετικών συναισθημάτων αλλά όχι μείωση αρνητικών και επιπλέον φάνηκε ότι τα θετικά συναισθήματα ενδυναμώνουν τις δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης και το αντίστροφο. Τα αποτελέσματα αυτά συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων μπορεί να προβλέψει την καλή συναισθηματική κατάσταση (Fredrickson & Joiner, 2002).

Αναμφίβολα, ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα σχετίζεται με το ρόλο που διαδραματίζουν τα θετικά συναισθήματα στην καταπολέμηση του στρες. Οι Folkman & Moskowitz (2000) υποστηρίζουν ότι το στρες σχετίζεται με πολλά αρνητικά αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω των θετικών συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα θετικά συναισθήματα βοηθούν στην αντιμετώπιση του στρες με τρεις τρόπους: πρώτον, βοηθώντας το άτομο να αντιμετωπίσει την κατάσταση που του προκαλεί στρες, δεύτερον, προσφέροντας στο άτομο τη δυνατότητα να χαλαρώσει και να ανασυγκροτηθεί και τρίτον, αποκαθιστώντας τις δυνάμεις και τις ικανότητες του ατόμου να αντιμετωπίσει τη στρεσογόνο κατάσταση.

Ερευνητές, επίσης, έχουν ασχοληθεί με τον ρόλο του χιούμορ, υποστηρίζοντας έμμεσα την θεωρία της Fredrickson. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, το χιούμορ συντελεί σε πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων, του άγχους, του θυμού (Fredrickson & Levenson 1998) και πλέον πολλές έρευνες διεξάγονται για να αξιολογήσουν τον θεραπευτικό ρόλο του χιούμορ (Gervais, & Wilson, D.S., 2005).

Έρευνες σχετικά με την κατάθλιψη έχουν δείξει ότι αρχική αρνητική διάθεση και ο απαισιόδοξος τρόπος σκέψης αλληλεπιδρούν μέσω ενός φαύλου κύκλου καταλήγοντας σε περαιτέρω επιδείνωση της διάθεσης (Peterson & Seligman, 1984). Η θεωρία της Fredrickson υποστηρίζει ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων μπορεί να συντελέσει ώστε το άτομο να «προσλάβει» περισσότερες θετικές εμπειρίες οι οποίες θα συντελέσουν στο να βιώσει επιπλέον θετικά συναισθήματα (Fredrickson & Joiner, 2002) και μέσω της συχνής βίωσης θετικών συναισθημάτων το άτομο μπορεί να αντιμετωπίζει πιο αποτελεσματικά δύσκολες καταστάσεις, να ενδυναμώσει τα αποθέματά του και να βελτιώσει έτσι τις προσωπικές συνθήκες διαβίωσης (Fredrickson & Levenson, 1998).

Η θεωρία της Fredrickson (1998, 2000) σχετικά με τον ρόλο των θετικών συναισθημάτων μπορεί να συνοψιστεί στα εξής:

Τα θετικά συναισθήματα δημιουργούν τα εξής αποτελέσματα :

- Διεύρυνση του ορίζοντα της σκέψης και της ποικιλίας των δράσεων και της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Fredrickson & Branigan, 2000).
 - Αντιμέτωπιση των συνεπειών και της ψυχολογικής διέγερσης των αρνητικών συναισθημάτων (“The Undoing Hypothesis”, Fredrickson & Levenson 1998).
 - Οικοδόμηση ισχυρού ψυχισμού, μεγάλων ψυχολογικών αντοχών και εξασφάλιση ισχυρής ψυχικής ανθεκτικότητας (“Psychological Resilience”, Tugade & Fredrickson 2004).
 - Κινητοποίηση μηχανισμών που οδηγούν κλιμακωτά σε ψυχική και συναισθηματική ευημερία (Fredrickson & Joiner 2002).
-

3.6.2. Θετικά συναισθήματα στην εργασία.

Παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων στον χώρο της εργασίας είναι η επίτευξη στόχων, η δυνατότητα ανέλιξης, η αναγνώριση του έργου, η επιβράβευση, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εργαζομένων και εργοδοτών, η ασφάλεια και η βεβαιότητα για το μέλλον, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η καλή συνεργασία, και τέλος η αποδοχή και ο σεβασμός της προσωπικότητας του άλλου (Καλούρη, 2008).

Το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό και πρωτεύουσας σημασίας τόσο από την πλευρά των εργαζομένων όσο και από την πλευρά των εργοδοτών, καθώς αποδεικνύεται η συνεχώς αυξανόμενη εκδήλωσή του με δυσάρεστες επιπτώσεις στα οργανωτικά πλαίσια. Η συσχέτιση της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης με σημαντικά αποτελέσματα στον εργασιακό χώρο, όπως η αποχώρηση από την εργασία, οι συχνές απουσίες και η μειωμένη επαγγελματική απόδοση των εργαζομένων προσδίδει στο θέμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον και καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για πρόληψη ή αντιμετώπισή του. Για το λόγο αυτό, η αναγνώριση των συναισθημάτων στο εργασιακό πλαίσιο και η διαχείρισή τους αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς φαίνεται να επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο όσον αφορά την ψυχική υγεία όσο και σε σχέση με τα εργασιακά αποτελέσματα.

Επίσης έχει διαπιστωθεί ο θετικός συσχετισμός μεταξύ του υποκειμενικού συναισθήματος ευτυχίας (subjective well-being), της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ικανοποίησης από τη ζωή (Csikszentmihzlyi, 1990· Scitovsky, 1976). Φαίνεται πως τα άτομα που είναι ευχαριστημένα από τη ζωή τους βρίσκουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και στη δουλειά τους (Stones & Kozma, 1986· Tait, Padgett & Baldwin, 1989). Έρευνες δείχνουν ότι ευτυχισμένοι άνθρωποι είναι ικανότεροι στην επίλυση συγκρούσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον (Baron, Fortin, Frei, Hauver & Shack, 1990), περισσότερο παραγωγικοί και τα θετικά συναισθήματα που έχουν συνδέονται με καλύτερο εργασιακό κλίμα και καλύτερες σχέσεις με τους συναδέλφους τους (George & Brief, 1992· Mangoine & Quinn, 1975).

Η Fredrickson (2003a, 2002, 2001, 1998), όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υποστηρίζει ότι τα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν τόσο στην ανάπτυξη των προσωπικών πηγών του ατόμου και στην καλλιέργεια των ικανοτήτων του όσο και στη ανάπτυξη και εξέλιξη των οργανισμών, καθώς τα συναισθήματα των εργαζομένων μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα των υπολοίπων μελών. Η μετάδοση των συναισθημάτων γίνεται μέσω της συναισθηματικής μόλυνσης καθώς και με δημιουργία αλυσίδων γεγονότων με θετικό νόημα.

Αναφορικά με τη συναισθηματική μόλυνση τα αποτελέσματα μελετών δείχνουν πως τα θετικά συναισθήματα του ηγέτη μιας ομάδας μπορούν να μεταδοθούν στα υπόλοιπα μέλη (Quinn, 2000) και ότι μπορούν να προβλέψουν την απόδοσή της (George, 1995). Η Fredrickson (2003b) ισχυρίζεται ότι οι εργαζόμενοι που έχουν περισσότερα θετικά συναισθήματα βοηθούν περισσότερο τους άλλους εργαζομένους, οι

οποίοι με την σειρά τους μπορεί να νιώσουν ευγνωμοσύνη και να κινητοποιηθούν στο να βοηθήσουν και εκείνοι με τη σειρά τους κάποιον συνάδελφό τους. Οι υπόλοιποι εργαζόμενοι που παρακολούθησαν ένα τέτοιο γεγονός ή ενημερώθηκαν για αυτό είναι δυνατό να βιώσουν θετικά συναισθήματα και να θελήσουν και οι ίδιοι να προσφέρουν. Έτσι, δημιουργείται, όπως υποστηρίζει ο Heidt (2003), μια ανεπισσώμενη αλυσίδα θετικών συναισθημάτων και πράξεων, οικοδομούνται καλύτερες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και βελτιώνεται η απόδοση των υπαλλήλων και των οργανισμών (Fredrickson, 2003b). Τα συναισθήματα που έχει βιώσει μια ομάδα στο παρελθόν αποτελούν την συναισθηματική ιστορία της, μέρος της κουλτούρας της και μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών και τη βίωση συναισθημάτων τους σε αντίστοιχες περιπτώσεις (Kelly & Barsade, 2001). Η ισχύς της κουλτούρας της ομάδας παίζει σημαντικό ρόλο καθώς μια αρνητική ή θετική κατάσταση δεν σημαίνει ότι θα οδηγήσει απαραίτητα σε μια αλυσίδα αρνητικών ή θετικών συναισθημάτων. Αντίθετα, μια ομάδα με ισχυρή κουλτούρα και δυνατούς συναισθηματικούς κανόνες δεν θα αλλάξει την συναισθηματική της ιστορία σε περίπτωση παρέκκλισης από τον συνήθη τρόπο διαχείρισης καταστάσεων (Kelly & Barsade, 2001). Οι Kelly κ.ά (2001) μιλούν για «συναισθηματική ιδιοσυγκρασία» της ομάδας, θεωρώντας πως μια ομάδα με έντονη συναισθηματική ιστορία στη βίωση θετικών συναισθημάτων είναι πιθανό να οδηγήσει στην επιθυμία να βιωθούν και άλλα θετικά συναισθήματα. Μια επιτυχημένη συνεργασία που δημιούργησε ευχάριστα συναισθήματα στα μέλη της ομάδας, λειτουργεί θετικά στα μέλη σε επερχόμενη νέα συνεργασία (Δημητριάδου, 2011).

3.7. Γενικά συμπεράσματα για τη σημασία των θετικών συναισθημάτων

Γενικά οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι που διατηρούν μια αισιόδοξη στάση ζωής και βιώνουν θετικά συναισθήματα ζουν περισσότερο, αντιμετωπίζουν επιτυχημένα τις δύσκολες καταστάσεις και αναπτύσσουν δυνατές σχέσεις φιλίας. Οι θετικές αλλαγές αυτές σχετίζονται και με φυσιολογικές αλλαγές, όπως είναι η αύξηση του επιπέδου ντοπαμίνης στον εγκέφαλο και η διεύρυνση της οπτικής αντίληψης.

Σύμφωνα με τα δεδομένα σχετικών ερευνών, η βίωση θετικών συναισθημάτων σχετίζεται, ακόμη, με την αύξηση της δημιουργικότητας, της αισιοδοξίας, την επίλυση προβλήματος, την καταπολέμηση του στρες και τη θεραπεία της κατάθλιψης. Πιο συγκεκριμένα, οι Fredrickson & Joiner (2002) απέδειξαν ότι τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του στρες και καλύτερα συνολικά

αποτελέσματα στην ψυχοσύνθεση του ατόμου. Επίσης, φαίνεται από έρευνες πως το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας και γενικότερα τα θετικά συναισθήματα δρουν ως προστατευτικοί παράγοντες σε επιπτώσεις χρόνιου άγχους. Ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς, έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι ήταν ικανοποιημένοι με το αίσθημα της αυτοεκτίμησής τους, που έχουν μια θετική προοπτική για τη ζωή και το επάγγελμά τους και ζουν μια ζωή με νόημα είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν έντονο επαγγελματικό στρες και επαγγελματική εξουθένωση (Hsiang, 2016)

Ανάλογες έρευνες μας δείχνουν ότι άτομα, τα οποία πιστεύουν ότι μπορούν με επιτυχία να διαχειριστούν τις διακυμάνσεις της διάθεσής τους (μετατροπή από αρνητική σε θετική) υιοθετούν ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, σε αντίθεση με άτομα που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, τα οποία επιδεικνύουν αποφυγή στην αντιμετώπιση του στρες και εκδηλώνουν καταθλιπτικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Catanzaro & Greenwood, 1994· Goldman, Kraemer & Salovey, 1996).

Οι Folkman & Moskowitz (2000), παρατήρησαν ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων επηρεάζει θετικά την υγεία του ατόμου αφού συντελεί στην ταχύτερη αποκατάσταση του καρδιακού ρυθμού και της αρτηριακής πίεσης, η οποία ακολουθούσε τη βίωση κάποιου αρνητικού συναισθήματος συγκριτικά με περιπτώσεις, στις οποίες ακολουθούσε ένα ουδέτερο ερέθισμα ή ένα ερέθισμα που προκαλούσε λύπη. Επιπλέον, παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα στις περιπτώσεις βίωσης θετικών συναισθημάτων που ενισχύουν την ενεργητικότητα του ατόμου (π.χ. χαρά), αλλά και θετικών συναισθημάτων με μικρότερη τέτοια δράση στο άτομο (π.χ. ικανοποίηση).

Τη σημασία των θετικών συναισθημάτων για την αντιμετώπιση του στρες επισήμαναν ακόμα και οι Fredrickson & Levenson (1998). Αυτοί διαπίστωσαν ότι τα θετικά συναισθήματα βοηθάνε τους ανθρώπους, μέσω της «διεύρυνσης» στην οποία οδηγούν, να είναι πιο ανθεκτικοί απέναντι στο στρες, να αντιμετωπίζουν τις συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων, να διευρύνουν τον ορίζοντα της σκέψης και της ποικιλίας των δράσεων, όσον αφορά τη συμπεριφορά τους και να κινητοποιούν μηχανισμούς (Upward Spiral) που οδηγούν κλιμακωτά σε ψυχική και συναισθηματική ευημερία (Fredrickson, 2001· Fredrickson & Joiner, 2002). Θεωρείται επίσης ιδιαίτερα σημαντική η πιθανότητα τα θετικά συναισθήματα να έχουν και προληπτική δράση.

Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στην καταπολέμηση της κατάθλιψης τονίστηκε και από τους Watson, Clark & Carey (1988), οι οποίοι προχωρώντας λίγο πε-

ρισσότερο προέβησαν σε μια σαφή διάκριση μεταξύ κατάθλιψης και αγχώδους διαταραχής. Έτσι, σε έρευνα τους που σχεδιάστηκε για την διαφοροποίηση ανάμεσα στην κατάθλιψη και την αγχώδη διαταραχή, βρήκαν ότι η κατάθλιψη σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα θετικού συναισθήματος, ενώ η αγχώδης διαταραχή σχετίζεται με υψηλά επίπεδα αρνητικού συναισθήματος. Αντίστοιχα, οι ερευνητές προτείνουν ότι η αύξηση στο βίωμα των θετικών συναισθημάτων σχετίζεται με τη θεραπεία της κατάθλιψης, ενώ η μείωση του βιώματος αρνητικών συναισθημάτων είναι χρήσιμη στην υποχώρηση των αγχωτικών συμπτωμάτων.

Μια άλλη έρευνα από τους Needles & Ambramson (1990), δύο χρόνια αργότερα, έδειξε ότι οι στάσεις των ατόμων και ο τρόπος αυτό-αξιολόγησης των θετικών γεγονότων της ζωής τους είναι πιο σημαντικοί από ό,τι ο τρόπος αυτό – αξιολόγησης των αρνητικών γεγονότων της ζωής τους, όταν πρόκειται για την θεραπεία της κατάθλιψης.

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι το γέλιο και το χιούμορ, ιδιαίτερα αν το εκλάβουμε ως απόδειξη βίωσης θετικών συναισθημάτων. Το 1998 οι Nezu & Blisset έδειξαν ότι το χιούμορ και η ικανότητα αυτοσαρκασμού σχετίζονται θετικά με την μείωση των συμπτωμάτων της κατάθλιψης.

Η Fredrickson (2000), τέλος, στην προσπάθειά της να εξηγήσει μέσα από το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας και του ρόλου των θετικών συναισθημάτων στην θεραπευτική διαδικασία, υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα κάποιων τεχνικών και, κατά συνέπεια, το θετικό θεραπευτικό αποτέλεσμα ίσως να οφείλεται στο ότι άμεσα ή έμμεσα καλλιεργούν τα θετικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα των θεραπειών χαλάρωσης ίσως να οφείλεται στο συναίσθημα της ικανοποίησης που καλλιεργείται και το οποίο αναιρεί τα αρνητικά συναισθήματα του άγχους ή του στρες που συσχετίζονται με το κλινικό πρόβλημα του θεραπευόμενου. Στη θεραπεία της κατάθλιψης διάφορες τεχνικές που έχουν εφαρμοστεί και οι οποίες έχουν ως στόχο είτε την αύξηση των θετικών δραστηριοτήτων είτε την εκπαίδευση σε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και ερμηνείας των γεγονότων (μαθημένη αισιοδοξία, Seligman, 1990), φαίνεται να είναι αποτελεσματικές για τη μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων.

Σύμφωνα με την Fredrickson (2000), η μείωση των αρνητικών συναισθημάτων ίσως υπονοεί την αύξηση των θετικών, ωστόσο το κατά πόσο οι τεχνικές που έχουν εφαρμοστεί για την αντιμετώπιση της κατάθλιψης αυξάνουν τα θετικά συναισθήματα είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να διερευνηθεί πιο συστηματικά. Έρευνες έχουν δείξει

ότι άτομα τα οποία βρίσκουν θετικό νόημα σε μια εμπειρία που βιώνουν, ακόμα και αν είναι πολύ τραυματική, μπορούν πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά να αντιμετωπίσουν αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα (Fredrickson, 2000).

Η Fredrickson (2000) υποστηρίζει ότι η εύρεση θετικού νοήματος συνδέεται άμεσα με τη βίωση θετικών συναισθημάτων και προτείνει ότι η αποτελεσματικότητα των διάφορων θεραπευτικών τεχνικών μπορεί να βελτιωθεί και να αυξηθεί, αν αυτές επικεντρωθούν και στην εύρεση θετικού νοήματος και στην βίωση θετικών συναισθημάτων.

Πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες προσπαθούν να εξετάσουν την σχέση μεταξύ θετικών συναισθημάτων και βιώματος (experiencing), με αρχική υπόθεση ότι το βίωμα, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να προσλαμβάνει την αισθητηριακή (sensory) και φυσιολογική (physiological) διάσταση των γεγονότων που διαδραματίζονται την δεδομένη στιγμή (Greenberg & Safran 1989), μπορεί να συσχετιστεί με το θετικό συναίσθημα του ενδιαφέροντος, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί από μόνο του ως ένα θετικό συναίσθημα, ως μια διαδικασία ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων και ως μέσο μετατροπής των αρνητικών συναισθημάτων σε θετικά.

Συνοψίζοντας, η θεωρία των θετικών συναισθημάτων διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων και καταθλιπτικών επεισοδίων. Σημαντική είναι η συμβολή της Fredrickson στον τομέα αυτό, η οποία συνέδεσε τα θετικά συναισθήματα με την αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων και την εύρεση θετικού νοήματος στη ζωή του ατόμου, θέτοντας έτσι το «θεμέλιο λίθο» για την περαιτέρω έρευνα, τονίζοντας τη σημασία της Θετικής Ψυχολογίας σε κάθε τομέα της ανθρώπινης ζωής.

Κεφάλαιο 4: Ψυχική Ανθεκτικότητα

Σύμφωνα με τους Connor και Davidson (2003), η ανθεκτικότητα είναι ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό που ποικίλλει ανάλογα με το πλαίσιο, τον χρόνο, την ηλικία, το φύλο και την πολιτισμική καταγωγή, ενώ ποικιλία «ανθεκτικών εκδηλώσεων» μπορεί να παρατηρηθεί και στο ίδιο το άτομο, καθώς αυτό εκτίθεται σε διαφορετικές συνθήκες ζωής κάθε φορά.

Η ανθεκτικότητα αναφέρεται στην επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων, παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην προσαρμογή ή την ανάπτυξη. Οι Garmezy & Masten (1991) ορίζουν την ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία, ή την ικανότητα, ή το αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης προσαρμογής, παρ' όλες τις απειλητικές και προκλητικές καταστάσεις. Πρώτα ο Rutter (1987) παρουσίασε την ανθεκτικότητα ως μια ικανότητα αντιμετώπισης των αλλαγών και ως ένα ρεπερτόριο δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, που προκύπτουν από την πίστη του ατόμου στην αυτό-αποτελεσματικότητά του. Οι Luthar & Zigler (1991) διαπίστωσαν σε έρευνά τους ότι η ανθεκτικότητα δεν είναι στατική και μπορεί να μην παρουσιάζεται σε όλους τους τομείς της ζωής.

4.1. Ιστορική Αναδρομή

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας άρχισε να εμφανίζεται τη δεκαετία του 1970 στον χώρο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας. Οι έρευνες αυτές οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η ανθεκτικότητα είναι αποτέλεσμα των φυσιολογικών μηχανισμών προσαρμογής και είναι περισσότερο κοινή απ' ό,τι μέχρι τότε πιστευόταν (Masten, 2001).

Στους ενήλικες, η έρευνα της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει επικεντρωθεί κυρίως στην επίδραση που έχουν τα τραυματικά γεγονότα στον ψυχικό κόσμο του ατόμου. Είναι διαπιστωμένο ότι υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία αντιδράσεων στις τραυματικές εμπειρίες, μία από τις οποίες είναι και η ανθεκτικότητα.

Η έρευνα της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει ακολουθήσει τέσσερα «κύματα» (Masten & Wright, 2010· Richardson, 2002· Wright & Masten, 2006).

Το πρώτο κύμα είχε ως αποτέλεσμα τη στροφή από την ενασχόληση με τους παράγοντες κινδύνου που οδηγούσαν τα άτομα στην ψυχοπαθολογία ή την προβληματική προσαρμογή στην αναγνώριση των δυνατοτήτων του ατόμου. Τόσο οι ιδιότητες που συσχετίστηκαν με την ανθεκτικότητα όσο και τα εφόδια και οι προστατευτικοί

παράγοντες δεν αφορούσαν μόνο στο άτομο αλλά και σε χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός του, την οικογένεια καθώς και υποστηρικτικούς μηχανισμούς έξω από την οικογένεια (Λακιώτη, 2011).

Στο δεύτερο κύμα ερευνών αναγνωρίστηκε η δυναμική φύση της ανθεκτικότητας και έγινε προσπάθεια να προσδιοριστούν, πέρα από τους μεμονωμένους παράγοντες και χαρακτηριστικά, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και των συστημάτων μέσα στα οποία ζουν και λειτουργούν τα άτομα. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να κατανοηθούν οι «πολύπλοκες» συστημικές αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνουν τόσο τα παθολογικά όσο και τα θετικά αποτελέσματα δίνοντας έμφαση στην ανθεκτικότητα ως μία σύνθετη διαδικασία ή ως ένα φαινόμενο που προκύπτει από πολλές διαδικασίες (Wright & Masten, 2006). Όλη αυτή η έρευνα οδήγησε στην εμφάνιση μοντέλων ψυχικής ανθεκτικότητας. Σε αυτό το κύμα ερευνών άρχισε, επίσης, να γίνεται αντιληπτή η πολυπλοκότητα των χαρακτηριστικών και των προστατευτικών παραγόντων και να εξετάζονται στο ειδικότερο πλαίσιο τους (Λακιώτη, 2011).

Ως προς το τρίτο κύμα έρευνας της ανθεκτικότητας, υπάρχουν δύο διαφορετικές απόψεις. Πρώτον, σύμφωνα με την άποψη του Richardson (2002), το τρίτο κύμα επικεντρώθηκε στην αναζήτηση των κινητήριων δυνάμεων που είναι έμφυτες σε όλα τα άτομα και τα οδηγούν στο να επανακάμψουν μετά από τραυματικά γεγονότα και δεύτερον, σύμφωνα με την άποψη των Masten & Wright (2010), το τρίτο κύμα ερευνών σχετικά με την ανθεκτικότητα αφορά στην εφαρμογή παρεμβάσεων που την ενισχύουν ανθεκτικότητα μέσα από την προώθηση διαδικασιών, όπως η αποτελεσματικότερη γονεϊκή λειτουργία, η εμπλοκή στο σχολείο και οι εκτελεστικές γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά.

Τέλος, το τέταρτο κύμα ερευνών (Masten & Wright, 2010) είναι συνθετικό και περιλαμβάνει τις εξελίξεις στη μελέτη των γονιδίων της νευροσυμπεριφορικής ανάπτυξης και της στατιστικής «για την καλύτερη κατανόηση των πολύπλοκων διαδικασιών που οδηγούν στην ανθεκτικότητα» (Λακιώτη, 2011).

4.2. Ορισμοί και διαστάσεις της ανθεκτικότητας

Για να υπάρξει ανθεκτικότητα, αφενός, πρέπει να υπάρξει η έκθεση σε κάποια απειλή ή αντιξοότητα και αφετέρου, η προσαρμογή του ατόμου να είναι ικανοποιητική ή ακόμη και εξαιρετική (Masten, 2001· Masten & Obradovic, 2008). Υπάρχει διάσταση

απόψεων, αν η ανθεκτικότητα αφορά ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου ή αντίθετα μία δυναμική διαδικασία. Όταν ο όρος ανθεκτικότητα χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στη διαδικασία, θεωρείται δεδομένη η ύπαρξη αντιξοότητας, κάτι που δεν κρίνεται απαραίτητο, όταν η ανθεκτικότητα αντιμετωπίζεται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Η θεώρηση της ανθεκτικότητας ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας έχει οδηγήσει στην παραγωγή σημαντικών ερευνών, οι οποίες συντελέσει στην ευρύτερη κατανόηση του ρόλου που παίζουν οι παράγοντες προσωπικότητας στις αντιδράσεις στο στρες.

Επίσης, μία άλλη διάσταση που παρατηρείται μεταξύ των ερευνητών σχετίζεται με το κατά πόσο η ανθεκτικότητα αφορά σε μία διαδικασία ή σε ένα αποτέλεσμα.

Οι διάφοροι ορισμοί της ανθεκτικότητας αντικατοπτρίζουν διαφορετικές πλευρές της (Lepore & Revenson, 2006) ή μορφές που αυτή παίρνει (Masten & Obradovic, 2008· Masten & Wright, 2010).

Η πρώτη μορφή ανθεκτικότητας σχετίζεται με την έννοια της αντίστασης στις δυσκολίες. Η δεύτερη χρήση της έννοιας της ανθεκτικότητας αφορά στη διάσταση της ανάρρωσης, η οποία είναι και η πιο κοινή στους διάφορους ορισμούς. Μία τρίτη χρήση ανθεκτικότητας αναφέρεται ως ομαλοποίηση και χαρακτηρίζει κυρίως παιδιά που γεννιούνται και μεγαλώνουν αρχικά σε αντίξοα περιβάλλοντα. Τέλος, μια άλλη μορφή ή διάσταση ανθεκτικότητας είναι η ανασυγκρότηση, η αναδόμηση, δηλαδή, των αντιλήψεων, πεποιθήσεων, και συμπεριφορών, έτσι ώστε το άτομο να προσαρμοστεί στο τραυματικό γεγονός ή να οχυρωθεί, ώστε να αντεπεξέλθει σε μελλοντικά τραύματα (Lepore & Revenson, 2006). Μία συναφής έννοια είναι και αυτή της μεταμόρφωσης, της βελτίωσης, δηλαδή, της φυσιολογικής λειτουργικότητας μετά από το τραυματικό γεγονός (Masten & Wright, 2010).

Η ψυχική ανθεκτικότητα, γενικά, αναφέρεται σε μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων. Δηλαδή, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000· Luthar, 2006· Masten, 2001, 2007· Rutter, 2006).

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο σημαντικών διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση αφορά το κατά πόσο ένα άτομο τα καταφέρνει

καλά στη ζωή του κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων. Η δεύτερη διάσταση αφορά τον βαθμό της έκθεσης σε δύσκολες συνθήκες, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν, οι οποίες είναι δυνατό να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξη των ατόμων. Συνεπώς, η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας, αφενός προϋποθέτει τον σαφή ορισμό των αναμενόμενων αναπτυξιακών επιτευγμάτων και, αφετέρου, των κριτηρίων αξιολόγησης των συνθηκών επικινδυνότητας (Masten & Curtis, 2000).

Η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Condly, 2006· Olsson, Bond, Burns, Vella, Brodrick, & Sawyer, 2003) και εκτείνεται πέραν της έννοιας ενός σταθερού ατομικού γνωρίσματος ή χαρακτηριστικού (Luthar et al., 2000· Rutter, 2006).

Ο ορισμός που προτάθηκε από τους Rirkin και Hooperman (1991) και εστιάζει στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές κοινότητες, αναφέρει ότι *«η ψυχική ανθεκτικότητα θα μπορούσε να οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να αναγεννάται, να επανέρχεται, να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον παρά τις αντιξοότητες και να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια παρά την έκθεσή του σε έντονο στρες ή απλά σε αγχογόνες καταστάσεις που διέπουν και είναι εγγενείς στον σύγχρονο κόσμο»* (Henderson & Milstein, 2008, σ. 28).

Στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτό που είναι ιδιαίτερης σημασίας είναι να εντοπίσουμε τους παράγοντες εκείνους που κάνουν τη διαφορά και που συμβάλουν στο να ξεπερνάει το άτομο τις αντιξοότητες και να τα καταφέρνει στη ζωή του. Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν μελετηθεί αρκετές έννοιες όπως οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες (internal and external assets), οι πηγές στήριξης (resources) και οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors). Οι δυνατότητες αναφέρονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων, τα οποία αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον ως προς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο ανάπτυξης (Morrison, Brown, D’Incau, O’Farrell & Furlong, 2006). Οι πηγές στήριξης αναφέρονται κυρίως στα ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά “εφόδια” που διαθέτει το άτομο και τα χρησιμοποιεί στις διαδικασίες προσαρμογής. Τέλος, οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων ή επίσης των πλαισίων στα οποία ανήκουν τα άτομα (οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον), τα οποία αμβλύνουν τις συνέπειες των δυσμενών καταστάσεων (Λακιώτη, 2011).

Ουσιαστικά, οι προστατευτικοί παράγοντες είναι οι σημαντικές δυνατότητες, σε περιπτώσεις που τα επίπεδα επικινδυνότητας είναι υψηλά (Masten, 1999· Masten & Reed, 2002). Οι προστατευτικοί παράγοντες μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας. Κάθε προστατευτικός παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων του ενός αρνητικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1998).

Οι πιο ενδεικτικές εκφράσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η έντονη διάθεση για ζωή παρά τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν, η εύκαμπτη και ευρηματική προσαρμογή σε στρεσογόνα ερεθίσματα, κάποιος βαθμός συναισθηματικής επίγνωσης, η θετική συσχέτιση και αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, η αποτελεσματική χρήση των νοητικών ικανοτήτων που διαθέτει το άτομο, η θετικότητα των συναισθημάτων και η θετική στάση απέναντι στην αντιμετώπιση κάθε αντιξοότητας που προκύπτει, καθώς και η θετική νοηματοδότηση στα γεγονότα της ζωής (Klohnen, 1996· Grotberg, 1997· Masten, 2001· Σταλίκας, Κουδινγκέλη & Δημητριάδου, 2008).

Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αφορά μόνο την επιβίωση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών αλλά και την πρόοδο και την εξέλιξη, παρά τον κίνδυνο ή τις δυσμενείς συνθήκες ζωής. Δεν πρόκειται για μια εκπληκτική διαδικασία ή ένα έμφυτο χαρακτηριστικό προσωπικότητας αλλά μάλλον για συνηθισμένους (κανονικούς) τρόπους ανταπόκρισης, οι οποίοι επικεντρώνονται στα προτερήματα του ατόμου (Masten, 2011) και είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εσωτερικών εφοδίων του ατόμου και των περιβαλλοντικών παραγόντων.

Τα εσωτερικά εφόδια είναι η αυτεπίγνωση, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι θετικές στάσεις, η αισιοδοξία, η προσαρμοστικότητα, η επιμονή, η πίστη στην εσωτερική δύναμη του ανθρώπου, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αντίληψη του περιβάλλοντος και των καταστάσεων ως κατανοήσιμων και διαχειρίσιμων, η αίσθηση νοήματος και σκοπού, οι υψηλές προσδοκίες επίδοσης, η ενσυναίσθηση και η ικανότητα συνεργασίας.

Στα εξωτερικά εφόδια συμπεριλαμβάνονται οι σχέσεις ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης και φροντίδας, και η ουσιαστική συμμετοχή στην οικογένεια, το σχολείο και την ομάδα συνομηλίκων (Forde, 2006· Benard, 2004· Cefai, 2008. Simõesetal, 2009· Kimber, 2011· Matsopoulos, 2011· Dimakos & Papakonstantinopoulou, 2012· Hutchinson & Dorsett, 2012· Neihart et al., 2012).

Συμπερασματικά, η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρείται ως ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας που χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ατόμου

να ξεπερνά αρνητικές και στρεσογόνες εμπειρίες γρήγορα και να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της καθημερινής ζωής (Block & Block, 1980· Block & Kremen, 1996· Lazarus, 1993b). Δεδομένα από ποικίλες έρευνες φανερώνουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και θετικών συναισθημάτων. Άτομα με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα έχουν πιο αισιόδοξη θεώρηση για τη ζωή, είναι περισσότερο ανοιχτά σε νέες εμπειρίες και χαρακτηρίζονται από υψηλή θετική συναισθηματική έκφραση (high positive emotionality) (Block & Kremen, 1996· Klohnen, 1996). Επίσης, τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν «θετικές» στρατηγικές, όπως το χιούμορ (Masten, 1994· Werner & Smith, 1992) και τη χαλάρωση (Anthony, 1987· Murphy & Moriarty, 1976) ως τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα άτομα αυτά, περισσότερο από άλλα, κατανοούν την αξία των θετικών συναισθημάτων και τα χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις (Fredrickson, 2001· Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003).

Σε αυτό το σημείο της έρευνας, η θεωρία των θετικών συναισθημάτων προτείνει ότι τα θετικά συναισθήματα αποτελούν ενεργά συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας και, επομένως, τα άτομα που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα πιθανόν να είναι οι κατεξοχήν χρήστες της λειτουργίας του αντίδοτου των θετικών συναισθημάτων (Fredrickson, 2001).

4.3. Τα κύρια συστατικά της ανθεκτικότητας

Οι ερευνητές, εμπλεκόμενοι περισσότερο στο θέμα, συνειδητοποίησαν ότι οι ανθεκτικοί άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να παραμείνουν ανθεκτικοί. Από την έρευνά τους, εντόπισαν μια σειρά από δυνατότητες που οι ανθεκτικοί άνθρωποι διαθέτουν σε ισχυρό βαθμό.

Η Reivich et al. (2002, 2011) υποστηρίζει ότι επτά ικανότητες είναι ευμετάβλητες και επίκτητες. Από αυτές αναφέρει ότι η αισιοδοξία είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό.

Οι επτά επίκτητες δεξιότητες της ανθεκτικότητας (Reivich, 2002, 2011)

1. Ικανότητα ελέγχου και ρύθμισης του συναισθήματος.

-
2. *Ικανότητα ελέγχου των παρορμήσεων.* Οι άνθρωποι που είναι κατεξοχήν ανθεκτικοί έχουν τη δυνατότητα ανοχής σε κάποια ασάφεια, έτσι ώστε να μην βιαστούν να λάβουν αποφάσεις. Περιμένουν για να δούνε τα πράγματα με έναν στοχαστικό τρόπο πριν ενεργήσουν.
 3. *Αισιοδοξία.*
 4. *Ευέλικτη σκέψη.* Αυτό σημαίνει την ικανότητα να σκεφτούμε διεξοδικά για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. Οι λαοί που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στην ανθεκτικότητα είναι σε θέση να εξετάσουν τα προβλήματα από πολλές οπτικές γωνίες και να συνυπολογίσουν πολλούς παράγοντες.
 5. *Ενσυναίσθηση.*
 6. *Αυτοαποτελεσματικότητα:* είναι η εμπιστοσύνη στην ικανότητά μας να λύσουμε τα προβλήματα που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε. Μέσα από την αυτοαποτελεσματικότητα γνωρίζουμε, εν μέρει, ποια είναι τα δυνατά και αδύνατα σημεία μας και να στηριζόμαστε στις δυνάμεις μας για να αντιμετωπίσουμε τις δύσκολες καταστάσεις. Η Reivich (2011) τονίζει ότι αυτό είναι διαφορετικό από την αυτοεκτίμηση. Με άλλα λόγια, δεν είναι μόνο να αισθανόμαστε καλά με τον εαυτό μας, είναι αυτό που η ίδια αποκαλεί «μια βασισμένη στις δεξιότητες γνώση που στηρίζεται στην έννοια της αντιμετώπισης».
 7. *Ικανότητα ρίσκου.* Οι άνθρωποι που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στην ανθεκτικότητα είναι πρόθυμοι να «δοκιμάσουν» τα πράγματα, έχοντας ως δεδομένο ότι η αποτυχία είναι μέρος της ζωής.
-

Η Reivich (2002, 2011) τονίζει ότι τα άτομα δεν χρειάζεται να παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις σε κάθε ένα από αυτά τα επτά, προκειμένου να δοθεί η «σφραγίδα της ανθεκτικότητας». Αντίθετα, υποστηρίζει ότι για την αύξηση της ανθεκτικότητας οι άνθρωποι απλώς πρέπει να εξετάσουν ποια από τα στοιχεία σε αυτή τη λίστα είναι τα δυνατά τους, και να παίξουν με αυτές τις δυνάμεις, στο βαθμό που μπορούν. Ισχυρίζεται, επίσης, ότι η σημασία της ενσυναίσθησης σε αυτή τη λίστα έρχεται σε αντίθεση με αυτό που οι άνθρωποι συχνά σκέφτονται για τα ανθεκτικά άτομα. Χαρακτηριστικά, η Reivich (2011) υπογραμμίζει ότι σε αντίθεση με μερικούς από τους μύθους γύρω από την ανθεκτικότητα, οι ανθεκτικοί άνθρωποι δεν προχωρούν μόνοι τους, όταν συμβούν άσχημα πράγματα. Προσεγγίζουν τους ανθρώπους που νοιάζονται για αυτούς και ζητούν βοήθεια. Η ενσυναίσθηση είναι ζωτικής σημασίας, όπως είναι η «κόλλα» που κρατά μαζί τις κοινωνικές σχέσεις.

4.4. Χαρακτηριστικά και προστατευτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα

Τα χαρακτηριστικά και οι προστατευτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα ομαδοποιήθηκαν αρχικά σε τρεις κατηγορίες (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000· Masten & Coatsworth, 1998· Werner, 1993): α) τους προστατευτικούς παράγοντες μέσα στην οικογένεια, β) τους προστατευτικούς παράγοντες στην κοινότητα και γ) τους προστατευτικούς παράγοντες μέσα στο άτομο.

Φαίνεται πως οι προστατευτικοί παράγοντες που βοήθησαν τα παιδιά σε πολλαπλούς κινδύνους είναι παρόμοιοι με εκείνους που βρέθηκαν για την υποστήριξη των ενηλίκων. Για παράδειγμα, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν παιδιά και ενήλικες να ξεπεράσουν τις προκλήσεις στη ζωή (Hall-Kenyon et al., 2014· LeCornu, 2013· Roffey, 2012· Specht et al., 2015).

Τα τελευταία χρόνια έχουν προστεθεί ψυχοβιολογικοί και γενετικοί παράγοντες (Charney, 2004· Southwick, Vythilingam & Charney, 2005) καθώς και παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο ζουν τα άτομα, όπως είναι το κοινωνικό περιβάλλον, το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον, οι κοινότητες, τα πολιτισμικά συστήματα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η θρησκεία (Lepore & Revenson, 2006· Masten & Obradovic, 2008· Masten & Wright, 2010). Ανάμεσα σε αυτά παρατηρείται μία δυναμική αλληλεπίδραση η οποία καθορίζει το επίπεδο της ανθεκτικότητας (Λακιάτη, 2011).

Οι προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου είναι, επίσης, ιδιαίτερα σημαντικές. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση προηγούμενων αντίξοων καταστάσεων και τραυματικών εμπειριών θεωρείται ότι ενδυναμώνει το άτομο παρέχοντάς του την ευκαιρία να αυξήσει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοπεποίθησης, ώστε να μπορέσει να αντεπεξέλθει με επιτυχία σε νέες προκλήσεις και κινδύνους (Rutter 1985).

Από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται συστηματικά στη βιβλιογραφία της ανθεκτικότητας ως προστατευτικοί παράγοντες είναι οι θετικές αντιλήψεις και τα συναισθήματα του ατόμου για τον εαυτό του και την ικανότητα του να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της ζωής και να ελέγχει αυτά που του συμβαίνουν (Charney, 2003· Kumpfer, 2002· Masten & Obradovic, 2008· Masten & Wright, 2010· Rutter, 1987· Werner, 1995). Η υψηλή αυτοεκτίμηση, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και η κατανόηση που έχει κάποιος για τον εαυτό του, τα κίνητρα, τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του, είναι ιδιότητες που σχετίζονται με μία ισχυρή αίσθηση ατομικής ταυτότητας και χαρακτηρίζουν τα ανθεκτικά άτομα.

Η ανθεκτικότητα σχετίζεται, επίσης, με την έννοια της εσωτερικής εστίας ελέγχου, της πίστης, δηλαδή, που έχει κανείς ότι μπορεί ο ίδιος να καθορίζει τη δική του συμπεριφορά και όχι η «μοίρα» και ότι μπορεί μέσα από την ατομική προσπάθεια να επιλύσει τα προβλήματά του και να επιτύχει (Λακιώτη, 2011).

Η στρατηγική που χρησιμοποιεί κάποιος για να αντιμετωπίσει τα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων και των αντίξοων καταστάσεων. Η ανθεκτικότητα έχει συνδεθεί ιδιαίτερα με δύο στρατηγικές αντιμετώπισης: την ενεργητική και ευέλικτη αντιμετώπιση και την κατασταλτική αντιμετώπιση (Bonanno, 2004· Charney, 2003· Feder et al 2010· Mancini & Bonano 2010· Southwick, Vythilingam & Charney, 2005).

Ιδιαίτερα σημαντική για την ανθεκτικότητα είναι η ενεργητική αντιμετώπιση που σχετίζεται με συμπεριφορές προσέγγισης και εστίασης στα προβλήματα, όπως, επίσης, και η ευελιξία στην αντιμετώπιση. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ανθεκτικότητα χρησιμοποιούν ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης και παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ευεξίας, λιγότερα ψυχολογικά συμπτώματα και μεγαλύτερη ικανότητα να διαχειριστούν το στρες, τα τραυματικά γεγονότα και την ασθένεια (Agaibi & Wilson, 2005).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών αναφέρει ότι υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στα θετικά συναισθήματα και την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι θετικές συναισθηματικές διαδικασίες είναι ένα βασικό συστατικό του τι σημαίνει να είναι κανείς ανθεκτικός (Fredrickson et al., 2003· Bonnano, 2004).

Σύμφωνα με τους Tugade και Fredrickson (2004), τα ανθεκτικά άτομα χρησιμοποιούν τα θετικά συναισθήματα για να ανακάμψουν από αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε περιπτώσεις σοβαρών κρίσεων και τραυματικών εμπειριών. Συγκεκριμένα, κατέληξαν στο συμπέρασμα, πως η βίωση θετικών συναισθημάτων συνέβαλε στην αποτελεσματική ρύθμιση του συναισθήματος. Βασιζόμενοι στην υπόθεση της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων ότι, δηλαδή, τα θετικά συναισθήματα είναι βασικό ενεργό συστατικό της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι ερευνητές υπέθεσαν ότι σε περιόδους κρίσης τα άτομα με μεγάλη ανθεκτικότητα προστατεύονται από την κατάθλιψη και το στρες μέσω των θετικών συναισθημάτων και ότι τα άτομα αυτά ευημερούν μέσω αυτών των συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος (72%) εμφάνιζε καταθλιπτικά συμπτώματα και γενικότερα αισθανόταν θυμό, λύπη στρες και φόβο. Ωστόσο,

παρά τη δικαιολογημένη δυσφορία και την γενικότερη αναστάτωση εξαιτίας της κρίσης που αντιμετώπιζαν, οι άνθρωποι αυτοί βίωσαν και θετικά συναισθήματα. Τα άτομα, που σε πρώτη φάση είχαν καταγραφεί να χαρακτηρίζονται από υψηλή ψυχολογική αντοχή, αν και αισθάνθηκαν ποικίλα αρνητικά συναισθήματα όπως και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, βίωσαν τα προαναφερθέντα θετικά συναισθήματα σε εντονότερο βαθμό, ενώ εμφάνισαν λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα. Εντάσσοντας τα πορίσματα αυτά στο ευρύτερο πλαίσιο της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων, η Fredrickson και οι συνεργάτες της (2003) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως τα θετικά συναισθήματα που τα «ανθεκτικά» άτομα βίωσαν συχνότερα, διεύρυναν την προσοχή τους και τον τρόπο σκέψης τους και ως αποτέλεσμα της διεύρυνσης κατάφεραν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση με πιο αποτελεσματικό τρόπο, γεγονός που τους προστατεύει από το στρες και την κατάθλιψη (Γαλανάκης, 2009).

Άλλες έρευνες (Cohn et al., 2009· Fredrickson et al., 2003· Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace, 2006), σχετικά με τη σημασία των θετικών συναισθημάτων, κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

-
- τα θετικά συναισθήματα είναι πιο συχνά ανάμεσα σε άτομα με μεγάλη ανθεκτικότητα,
 - με τον καιρό, τα θετικά συναισθήματα χρησιμεύουν για να βοηθήσουν τα άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα να ανακάμψουν αποτελεσματικά από την αντιξοότητα,
 - μετά από κρίσεις, προφυλάσσουν τα άτομα από την κατάθλιψη και
 - τα άτομα που βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα παρουσιάζουν αύξηση σε ψυχολογικούς πόρους, όπως η ικανοποίηση από τη ζωή, η αισιοδοξία και η ηρεμία.
-

Σημαντική είναι και η σχέση ανάμεσα στην αισιοδοξία και την ανθεκτικότητα (Charney, 2003· Federetal, 2010· Kumfer 2002· Southwick, Vythilingan & Charney 2005). Τα ανθεκτικά άτομα χρησιμοποιούν συχνά το χιούμορ ως στρατηγική αντιμετώπισης για να μειώσουν την ένταση και το στρες. Το χιούμορ βοηθά, επίσης, το άτομο να επαναξιολογήσει τις απειλητικές καταστάσεις και να τις δει κάτω από ένα πιο θετικό φως (Kumfer, 2002· Southwick, Vythilingan & Charney, 2005).

4.5. Η Ψυχική ανθεκτικότητα στην εργασία

Οι Maddi & Khosaba (1994), όπως αναφέρθηκε και από άλλους ερευνητές παραπάνω, υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα είναι ένα συγκεκριμένο μοτίβο στάσεων και δεξιοτήτων που βοηθά το άτομο να είναι ανθεκτικό, να επιβιώσει και να ευημερήσει κάτω από την πίεση του στρες. Έτσι, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι εκείνοι που αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αντιξοότητες, ήταν δηλαδή ανθεκτικοί σ' αυτές, διακρίνονταν από τρεις στάσεις: τη δέσμευση, τον έλεγχο και την πρόκληση.

Όσο τα πράγματα δυσκολεύουν, αν το άτομο διατηρήσει αυτές τις στάσεις θα πιστέψει ότι είναι καλύτερο να ασχοληθεί με τους ανθρώπους και τα γεγονότα γύρω τους (δέσμευση), να συνεχίσει την προσπάθεια να επηρεάζει τα αποτελέσματα στα οποία έχει εμπλακεί (έλεγχος) και να προσπαθήσει να ανακαλύψει πώς μπορεί να ανταπυχθεί μέσω του στρες (πρόκληση). Με άλλα λόγια, η δέσμευση επέτρεψε να ασχοληθούν πληρέστερα με τη δουλειά τους και βοήθησε να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα γεγονότα που έχουν αντίκτυπο σε αυτούς. Η αίσθηση του ελέγχου τους έδωσε, επίσης, τη δυνατότητα να εργάζονται με τρόπους που θα μπορούσαν να έχουν επίδραση στις αλλαγές που τους επηρεάζουν. Είχαν τη δυνατότητα να προβληματιστούν σχετικά με τον αντίκτυπο της αλλαγής για τον εαυτό τους και τους συναδέλφους τους και ήταν σε θέση να σταθμίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να έχουν επίδραση σε αυτές τις αλλαγές. Οι λιγότερο ανθεκτικοί συναδέλφοι είχαν την τάση να πανικοβάλλονται και να αποσύρονται πιστεύοντας πως δεν θα μπορούσαν να βελτιώσουν τα πράγματα και τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους. Όσοι βλέπουν τις αλλαγές ως μια πρόκληση, αντίθετα, τείνουν να ψάξουν για τις πιθανές ευκαιρίες που θα φέρει η αλλαγή αυτή, θεωρώντας ότι: α) η αλλαγή είναι μια σημαντική πρόκληση που δεν τους ωθεί να απομακρυνθούν, β) χρειάζεται να σχεδιάσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, γ) να μάθουν να επιλύουν τις συνεχιζόμενες συγκρούσεις, δ) να οικοδομήσουν ένα περιβάλλον βοηθητικό και ενθαρρυντικό ως προς τους συναδέλφους και τέλος ε) να αυξήσουν τη θετική τους στάση όπως τη δέσμευση, τον έλεγχο και την πρόκληση, μειώνοντας ταυτόχρονα την απομόνωση και την αδυναμία.

Ο Maddi (1999) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι άνθρωποι που διαθέτουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα απολαμβάνουν συνεχείς αλλαγές και δυσκολίες. Συμμετέχουν περισσότερο στην εργασία τους, όσο γίνεται πιο σκληρή και πιο πολύπλοκη. Έχουν την τάση να σκέφτονται το στρες ως ένα κανονικό μέρος της ζωής και όχι ως κάτι που είναι άδικο.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών με θετικό τρόπο. Με άλλα λόγια, όσο μεγαλύτερη είναι η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι και η επαγγελματική ευημερία. Για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο αποδοτικοί πρέπει να αναπτύξουν μια αναβαθμισμένη επαγγελματική κουλτούρα που θα προάγει την ενεργητική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των νεοδιοριζόμενων και των έμπειρων εκπαιδευτικών και θα βοηθάει τους νέους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις ευθύνες, αναπτύσσοντας την αυτονομία τους (Kardos & Johnson, 2007) .

Ένας από τους παράγοντες που ενισχύουν ακόμα περισσότερο την ψυχική ανθεκτικότητα των μελών της σχολικής κοινότητας είναι η δυνατότητά τους να δημιουργούν δίκτυα με άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές με τους οποίους μοιράζονται κοινές αξίες, προβληματισμούς, οράματα και στόχους τους οποίους μπορούν να υλοποιούν μέσα σε κοινωνικές δράσεις.

Αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα, στοχεύουμε στην ανάδειξη και ενίσχυση όλων εκείνων των κοινών στοιχείων που θα δημιουργήσουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την αίσθηση του ανήκειν σε μια ευρεία κοινή ομάδα από την οποία μπορούν να αντλήσουν δύναμη, στήριξη, ιδέες και να μοιραστούν κοινές δράσεις, εδραίωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη μας αλλά και στην προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας στο σύνολό της.

4.6. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί, όταν διαθέτουν τρόπους να ικανοποιούν τις δικές τους διαπροσωπικές ανάγκες, είναι πιθανότερο να δίνουν προσοχή στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους. Επομένως, οι διδάσκοντες και οι εργαζόμενοι ενός σχολείου, στο πλαίσιο των προσπαθειών για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, θα πρέπει να μεριμνήσουν για τη διατήρηση της δικής τους ευεξίας και ανθεκτικότητας. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή άσκηση του έργου τους, όπως φόρτος εργασίας, συναισθηματικά απαιτητικές καταστάσεις, μεγάλος αριθμός αλλαγών, μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, έλλειψη υποδομής για τη συμμετοχή σε αποφάσεις, πίεση για την αύξηση βαθμολογιών, καθώς και ανάρμοστες συμπεριφορές μαθητών (Beltman, Mansfield & Price 2014· Kelchtermans 2011· Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013·

Gu & Day, 2013). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ιδιαίτερα στρεσογόνο, με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, εναλλαγής προσωπικού και αποχωρήσεων (Bricheno, Brown & Lubansky 2009· Reichl, Wach, Spinath, Brunken & Karbach, 2014). Σε ορισμένες περιπτώσεις, έως και 50% των νέων εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμα εντός της πρώτης πενταετίας (Alliance for Excellent Education, 2005). Ο Kelchtermans (2011), μάλιστα, υποστηρίζει ότι το παιδαγωγικό επάγγελμα ενέχει «ευαλωτότητα». Υπό αυτές τις συνθήκες, είναι επιτακτικό να συνοδεύονται οι προτεινόμενες δράσεις για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών από παράλληλες πρωτοβουλίες για την υποστήριξη της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει προσδιορίσει διάφορους προστατευτικούς παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς που διατρέχουν κίνδυνο ψυχικής καταπόνησης ή επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε αυτούς συγκαταλέγονται ατομικά χαρακτηριστικά όπως η ισχυρή επαγγελματική επένδυση στη διδασκαλία και αφοσίωση στο επάγγελμα, τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, το σθένος, οι ανεπτυγμένες δεξιότητες αντιμετώπισης του στρες, επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης τάξης, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα.

Οι έρευνες σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των κινδύνων, αυξάνονται με ταχείς ρυθμούς (Brown, 2012· Critchely & Gibbs, 2012· Greenfield, 2015· Johnson et al., 2014· Mansfield, Beltman, & Price, 2014). Σύμφωνα με την Krisjanson (2012), οι παράγοντες κινδύνου περιγράφονται ως μια σειρά από γεγονότα που αυξάνουν την πιθανότητα ενός αρνητικού αποτελέσματος. Παραδείγματα παραγόντων κινδύνου στους ενήλικες περιλαμβάνουν παιδικά τραύματα, απομόνωση, κατάθλιψη και κατάχρηση ναρκωτικών. Υπάρχουν πολλές ερμηνείες στη βιβλιογραφία για τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους κάθε χρόνο (Day, 2003· Κουρκούτας & Giovazolias, 2015· Pretsch, Flunger & Schmitt, 2012· Qu, 2014).

Οι χαμηλές αμοιβές είναι ένας αποτρεπτικός παράγοντας για τους υποψήφιους, καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που συχνά επιλέγουν άλλες μορφές απασχόλησης που προσφέρουν υψηλότερους μισθούς (Bullough et al., 2012).

Σύμφωνα με τον Boyd (2013), οι μισθοί των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα κίνητρα και τη δέσμευση και μπορούν να οδηγήσουν σε κυνισμό, έλλειψη κινήτρων και, τελικά, επαγγελματική εξουθένωση.

Ένας άλλος παράγοντας που βρέθηκε να συμβάλει στο άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις προσπάθειες που καταβάλλουν για τη διατήρηση της πειθαρχίας και του θετικού κλίματος στην τάξη (Fitzgerald & Laurian, 2013· Fleming et al, 2013· Mahmood, 2013· Rusby et al., 2012).

Οι Fleming et al. (2013), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βιώνουν άγχος και απογοήτευση, μπορεί να εμφανίσουν μειωμένη διαθεσιμότητα απέναντι στους μαθητές τους και απάθεια, η οποία έχει ως συνέπεια μειωμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή και υπερβολική κόπωση. Επιπλέον, όταν έρχονται αντιμέτωποι με υψηλά επίπεδα στρες, οι Fleming et al. (2013) βρήκαν ότι μπορεί να υπάρχει δυσλειτουργία στην ικανότητα ενός δασκάλου να διαμορφώσει κατάλληλες συμπεριφορές. Η δυσκολία στη διαχείριση της τάξης μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα και σε δασκάλους και σε παιδιά (Siekkinen et al., 2013). Οι αρνητικές αυτές επιπτώσεις δεν επηρεάζουν μόνο αρνητικά τη μάθηση σε μεμονωμένες τάξεις, αλλά και σε ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον (Bullock et al., 2015).

Επίσης, η έλλειψη υποστήριξης στο χώρο εργασίας είναι ένα άλλο στοιχείο που μπορεί να θεωρηθεί ως παράγοντας κινδύνου και να οδηγήσει σε άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και μειωμένη ψυχική ανθεκτικότητα (Maulding et al, 2012· Paparaiianou & LeCornu, 2014).

4.7. Οι προσωπικοί ψυχολογικοί πόροι και εφόδια των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία θα πρέπει να διαθέτουν τα απαιτούμενα ψυχολογικά εργαλεία, ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις και τα εμπόδια της εργασίας σε δύσκολες συνθήκες, να καλλιεργούν και να ισχυροποιούν σχέσεις με συναδέλφους, μαθητές και γονείς και να διατηρούν τα δικά τους κίνητρα, την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την πίστη ότι με τις ενέργειές τους μπορούν να επηρεάσουν τα πράγματα (Zembylas & Schutz, 2009). Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιούν, να κατανοούν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, καθώς και να γνωρίζουν τα προσωπικά τους προτερήματα και τρωτά σημεία. Θα πρέπει να είναι ικανοί να εκφράζουν θετικά συναισθήματα, να έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, να είναι αποτελεσματικοί στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν επίσης ανεπτυγμένη κοινωνική επίγνωση και δεξιότητες, κατανοούν την οπτική και τα συναισθήματα των άλλων, αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις και τέλος σχετίζονται αποτελεσματικά και συνεργάζονται

με τους άλλους (Jennings & Greenberg 2009· Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004· Jennings, Beltman, Price & McConney, 2012).

Οι Mansfield et al. (2012), στο μοντέλο τους για την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού, αναδεικνύουν τέσσερις διαστάσεις –συναισθηματική, κοινωνική, επαγγελματική και κινήτρων:

Συναισθηματική διάσταση

- αντεπεξέρχεται στις εργασιακές απαιτήσεις/στρες
 - είναι σε θέση να ανακάμπτει μετά από μια αντιξοότητα
 - νοιάζεται για την προσωπική του ευεξία
 - δεν παίρνει προσωπικά συμπεριφορές και γεγονότα
 - ρυθμίζει τα συναισθήματά του
 - έχει αίσθηση του χιούμορ
 - αντλεί ευχαρίστηση από τη διδασκαλία
-

Κοινωνική διάσταση

- επιλύει προβλήματα
 - ζητά βοήθεια και συμβουλές
 - αναπτύσσει σχέσεις και δίκτυο υποστήριξης
 - έχει αποτελεσματικές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες
-

Επαγγελματική διάσταση

- είναι ευέλικτος και προσαρμόσιμος
 - αναστοχάζεται και ενδοσκοπεί
 - είναι αφοσιωμένος στους μαθητές
 - προετοιμάζεται και είναι οργανωμένος
 - διαθέτει αποτελεσματικές δεξιότητες διδασκαλίας
-

Διάσταση κινήτρων

- έχει θετική και αισιόδοξη στάση
 - επιμένει, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες
 - εστιάζει στη μάθηση και τη βελτίωση
 - έχει αυτοπεποίθηση και αυτοαποτελεσματικότητα
-

-
- αναλαμβάνει με ευχαρίστηση δύσκολα έργα
 - διατηρεί υψηλά κίνητρα και ενθουσιασμό
 - θέτει ρεαλιστικούς στόχους και προσδοκίες
-

Η ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι πολύ σαφής ως προς την αναγκαιότητα εξασφάλισης ενός πλαισίου το οποίο να υποστηρίζει ενεργά και επαρκώς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να τους παρέχει ευκαιρίες για απόκτηση και βελτίωση ικανοτήτων, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να προοδεύσουν και να επιτύχουν ικανοποίηση και αυτοεκπλήρωση στη σταδιοδρομία τους (π.χ. Beltman et al, 2011· Morgan, 2011· Day & Gu, 2014· Papatraianou & LeCornu, 2014).

Οι Day και Gu (2014) υποστηρίζουν ότι, αντί να επικεντρωνόμαστε στους στρεσογόνους παράγοντες, θα πρέπει να δώσουμε περισσότερη προσοχή στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα σχολεία θα ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Οι Johnson και Down (2013) τάσσονται κατά του ανταγωνισμού και του άκρατου ατομοκεντρισμού στην προσπάθεια κατανόησης και προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, τονίζοντας ότι θα πρέπει να εξετάζεται στο ευρύτερο πλαίσιο οργανωτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών. Πλαίσια όπως η εργασία, η οικογένεια, οι φίλοι και τα κοινωνικά δίκτυα, καθώς και οι ευρύτερες κοινωνικο-πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ευεξία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Mansfield et al., 2012).

Τα σχολεία είναι από τα πιο άμεσα, κεντρικά και καθοριστικά πλαίσια για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Τα σχολικά πλαίσια τα οποία αναπτύσσουν και εξελίσσουν την ψυχική ανθεκτικότητα έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

-
- συναδελφικές, υποστηρικτικές και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού, επίσημες και ανεπίσημες,
 - διεύθυνση, η οποία εκδηλώνει υποστήριξη και κατανόηση μεταξύ άλλων, εποικοδομητική και ενθαρρυντική ανατροφοδότηση, παροχή
-

βοήθειας και ευκαιριών, ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής του προσωπικού στη ζωή του σχολείου, ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων,

- παροχή ευκαιριών, προκειμένου το προσωπικό να αναπτύξει και να αξιοποιήσει τα προτερήματα και τις ειδικές γνώσεις του, καθώς και να αναγνωριστούν και να τιμηθούν τα προτερήματα και οι επιτυχίες του,
 - ευκαιρίες επιμόρφωσης του προσωπικού σε αντικείμενα όπως η διαχείριση συμπεριφοράς στη σχολική τάξη, η ανάπτυξη παιδιών και εφήβων, η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα, η εκπαίδευση με εστίαση της προσοχής στο παρόν και επίγνωση, καθώς και η διαχείριση του στρες,
 - ευκαιρίες ενασχόλησης του προσωπικού με τη φροντίδα της φυσικής και ψυχικής υγείας και ευεξίας του,
 - ευνοϊκές συνθήκες για εξισορρόπηση εργασίας και προσωπικής/οικογενειακής ζωής, όπως καλές εργασιακές συνθήκες, ευέλικτο ωράριο και ευκαιρίες προαγωγής,
 - παροχή επαρκών ανθρώπινων και υλικών πόρων,
 - μύηση και υποστήριξη για τα νέα μέλη του προσωπικού,
 - συστήματα καθοδήγησης από εμπειρότερους εκπαιδευτικούς, ειδικά για τα νέα μέλη του προσωπικού και όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες,
 - παροχή ψυχολογικής υποστήριξης σε μέλη του προσωπικού που αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως εκφοβισμός, στρες ή συναισθηματικά προβλήματα,
 - μια συναδελφική κουλτούρα ενσωμάτωσης, όπου όλα τα μέλη του προσωπικού νιώθουν ότι είναι δεκτά, έχουν υποστήριξη και ίσες ευκαιρίες,
 - ένα ανοιχτό περιβάλλον όπου το σχολείο συνεργάζεται στενά και υποστηρίζεται από τους γονείς και την τοπική κοινωνία
-

(Howard & Johnson, 2004· Beltman et al., 2011· Morgan, 2011· Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013· Day & Gu, 2014· Galea, 2014· Papatraianou & Le Cornu, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται συχνά ότι, αν και πιστεύουν ότι έχουν ρόλο στην προαγωγή της ευεξίας και ανθεκτικότητας των παιδιών, δεν τους παρέχεται επαρκής εκπαίδευση και βοήθεια για να την εκπληρώσουν αποτελεσματικά (Reinke, Stormont, Herman, Puri & Goel, 2011· Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton & Wolpert, 2013).

Επιπλέον, η επαρκής εκπαίδευση θα διαφυλάξει την ακεραιότητα του σχολικού προγράμματος, και θα αποτελέσει στοιχείο καθοριστικό για την επιτυχία και αποτελεσματικότητά του. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εστιάζει σε τέσσερα βασικά σημεία. Κατ' αρχήν, στην κατανόηση της σπουδαιότητας και αναγκαιότητας να καλλιεργηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα ως βασική ικανότητα για τη μάθηση και την ευεξία των μαθητών, καθώς και του καθοριστικού ρόλου των εκπαιδευτικών, του λοιπού προσωπικού του σχολείου και των γονέων σε αυτή τη διαδικασία. Επίσης, η εκμάθηση του τρόπου υλοποίησης και διδασκαλίας ενός προγράμματος πρόληψης στην τάξη, η εκμάθηση τρόπων προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, μέσω του θετικού κλίματος της τάξης και του σχολείου, ως ολότητας, και η εκμάθηση τρόπων ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποτελούν κομβικές παραμέτρους για μια ουσιαστική αλλαγή στην εκπαίδευση.

4.8. Προστατευτικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών

Ενώ υπάρχει ένας αριθμός παραγόντων κινδύνου που οδηγούν σε στρες και , επαγγελματική εξουθένωση τους εκπαιδευτικούς, η έρευνα επισημαίνει, επίσης, μια σειρά προστατευτικών παραγόντων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν αυτούς τους κινδύνους και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της διδασκαλίας.

Ο Greenfield (2015) υποστήριξε ότι, παρά τις διαφορές στα άτομα και το περιβάλλον εργασίας, είναι δυνατόν να προσδιοριστεί η παρουσία ορισμένων παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν θετικά στη δέσμευση και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

A) Αυτοαποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με τους Holzberger, Phillip & Kunter (2013), τα ανθεκτικά άτομα έχουν μια ισχυρή αίσθηση και εσωτερική πεποίθηση ότι ανταποκρίνονται στα γεγονότα της ζωής

και τον χειρισμό τόσο των απειλητικών όσο και των μη απειλητικών συνθηκών με αυτοπεποίθηση. Η αυτό αποτελεσματικότητα προσδιορίζεται ως προστατευτικός παράγοντας και προϋπόθεση για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Dicke et al., 2014). Οι Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels (2012) πρότειναν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς είναι ένα ισχυρό χαρακτηριστικό που συχνά παραβλέπεται, και οι επιπτώσεις της συχνά υποτιμούνται. Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει μεγαλύτερη επίδραση στις αρχές της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού και μπορεί να ενισχυθεί όταν οι εκπαιδευτικοί ξεπεράσουν τις προκλήσεις στη διδασκαλία τους (DeJong et. al., 2014).

Β) Εργασία και ισορροπία προσωπικής ζωής.

Η ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Andrew, 2015· Bullough et al., 2012). Ο Boy (2013) ανέφερε ότι η δημιουργία μιας ισορροπίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου συμβάλλει στη σωματική και συναισθηματική ευεξία μακριά από το σχολείο, το οποίο με τη σειρά του συμβάλλει στην αύξηση της ικανοποίησης στο σχολείο, ακόμα και κάτω από αντίξοες συνθήκες.

Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι το χιούμορ μπορεί επίσης να προσφέρει ανακούφιση από το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση και να συμβάλλει στην ανθεκτικότητα (Fitzgerlad & Laurian, 2013· Iizuka, Barrett, Gillies, Cook & Marinovic, 2014).

Γ) Διοικητική υποστήριξη και συλλογικότητα.

Η διοικητική υποστήριξη συμβάλλει επίσης στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ως μέρος της διοικητικής υποστήριξης, ο Maier-Hoifer (2015) διαπίστωσε ότι οι σχέσεις μέντορα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες για την παροχή βοήθειας σε εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση προκλητικών καταστάσεων και την επίλυση προβλημάτων.

Οι συνάδελφοι είναι ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας καθοδήγησης και συχνά διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στη δημιουργία ελπίδας, ενισχύοντας το ηθικό, και βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς στις προκλήσεις (Bullough et al., 2012). Σύμφωνα με τον Brown (2012), η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η επιρροή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι αυτές οι δύο μεταβλητές φαίνεται να σχετίζονται με την θετική στάση των εκπαιδευτικών, την ποιότητα τάξη και τα επιτεύγματα των παιδιών.

Οι Kourkoutas & Giovazolias (2015) περιέγραψαν τις επιρροές και τη σημασία της αποτελεσματικής οργάνωσης και κατέδειξαν ότι συνεισφέρουν στη συμβολή της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Δ) Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικοί που είναι κοινωνικά και συναισθηματικά ώριμοι γνωρίζουν και είναι σε θέση να διατηρήσουν την πλήρη γκάμα των συναισθημάτων τους (Maier-Hofer, 2015· Mansfield et al, 2014). Ξέρουν πώς να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις με τους άλλους (Bullock et al., 2015). Επίσης, δεν καλύπτουν τα συναισθήματά τους, μάλλον, αποδεικνύουν υγιείς στρατηγικές όταν ανταποκρίνονται σε λιγότερο ιδανικές συνθήκες (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012). Οι Dicke et al. (2014) διαπίστωσαν ακόμα ότι το επίπεδο της θετικότητας και της αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών ήταν αυξημένο.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι το ενδιαφέρον για την καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γίνεται ολοένα και πιο σημαντικό (Jones et al., 2013).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην προώθηση της συνολικής ευημερίας των παιδιών, ωστόσο, λίγη προσοχή καταβάλλεται για την ευημερία ή την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, παρά την αυξανόμενη απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν (Kaspereen, 2012). Η μεγάλη βιβλιογραφία σχετικά με το στρες των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξουθένωση προτείνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα ευάλωτο (Johnson et al., 2014· Jones et al., 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη το αναδυόμενο ενδιαφέρον για την έννοια της ανθεκτικότητας, σε γενικές γραμμές, υπάρχουν ευκαιρίες στα σχολεία να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν παρεμβάσεις οικοδόμησης ανθεκτικότητας για τους εκπαιδευτικούς. Ερευνητές στη θεωρία ανθεκτικότητα εξήγησαν ότι, ενώ κάποια χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας είναι έμφυτα και των συναφή με την προσωπικότητα του ατόμου, ένα σημαντικό εύρημα κοινό στο βιβλιογραφία είναι ότι οι δεξιότητες ανθεκτικότητας μπορούν να καλλιεργηθούν και να αυξηθούν (Beltman et al, 2015· Doney, 2012· Griffiths, 2014· LeCornu, 2013· Muller, Dodd & Fiala, 2014).

Ο LeCornu (2013) πρότεινε ότι πολλές από τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα είναι κοινές και μπορούν να αναπτυχθούν από τον καθένα. Ο Griffiths (2014) ανέφερε ότι η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία, σε αντίθεση με ένα σταθερό ατομικό γνώρισμα. Υπάρχει συναίνεση μεταξύ των ερευνητών (Hong,

2012· Mansfield, Beltman & McConney, 2012· Mauling, Peters, Roberts, Leonard, & Sparkman, 2012), ότι ανθεκτικότητα αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου μέσα στο πλαίσιο του περιβάλλοντος του ατόμου και είναι εμφανής όταν το άτομο ανταποκρίνεται σε δύσκολες ή ανεπιθύμητες καταστάσεις.

Ο Day (2014) αναφέρει ότι η ανθεκτικότητα στο χώρο εργασίας δεν είναι απλά για την πρόληψη του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Φαίνεται να είναι μια αναδύομενη περιοχή ενδιαφέροντος που εστιάζει στην αναγνώριση των μεμονωμένων δυνάμεων, την εξέταση του περιβαλλοντικού πλαισίου και τη σοβαρότητα των αντιξοοτήτων. Μέσα από την αναγνώριση των ατομικών δυνάμεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι σε θέση να αντισταθμίσουν αντιξοότητες που βιώνουν τόσο εντός όσο και εκτός τάξης.

Επίσης, η βία στα σχολεία και η δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς, που αμφισβητούν τόσο τους αρχάριους όσο και τους έμπειρους εκπαιδευτικούς (Alexander, Brijnath, & Mazza, 2013· Berg-Nielsen et al., 2012· Boyer, 2012) έχουν δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα φόβου, απογοήτευσης, και δυσαρέσκειας (Jennings, 2014). Σε μια προσπάθεια να αντισταθμίσουν τις μεταβλητές που θέτουν σε κίνδυνο την ευημερία τους και να μην επηρεαστεί αρνητικά η ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών, το πλαίσιο της ανθεκτικότητας, έχει επισημανθεί στην έρευνα, ότι αποτελεί μια βιώσιμη εναλλακτική λύση για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μάθουν στρατηγικές για την αύξηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, της ενσυνειδητότητάς τους (mindfulness) και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων τους (Bullough, 2012· Singh et al., 2013).

4.9. Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της συστηματικής έρευνας πάνω στην ανθεκτικότητα είναι η χρήση των ευρημάτων για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων που αποσκοπούν στην ενίσχυσή της σε πληθυσμούς, οι οποίοι βρίσκονται σε κίνδυνο. Ένα τέτοιο πλαίσιο που στηρίζεται στην έννοια της ανθεκτικότητας εστιάζει, πέρα από τη θεραπεία των συμπτωμάτων, στην αποτροπή προβλημάτων και στη διόρθωση των ελλειμμάτων, στην ενίσχυση της υγείας, της ικανότητας και της ευεξίας (Yates & Masten, 2004).

Σύμφωνα με τους Zautra et al. (2010), μια αλλαγή που κινείται στο πνεύμα της έννοιας της ανθεκτικότητας είναι η όλο και μεγαλύτερη αποδοχή μιας ποικιλίας παρεμβάσεων που μπορούν να φανούν χρήσιμες, όπως η καθοδήγηση (coaching), η άσκηση και η ενσυνειδητότητα (mindfulness), οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τις ήδη υπάρχουσες ικανότητες του ατόμου. Πολλές από τις παρεμβάσεις που έχουν προταθεί στο πλαίσιο της Θετικής Ψυχολογίας και εστιάζουν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και ικανοτήτων, όπως η τόνωση της ελπίδας και της αισιοδοξίας και η καλλιέργεια της ευτυχίας (Zautra et al., 2010· Lyobomirsky & DellaPorta, 2010), μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της ανθεκτικότητας ως παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της.

Μία δομημένη παρέμβαση που στοχεύει στην προώθηση της ψυχολογικής ευεξίας και την ενίσχυση της ανθεκτικότητας είναι η θεραπεία ευεξίας –*Well-Being therapy*– (Fava & Tomba, 2009). Πρόκειται για ένα μοντέλο που αποσκοπεί στη θεραπεία των συμπτωμάτων που παραμένουν, μετά την επιτυχή θεραπεία των διαταραχών άγχους και την καλλιέργεια της ανθεκτικότητας του ατόμου.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ψυχολογική δυσφορία και η ευαλωτότητα σε γεγονότα της ζωής μπορούν να εξουδετερωθούν, ακόμη και να προληφθούν, όταν αυξηθούν τα επίπεδα ευεξίας του ατόμου (Fava & Tomba, 2009· Kent & Davis, 2010).

Ένας τομέας όπου η ενίσχυση της ανθεκτικότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία σχετίζεται με τις παρεμβάσεις σε καταστάσεις κρίσεων. Ο Αμερικάνικος Ψυχολογικός Σύλλογος (American Psychological Association –APA) περιγράφει την έννοια της ανθεκτικότητας και προτείνει δέκα τρόπους για να την καλλιεργήσει το άτομο. Αυτοί είναι: η δημιουργία καλών σχέσεων με μέλη της οικογένειας, φίλους και άλλους, η αποφυγή αντιμετώπισης των κρίσεων ως ανυπέρβλητων προβλημάτων, η αποδοχή του γεγονότος ότι η αλλαγή είναι μέρος της ζωής, η λήψη αποφασιστικής δράσης απέναντι στις αντίξοες καταστάσεις, η αναζήτηση ευκαιριών για αυτό-ανακάλυψη, η καλλιέργεια θετικής άποψης για τον εαυτό, η εστίαση στην ευρύτερη εικόνα, η διατήρηση μιας αισιόδοξης ματιάς και φροντίδα του εαυτού (American Psychological Association, 2004· Newman, 2005).

Σύμφωνα με το μοντέλο διεύρυνσης και δόμησης, ένα από τα βασικά οφέλη από τη βίωση των θετικών συναισθημάτων είναι και η βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ατόμων. Η μελέτη της ανθεκτικότητας αποτέλεσε μία στροφή από τα ελλείμματα του ατόμου στις δυνατότητές του (Λακιώτη & Σταλίκας, 2009).

Οι Seligman και Csikszentmihalyi (2000), σε ένα τεύχος του *American Psychologist* αφιερωμένο εξολοκλήρου στη Θετική Ψυχολογία, υπογράμμισαν τον ρόλο του θετικού συναισθήματος στη βελτίωση της ποιότητας ζωής μέσω της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας και των ψυχικών δυνάμεων του ατόμου. Υποστήριξαν ότι ιδιαίτερα ευεργετική είναι η επίδραση παραγόντων όπως η υποκειμενική αίσθηση του ευ ζην (Subjective well being), η αισιοδοξία, η χαρά, η αποφασιστικότητα, η δέσμευση, η δημιουργικότητα, η υπεροχή και οι ιδανικές εμπειρίες (optimal experience) (Γαλανάκης, 2009).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει έξι σταθερούς τομείς που υποστηρίζουν τη διαδικασία της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Οι τρεις από αυτούς μειώνουν τους παράγοντες κινδύνου στο περιβάλλον και οι υπόλοιποι τρεις προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στο περιβάλλον.

Οι τρεις τρόποι παρέμβασης για τον έλεγχο και την εξάλειψη των παραγόντων κινδύνου για τη ζωή των παιδιών, όσον αφορά την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι: 1) η ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, 2) η δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, και 3) η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή (Hawkins & Catalano, 1990). Από την άλλη πλευρά, η ψυχική ανθεκτικότητα προάγεται με: 1) την παροχή στήριξης και φροντίδας, 2) την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και τη σαφή έκφρασή τους, και 3) την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή (Benard, 1991, αναφ. στο Henderson & Milstein, 2008, σελ. 34-37).

Όλες οι έρευνες καταδεικνύουν το γεγονός ότι το σχολείο έχει πολλές δυνατότητες να λειτουργήσει προστατευτικά και να προαγάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από ζεστές διαπροσωπικές σχέσεις, ευκαιρίες βίωσης της επιτυχίας και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, αλλά και από την παρουσία και την ουσιαστική επιρροή μιας συνειδητοποιημένης και υποστηρικτικής ομάδας εκπαιδευτικών, που να φροντίζουν, να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν τον σεβασμό, τη συνεργατική διάθεση, τον πειραματισμό με καινούριες μεθόδους και την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών στις σχολικές μονάδες.

Τέλος, από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα ενός ατόμου είναι η αίσθηση σκοπού και του νοήματος στη ζωή. Αποτελούν ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με το δίκαιο και το άδικο, την ικανότητα να ονειρεύεται κάποιος, την πίστη και την ελπίδα ότι τα πράγματα θα βελτιωθούν και πάλι, μετά από μια μεγάλη αντιξοότητα ή κρίση, καθώς και άλλες πεποιθήσεις και στάσεις (Feder et al., 2010· Kumpfer, 2002· Mancini & Bonnano, 2010· Masten & Wright,

2010· Southwick, Vythilingam & Charney, 2005). Η έννοια του «νοήματος ζωής» και τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από αυτήν θα αναλυθούν διεξοδικότερα στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 5: Νόημα Ζωής

5.1. Ορισμός

Η έννοια του «νοήματος ζωής» έχει απασχολήσει πολλούς θεωρητικούς, οι οποίοι έχουν προβεί σε διαφορετικούς ορισμούς της συγκεκριμένης έννοιας. Η προσέγγιση, η οποία φαίνεται να κερδίζει ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ίσως εξαιτίας της διαχρονικότητάς της είναι η υπαρξιακή θεωρητική προσέγγιση του Frankl (1984), γνωστή ως «Λογοθεραπεία».

Η προσέγγιση αυτή εστιάζεται στο ανθρώπινο πνεύμα και στο νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης όπως και στην αναζήτηση του ανθρώπου για ένα νόημα ζωής (Frankl, 1984· Κλεφτάρας & Ψαρρά, 2013). Ο κύριος στόχος της είναι να διευκολυνθεί αυτή η αναζήτηση για νόημα και να βοηθηθεί το άτομο αυτό να ζήσει μια ζωή με νόημα και υπευθυνότητα, ανεξάρτητα από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει (Frankl, 1967,1986). Κατά τον Frankl, το σημαντικότερο καθήκον κάθε ανθρώπου είναι να βρει ένα νόημα για τη ζωή του. Διέκρινε τρεις πιθανές πηγές νοήματος: την εργασία (να κάνεις κάτι που να έχει για σένα σημασία), την αγάπη (να νοιάζεσαι για έναν άλλον άνθρωπο) και το σθένος κατά τη διάρκεια δύσκολων καιρών.

Δύο είναι τα επίπεδα νοήματος για τον Frankl, (1984), το παρόν νόημα ή το νόημα της στιγμής και το έσχατο νόημα ή υπερ-νόημα.

Το νόημα ζωής διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο και από τη μια στιγμή στην άλλη. Δεν είναι ένα κατασκευάσμα, αλλά χρειάζεται να ανακαλυφθεί, και στην αναζήτηση αυτή, το άτομο καθοδηγείται από την ίδια τη συνείδησή του (Frankl, 1988).

Ένα άτομο βιώνει νόημα ζωής, όταν ανταποκρίνεται έγκαιρα στις απαιτήσεις της κατάστασης, όταν ανακαλύπτει και αναλαμβάνει το δικό του μοναδικό καθήκον στη ζωή και όταν επιτρέπει στον εαυτό του να βιώσει ή να πιστέψει σε ένα ανώτερο νόημα (Frankl, 1962).

Απαραίτητη για τη διατήρηση αυτού του νοήματος στη ζωή του ατόμου είναι το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης. Ο Frankl (1984) θεωρεί ότι αν ένας άνθρωπος δεν αγωνιστεί για κάποιο νόημα ζωής, αργά ή γρήγορα θα χάσει την ψυχολογική του ευεξία (Κλεφτάρας & Ψαρρά, 2013).

Ένα άτομο που δεν είναι ψυχολογικά υγιές θα αναζητήσει ευχάριστες εμπειρίες, ανεξάρτητα από το αν έχουν νόημα ή όχι. Αντίθετα, ένα ψυχολογικά υγιές άτομο θα

δώσει έμφαση στις εμπειρίες που έχουν νόημα, ακόμα και αν αυτές δεν είναι ευχάριστες (Langle, 1992).

Ο Frankl (1984) υποστηρίζει ότι δεν θα έπρεπε κανείς να ψάχνει ένα αφηρημένο νόημα της ζωής. Αναφέρει ότι ο καθένας έχει τη δική του ορισμένη κλίση ή τη δική του ορισμένη αποστολή στη ζωή, ώστε να επιτελέσει μια συγκεκριμένη ανάθεση που ζητά εκπλήρωση, επειδή ούτε αυτός μπορεί να αντικατασταθεί ούτε η ζωή του να επαναληφθεί. Έτσι, το καθήκον καθενός είναι τόσο μοναδικό όσο και η συγκεκριμένη ευκαιρία του να το φέρει σε πέρας.

5.2. *Νόημα Ζωής - Ερευνητικά Δεδομένα*

Το νόημα ζωής φαίνεται, με βάση τη θεωρία του Frankl αλλά και τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, ότι διαδραματίζει ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο στην διατήρηση της ψυχικής υγείας των ατόμων γενικότερα.

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η απόδοση θετικού νοήματος σε μία εμπειρία, η εξεύρεση θετικών δηλαδή σημείων και πλεονεκτημάτων ακόμα και σε δύσκολες καταστάσεις, οδηγεί το άτομο στη βίωση θετικών συναισθημάτων (Folkman, 1997· Folkman, & Moscovitz, 2000).

Η εύρεση θετικού νοήματος σε σημαντικά γεγονότα της ζωής ενός ατόμου έχει συνδεθεί με μακροχρόνια ψυχολογική ευεξία και υγεία (Davis, Nolen-Hoeksema & Larson, 1998).

Διαφορετικές μορφές θετικού νοήματος είναι πιθανό να προκαλέσουν θετικά συναισθήματα διαφορετικού είδους (Fredrickson, 2000α). Φαίνεται ότι τα θετικά συναισθήματα «δεν είναι ανάγκη να είναι έντονα ή μεγάλης διάρκειας για να φέρουν ένα ευεργετικό αποτέλεσμα» (Folkman, 1997, σελ. 1218).

Βασιζόμενη στα παραπάνω, η Fredrickson υποστηρίζει ότι η εξεύρεση θετικού νοήματος είναι ίσως ο βασικότερος τρόπος έμμεσης πρόκλησης και καλλιέργειας θετικών συναισθημάτων (Fredrickson, 2000α). Η Fredrickson (Fredrickson, 2000α), ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι μπορούν να βρουν θετικό νόημα στην καθημερινή τους ζωή αναπλαισιώνοντας αρνητικές καταστάσεις και προσεγγίζοντάς τις με θετικότερο τρόπο (positive reappraisal), προσδίδοντας θετική αξία σε απλά καθημερινά γεγονότα και τέλος, θέτοντας και εκπληρώνοντας ρεαλιστικούς στόχους (Folkman, 1997). Η «θετική αναπλαισίωση» επιτρέπει στους ανθρώπους να εντοπίσουν θετικό νόημα μέσω της ερμηνείας μιας κατάστασης με όρους βαθύτερων αξιών και πεποιθήσεων, τις οποίες

κινητοποιούν προκειμένου να προσεγγίσουν την κατάστασή τους με διαφορετικό τρόπο, ενώ η ανάληψη και η εκπλήρωση ρεαλιστικών στόχων ευνοεί την εύρεση νοήματος μέσω του αισθήματος ελέγχου και σκοπού που καλλιεργεί (Folkman, 1997· Γαλανάκης, 2009).

Σε έρευνες των τελευταίων χρόνων έχει διαπιστωθεί ότι η εύρεση νοήματος ζωής συσχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη (Robak & Griffin, 2000· Westgate, 1996), με αναφορές πόνου και αρνητικά ψυχολογικά συμπτώματα (Kassetal, 1991· Yalom, 1980), με μοναξιά (Bodevik & Skogstad, 2000), με κοινωνική απομόνωση (Maddi, 1967), με φόβο θανάτου (Bolt, 1985· Moody, 1989) και με αίσθημα απελπισίας (Grygielsky, 1984). Επιπλέον, σε κάποιες έρευνες βρέθηκε ότι λειτουργεί ως ρυθμιστής του στρες (Newcomb & Harlow, 1986).

Αντίστοιχα το νόημα ζωής έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται θετικά με την ψυχολογική ευεξία (Compton, 2000· Debats, 1996· Deormeaux, 2000· Labelleetal, 2001· Reker, Peacock, & Wong, 1987· Scannel, Allen & Burton, 2002· Shek, 1992· Underhill, 1991· Zika & Chaurbercain, 1992), με την ικανοποίηση από τη ζωή (Hutzell, 1984· King & Napa, 1998), με τη θετική εικόνα για τον κόσμο (Molcar & Stuempfig, 1998), με την αποδοχή του θανάτου (Blazer, 1973), με τη θετική αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση (Reker, 1977), με τη φυσική υγεία και την ψυχολογική προσαρμογή (Debats, Drost & Hausen, 1995· Sappington, Bryant & Oden, 1990) και με στρατηγικές αντιμετώπισης της κρίσης (Auhagen, 2000).

Επίσης, το νόημα ζωής συσχετίζεται αρνητικά με τον «ψυχωτισμό» και «νευρωτισμό» και θετικά με την εξωστρέφεια (Pearson & Seffield, 1974, 1989), θετικά με τη συναισθηματική σταθερότητα, την ωριμότητα, την ευσυνειδησία και την υπευθυνότητα (Shaughnessy & Evans, 1987) καθώς και αρνητικά με την υστερία (Pilecka, 1985).

Έρευνα των Κλεφτάρα και Καϊλα (2009) έδειξε ότι η ύπαρξη νοήματος ζωής αποτελεί τον πιο σημαντικό (μεταξύ των χαρακτηριστικών προσωπικότητας) και τον πιο καθοριστικό παράγοντα πρόβλεψης της εκδήλωσης καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. Επίσης, έδειξε ότι τα άτομα με περισσότερο νόημα ζωής εμφανίζονται ως πιο κοινωνικά, πιο σταθερά, πιο ανταγωνιστικά, πιο ενθουσιώδη, αλλά ταυτόχρονα και πιο ευσυνειδητά και οργανωμένα (Κλεφτάρας & Καϊλα, 2009).

Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι το νόημα ζωής σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, εκείνα τα οποία καθιστούν το άτομο περισσότερο λειτουργικό στην καθημερινότητα του και το ωθούν να αντλεί περισσότερη ευχαρίστηση από

τη ζωή του και να προσαρμόζεται καλύτερα σε δύσκολες συνθήκες που ενδέχεται να αντιμετωπίσει.

Κεφάλαιο 6: Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

6.1. Ορισμός

Η αυτοαποτελεσματικότητα συναντάται στην επιστημονική βιβλιογραφία ως αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα, (perceived self-efficacy), ή ως πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα, (self-efficacy beliefs), (Bandura, 1982· Bandura & Locke, 2003). Η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή, σημασιοδοτείται σε σχέση με την αντίληψη ενός ατόμου για την αποτελεσματικότητά του και δεν είναι μια αυθυπόστατη έννοια αποκομμένη από τις αντιλήψεις του ατόμου, αλλά προσδιορίζεται σε σχέση με αυτές. Η αυτοαποτελεσματικότητα δεν αντικατοπτρίζει την εξωτερικά αξιολογούμενη ικανότητα του ατόμου, αλλά έχει ως βάση την αυτοαντίληψη της ικανότητάς του, η οποία στο πεδίο της διδασκαλίας μπορεί να είναι είτε υψηλότερη, είτε χαμηλότερη της εξωτερικής αξιολόγησης των ικανοτήτων του ως εκπαιδευτικού (Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2007· Tschannen -Moran, Woolfolk -Hoy & Hoy, 1998).

Η ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με μεγαλύτερη προσπάθεια του ατόμου να επιτύχει και με αυξανόμενη πιθανότητα να επιμείνει αντιμετωπίζοντας τις αντιξοότητες που προκύπτουν (Masten & Wright, 2010).

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποτελεί ένα δομικό συστατικό της κοινωνικογνωστικής θεωρίας και αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να φέρει σε πέρας ένα συγκεκριμένο έργο (Bandura, 1977a) ή στον υπολογισμό του ατόμου για τη δυνατότητα αποτελεσματικής απόδοσής του σε μια δοκιμασία (Gist & Mitchell, 1992). Είναι, δηλαδή, μια διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με την πίστη του ατόμου για την ικανότητά του, έτσι ώστε να πετύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα με τις πράξεις του. Εκείνα τα άτομα που πιστεύουν στον εαυτό τους εκλαμβάνουν τις δυσκολίες ως προκλήσεις και όχι ως απειλές. Αντίθετα, τα άτομα που αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους, αποφεύγουν τις δυσκολίες, γιατί τις βλέπουν ως απειλές.

Η αντίληψη που έχουμε για την αυτό-αποτελεσματικότητά μας έχει καταλυτική επίδραση στο γενικότερο σύστημα των ανθρώπινων ικανοτήτων, αφού επηρεάζει τη σκέψη, τα κίνητρα, την απόδοση και τη συναισθηματική μας διέγερση (Pervin & John, 2001). Η συγκεκριμένη ψυχολογική εννοιολογική δομή, εξεταζόμενη σε συσχετισμό με την έννοια της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, συνιστά τη συγκρότηση της «αυτό-εικόνας» του ατόμου. Σύμφωνα με τον Bandura (1977β), η γνώση των απόψεων

ενός ατόμου για την αποτελεσματικότητά του μπορεί να καταστεί σημαντικός παράγοντας, προκειμένου να γίνουν προβλέψεις για το βαθμό στον οποίο θα εμπλακεί σε μια κατάσταση, καθώς και με την επιμονή του να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες.

Η αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα τονίζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους τρόπους παρωθήσεων του ατόμου (Bandura, 1997), ενώ προάγει την επιτυχία και την προσωπική ικανοποίηση με πολλούς τρόπους. Μια τέτοια δυναμική νοοτροπία καλλιεργεί το εγγενές ενδιαφέρον, ενισχύοντας το βαθμό αφοσίωσης στις όποιες προσπάθειες καταβάλλει το άτομο, προκειμένου να πραγματοποιήσει τους στόχους του. Προσεγγίζει απειλητικές ή δύσκολες καταστάσεις, με διάθεση να ασκήσει έλεγχο επάνω τους. Αντιθέτως, τα άτομα που αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους, δειλιάζουν και φοβούνται ενόψει επικίνδυνων καταστάσεων, οι οποίες εκλαμβάνονται ως προσωπικές απειλές και αξεπέραστα εμπόδια (Bandura, 1997). Οι ικανότητες που διαθέτει ένα άτομο μπορεί εύκολα να «ακυρωθούν» από αμφιβολίες προς τον εαυτό του, τόσο ώστε ακόμα και προικισμένα άτομα να μην χρησιμοποιούν όλες τις δυνατότητές τους, όταν βρεθούν κάτω από συνθήκες που υπονομεύουν την πίστη τους στον εαυτό τους (Bandura & Jourden, 1991· Wood & Bandura, 1989). Μία υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να κάνουν καταπληκτικά πράγματα, με την παραγωγική χρήση των δεξιοτήτων τους, ακόμα και όταν έρχονται αντιμέτωπα με μεγάλα εμπόδια (White, 1982). Έτσι, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ένα σημαντικό στοιχείο που καθορίζει το αποτέλεσμα και τις συνέπειες της συμπεριφοράς, ανεξάρτητα από τις δεξιότητες.

Η κακή αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας από το άτομο έχει αρνητικές συνέπειες, είτε αυτό σημαίνει ότι υπερεκτιμά την αυτό-αποτελεσματικότητά του είτε ότι την υποτιμά. Τα άτομα που υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους αναλαμβάνουν εργασίες πέραν των δυνατοτήτων τους. Με αυτόν τον τρόπο έρχονται αντιμέτωπα με σημαντικές δυσκολίες και βιώνουν αποτυχίες. Από την άλλη, τα άτομα που υποτιμούν τις ικανότητές τους αποφεύγουν περιβάλλοντα και δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση προσωπικών δυνατοτήτων, αποκόπτοντας τον εαυτό τους από εμπειρίες, πιθανόν, ενισχυτικές.

Η Tschannen-Moran και οι συνεργάτες της (1998) έκαναν λόγο για την κυκλική φύση της αυτοαποτελεσματικότητας. Στην περίπτωση της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα

καταλήγει σε χαμηλότερους στόχους και προσπάθεια, συνακόλουθα σε χαμηλές επιδόσεις με αποτέλεσμα την αρνητική ανατροφοδότηση της αυτοαποτελεσματικότητας και την παραπέρα μείωσή της.

Οι Brouwers & Tomic (1998) υποστήριξαν εμπειρικά το προαναφερθέν κυκλικό μοντέλο. Τα υψηλά επίπεδα διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς σε χαμηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, η οποία οδήγησε σε ένα υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της, οδήγησε σε αύξηση της διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών και σε περαιτέρω μείωση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Ο Bandura (1982) προτείνει στο πλαίσιο της θεωρίας του τέσσερις πληροφοριακές πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτές είναι πρώτον, οι εμπειρίες επίτευξης, (mastery experiences), δεύτερον, οι εμπειρίες συνταύτισης μέσω νοερής συμμετοχής (vicarious experiences), τρίτον, η λεκτική πειθώ (verbal persuasion) και τέταρτον, οι φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις (physiological and emotional state).

Οι εμπειρίες επίτευξης αποτελούν την ισχυρότερη πληροφοριακή πηγή της αποτελεσματικότητας του ατόμου, επειδή βασίζονται σε αυθεντικές εμπειρίες επίτευξης. Οι επανειλημμένες αποτυχίες μειώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα, ειδικά αν συμβούν νωρίς στην πορεία των γεγονότων και δεν αντικατοπτρίζουν την έλλειψη προσπάθειας ή την παρουσία δυσμενών εξωτερικών συνθηκών. Στις εμπειρίες συνταύτισης μέσω νοερής συμμετοχής το άτομο έχει το ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή μιας δεξιότητας η οποία μοντελοποιείται από κάποιον άλλον. Ο βαθμός ταύτισής του με το παρατηρούμενο πρότυπο αυξομειώνει αντίστοιχα και την αυτοαποτελεσματικότητα, ανάλογα και με την επιτυχία η αποτυχία του προτύπου. Η λεκτική πειθώ η λεκτική υποστήριξη, προερχόμενη από τους διευθυντές, τους συναδέλφους, τους γονείς αλλά και από την τοπική κοινότητα είναι ένας καθιερωμένος τρόπος για να πειστούν τα άτομα ότι έχουν τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να πετύχουν αυτό που ζητούν. Τέλος, τις καταστάσεις συναισθηματικής και φυσιολογικής διέγερσης συνιστούν τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο, π.χ. λύπη, χαρά, στρες, καθώς και οι φυσιολογικές καταστάσεις που πυροδοτούνται, π.χ. αύξηση του καρδιακού ρυθμού σε στρεσογόνες και απαιτητικές συνθήκες. Οι άνθρωποι βλέπουν την κούρασή τους, τις ενοχλήσεις και τα άλγη τους, ως ενδείξεις φυσικής αναποτελεσματικότητας.

Από συναφείς με το θέμα έρευνες συνάγεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και το στρες έχουν μια διαρκή και στενή σχέση μεταξύ τους (Hammil, 2002). Ο βαθμός

εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητας ασκεί άμεση επιρροή στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα θα διαχειριστούν τη ματαίωση και τα υψηλά επίπεδα στρες κατά τη διαδικασία επιδιώξεων βασικών στόχων της ζωής τους (Pervin & John, 2001). Όπως αναφέρουν οι Sandler et al. (2000), οι επιτυχημένες επιλογές στην τακτική διαχείρισης στρες συμβάλλουν στην ενίσχυση της αίσθησης για την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οδηγούν στη χρήση της συγκεκριμένης τακτικής και στο μέλλον. Αντίθετα, αποθαρρυντικά αποτελέσματα από τη χρήση μιας συγκεκριμένης τακτικής θα προκαλέσουν συναισθήματα απογοήτευσης και απελπισίας, τα οποία ενδεχομένως θα συνδεθούν με την εμφάνιση προσωπικών προβλημάτων (Harter, 1999). Ο βαθμός επιτυχίας στην αντιμετώπιση μιας στρεσογόνου συνθήκης συνδέεται με τα προσωπικά αποθέματα του ατόμου καθώς και με την ανθεκτικότητα, η οποία συνιστά τη θετική έκβαση μια επιτυχημένης διαχείρισης (Compass, 1987).

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ο αριθμός των ερευνητών που εστιάζουν σε ατομικά χαρακτηριστικά στην μελέτη του στρες όπως είναι η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) (Baghat, & Allie, 1989· Ganster, & Schaubroeck, 1991· Jex, & Bliese, 1999). Η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στη μείωση του εργασιακού στρες (Jex, Bliese, Buzzell, & Primeau, 2001) ίσως να εξηγείται από το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι με υψηλή εκτίμηση στις ικανότητες τους είναι πιθανότερο να διαθέτουν ή να εντοπίζουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους, στρατηγικές και πόρους για να αντιμετωπίσουν τα στρεσογόνα ερεθίσματα (Keoske, Kirk, & Keoske, 1993· Kinicki, & Latack, 1990).

Η αυτοαποτελεσματικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του στρες. Πρώτον, μπορεί να επιδράσει στην σχέση παράγοντα στρες. Οι παράγοντες στρες σαφώς θα αποτελούν μεγαλύτερη απειλή για κάποιον που δεν θεωρεί τον εαυτό του ικανό να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας (Jex, Bliese, Buzzell, & Primeau, 2001). Συνεπώς, τα άτομα με μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να πιστέψουν ότι μπορούν να διατηρηθούν σε υψηλά επίπεδα απόδοσης στην εργασία τους, ανεξάρτητα από την ύπαρξη υψηλών απαιτήσεων και την παρουσία ισχυρών παραγόντων στρες (Jex, Bliese, Buzzell, & Primeau, 2001). Δεύτερον, έχει διαπιστωθεί ότι άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιλέγουν θέσεις υψηλής ευθύνης και επιλέγουν πιο ευθείς, άμεσους, δραστικούς και αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των παραγόντων στρες (Jex, Bliese, Buzzell, &

Primeau, 2001). Η αυτοαποτελεσματικότητα σε συνδυασμό με την αισιοδοξία έχει διαπιστωθεί ότι προάγει την ψυχολογική υγεία του ατόμου (Anderson, 1997· Nezu, Nezu, & Peterson, 1986).

Επιπρόσθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται στενά με την προσαρμογή καθώς είναι μία από τις πτυχές της έννοιας της επάρκειας (Ford, 1985), δηλαδή της «αποτελεσματικής επίδοσης στο περιβάλλον» (Masten & Coatsworth, 1995). Εξάλλου, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι έχει την ικανότητα να συμπεριφερθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγεται το επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1977).

Γενικά, το συναίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας επιδράει ανασταλτικά στα επίπεδα του στρες, μόνο όταν ο εργαζόμενος επιλέγει και χρησιμοποιεί δραστικούς τρόπους αντιμετώπισης του στρες (Jex, Bliese, Buzzell & Primeau, 2001). Ως δραστικοί τρόποι αντιμετώπισης του στρες ορίζονται οι προσπάθειες να εξαλειφθεί το στρεσογόνο ερέθισμα ή να περιοριστούν οι επιδράσεις του (Carver, Scheier & Weintraub, 1989· Κουδινγκέλη, 2004) σε αντιδιαστολή με τους παθητικούς τρόπους αντιμετώπισης, οι οποίοι εστιάζουν στη φυγή και την παραίτηση για τη μείωση της έντασης (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).

Επίσης, οι δραστικοί τρόποι αντιμετώπισης του στρες έχει αποδειχτεί ότι είναι πιο αποτελεσματικοί σε σύγκριση με τους παθητικούς τρόπους (Beehr, Johnson, & Nieva, 1995· Keoske, Kirk, & Keoske, 1993· Latack, & Havlovic, 1992· Wanberg, 1997· Κουδινγκέλη, 2004). Οι εργαζόμενοι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να επιλέγουν συστηματικά δραστικούς τρόπους αντιμετώπισης, γιατί θεωρούν ότι έχουν τις ικανότητες να τις εφαρμόσουν με επιτυχία, ενώ εργαζόμενοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση επιλέγουν συστηματικά παθητικούς τρόπους αντιμετώπισης, γιατί δεν πιστεύουν ότι διαθέτουν τις ικανότητες να εφαρμόσουν πιο δραστικούς τρόπους (Jex, Bliese, Buzzell, & Primeau, 2001· Schaubroeck, & Merritt, 1997). Κατά συνέπεια, το συναίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει τα επίπεδα του στρες έμμεσα, μέσω του προσανατολισμού σε περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των στρεσογόνων ερεθισμάτων.

Ως στρατηγική αντιμετώπισης του στρες θεωρείται από πολλούς ειδικούς και η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Ο βασικότερος στόχος της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ο έλεγχος μέσω δράσης (enactive mastery) που εξαρτάται τόσο από την αντιλαμβανόμενη όσο και από την πραγματική δράση, καθώς επίσης από τη λεκτική

πειθώ, την έμμεση μάθηση και τη συναισθηματική επαγρύπνηση (Bandura, 1982· Jex, & Bliese, 1999).

Ως αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ο βαθμός στον οποίο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, ιδιαίτερα των μαθητών με δυσκολίες ή με χαμηλά κίνητρα μάθησης και επιπλέον την αντοχή του στις δυσκολίες, την ανθεκτικότητά του καθώς και το επίπεδο του άγχους του (Henson, 2001· Bandura, 1997).

Έρευνες καταδεικνύουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στις ικανότητές τους, παρουσιάζουν την τάση να βιώνουν λιγότερο στρες και εξουθένωση σε σχέση με αυτούς που αξιολογούν αρνητικά τις διδακτικές τους ικανότητες (Domenech-Betoret, 2006· Domenech-Betoret & Artiga, 2010).

Όπως έχει φανεί από την εκπαιδευτική έρευνα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέονται με πολλά μαθησιακά επιτεύγματα, τη συμπεριφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών, την παρακίνηση και απόδοση των μαθητών (Allinder, 1995· Ashton & Webb, 1986· Gibson & Dembo, 1984· Gorozidis & Papaioannou, 2011). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται συστηματικά με θετικότερες στάσεις απέναντι σε καινοτομίες, υψηλότερη αποδοχή και εφαρμογή νέων προγραμμάτων και διδακτικών τεχνικών, αλλά και με προαγωγή της αυτονομίας, της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και της αύξησης της παρακίνησης των μαθητών (Ghaith & Yaghi, 1997· Gorozidis & Papaioannou, 2011· Ross, 1994). Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα φαίνονται πιο ικανοί στην επίλυση μαθησιακών προβλημάτων, οργανώνουν και προγραμματίζουν το μάθημα τους καλύτερα και δείχνουν πιο ενθουσιώδεις στην διδασκαλία τους (Allinder, 1994· Ross, 1994). Η γνώση για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να παρέχει σημαντικά δεδομένα για τον σωστό σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην προώθηση της εφαρμογής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, μέσα από την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Έρευνες στην εκπαίδευση έχουν δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των διδασκόντων βελτιώνεται μέσα από τη συμμετοχή τους σε κατάλληλα σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα (Martin et al., 2008, 2009· Shechtman, Levy, & Leichtentritt, 2005), ενώ ακόμη και η συμμετοχή σε ένα μονοήμερο εργαστήριο μπορεί να βελτιώσει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Martin et al., 2008). Το ιδανικότερο βέβαια θα είναι να υπάρχουν μακροπρόθεσμα προγράμματα επιμόρφω-

σης, σε συνδυασμό με συνεχή υποστήριξη από ειδικούς, καθώς έχει φανεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενώ κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων μπορεί να αυξηθεί, με την επιστροφή στα σχολεία τους υπάρχει η πιθανότητα να μειωθεί σημαντικά (Moseley, Reinke, & Bookout, 2003).

Σε μια επισκόπηση ερευνών σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ο Ross (1998) έδειξε πως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με μια πληθώρα εξαιρετικά σημαντικών μεταβλητών. Αυτές περιλαμβάνουν την επίδοση και τα κίνητρα των μαθητών (Bergman et al., 1977· Moore & Esselman, 1992), την αυτοεκτίμηση των μαθητών, την αποτελεσματικότητα στο σχολείο (Hoy & Woolfolk, 1993), τον πειραματισμό και την υιοθέτηση καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992· Evers et al., 2002), την επιτυχία στην εφαρμογή του προγράμματος (Guskey, 1988), τη φειδωλή, από μέρους των εκπαιδευτικών, παραπομπή μαθητών για ειδική εκπαίδευση, (Meijer & Foster, 1988· Soodak & Podell, 1993), τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους, (Coladarsi, 1992), την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της τάξης (Woolfolk, Roso & Hoy, 1990), τις απουσίες των εκπαιδευτικών (Imants & Van Zoelen, 1995), και το στρες των εκπαιδευτικών (Bliss & Finneran, 1991· Parkay, Greenwood, Olejnik & Proller, 1988).

Οι Tschannen- Moran & Hoy (2001), επίσης, πέρα από τα προαναφερθέντα, προσθέτουν πως οι εκπαιδευτικοί με μια ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι λιγότερο επικριτικοί με τα λάθη των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986), διαθέτουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές που καταβάλουν προσπάθειες, (Gibson & Dembo, 1984), είναι περισσότερο ενθουσιώδεις στη διδασκαλία (Hall, Burley, Villeme, & Brockmeier, 1992) και είναι περισσότερο πιθανό να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Coladarsi, 1992). Οι ισχυρές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συνδέθηκαν επίσης με πιο ανθρωπιστικό προσανατολισμό στον έλεγχο των μαθητών και υποστήριξη της αυτονομίας τους στην επίλυση των προβλημάτων στην τάξη (Woolfolk et al., 1990), καθώς και με το επίπεδο της φιλοδοξίας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Οι Skaalvik και Skaalvik (2010), εντόπισαν μια ισχυρή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματική εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τόσο η συναισθηματική εξάντληση όσο και η αποπροσωποποίηση ήταν αρνητικά συσχετισμένες με την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι ερευνητές, μάλιστα, υποδεικνύουν έναν προσανατολισμό της έρευνας στο μέλλον για τη διερεύνηση αιτιω-

δών σχέσεων μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου και της επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Μια πιθανή αιτιακή ερμηνεία είναι ότι η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου μπορεί να οδηγήσει στα συναισθήματα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Bandura, 1997· Evers et al., 2002· Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Οι ίδιοι ερευνητές σε μια προηγούμενη έρευνά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007) υποστήριξαν ότι η χαμηλή αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης αυξάνει το εργασιακό στρες το οποίο μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική εξάντληση, καθώς και την αποπροσωποποίηση. Ωστόσο, η συναισθηματική εξάντληση, επίσης, αναμένεται να οδηγήσει σε χαμηλότερη απόδοση. Δεδομένου ότι οι πεπειθήμενοι για την αποτελεσματικότητα, σε μεγάλο βαθμό, βασίζονται στις προηγούμενες εμπειρίες επίτευξης, είναι επίσης λογικό ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Κατά συνέπεια, υποστηρίζουν, ότι η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πιθανόν να είναι αμοιβαία.

Στην ίδια ερευνητική γραμμή ο Ozdemir (2007) βρήκε την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης να προβλέπει σημαντικά τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, να συνδέεται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και θετικά με τη διάσταση της προσωπικής εκπλήρωσης, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα και άλλων ερευνητών (Brouwers et al., 2001· Evers et al., 2002) σύμφωνα με τα οποία οι πεπειθήμενοι αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προβλέπουν το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσής τους. Επίσης, εξάγεται αρνητική σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, στη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της προσωπικής επίτευξης (Ozdemir, 2007). Η εξαγωγή της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ως προβλεπτικού παράγοντα της διάστασης της προσωπικής εκπλήρωσης επιβεβαιώνεται και από τον Dorman (2003).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον προσέκλυσε και η μεταβλητή του στρες σε σχέση με τις δυο προαναφερόμενες κατασκευές, καθότι και στη θεωρία του Bandura (2006) η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται σημαντικά με τη μεταβλητή του στρες. Πιο συγκεκριμένα, η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι περιβαλλοντικές ευκαιρίες και τα εμπόδια

(Bandura, 2006). Οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να στέκονται στην ελλιπή αντιμετώπιση και να μεγεθύνουν τη σοβαρότητα των πιθανών απειλών.

Στην έρευνα των Schwarzer και Hallum (2008) αναφέρεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί παράγοντα πόρων, και ότι το εργασιακό στρες μπορεί να λειτουργήσει μεσολαβητικά μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schwarzer & Hallum, 2008). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή γενική αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να είναι πιο ευάλωτοι για μια αλυσίδα γεγονότων, η οποία είναι η μετάφραση της χαμηλής εκπαιδευτικής τους αυτοαποτελεσματικότητας στην εμπειρία του εργασιακού στρες και της μετέπειτα επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην έρευνά τους, επιβεβαιώθηκε ότι ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας προέβλεψε το εργασιακό στρες, το οποίο, με τη σειρά του, προέβλεψε την επαγγελματική εξουθένωση.

Ο Betoret (2006) βρήκε πως η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να μετριάσει σε κάποιο βαθμό την επιρροή των στρεσογόνων παραγόντων στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ οι Van Dick και Wagner (2001) ελέγχοντας το θεωρητικό μοντέλο του Lazarus και των συνεργατών του (1978) για το στρες των εκπαιδευτικών, επαλήθευσαν τους παράγοντες, οι οποίοι προβλέπουν το στρες (κυρίως φόρτο εργασίας και ενόχληση), όπου τα αισθήματα της αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να ρυθμίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές.

Ακόμη οι Skaalvik και Skaalvik (2007) βρήκαν ότι οι παράγοντες πίεσης που αφορούσαν στις συγκρούσεις με τους γονείς και στην οργάνωση της διδασκαλίας με τρόπο που αυτοί έκριναν πως δεν ήταν ο καλύτερος, συσχετιζόνταν αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οι Klassen και Chiu (2010), προέβλεψαν πως οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο στρες στην τάξη είχαν μικρότερη αυτοαποτελεσματικότητα και πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που δήλωναν υψηλότερα επίπεδα στρες, εξαιτίας της ανυπάκουης συμπεριφοράς των μαθητών τους, ανέφεραν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης.

Στη χώρα μας δεν υπάρχει ευρεία ερευνητική ενασχόληση για τη μελέτη της σύνδεσης ανάμεσα στις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης και στις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας. Μόνο στη μεταπτυχιακή έρευνα της Παράσχου (2012), μελετήθηκε η σχέση μεταξύ τους και αναδείχτηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση χωρίς όμως αυτή η συσχέτιση να είναι στατιστικώς σημαντική.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, επίσης, φαίνεται πως στη χώρα μας, δεν έχει διεξαχθεί εκτεταμένη έρευνα όσον αφορά το στρες, την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών καθώς και των σχέσεων μεταξύ τους. Οι έρευνες των Μούζουρα (2005) και Χαραλάμπους (2012) αφορούν σε δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στους οποίους οι στρεσογόνοι παράγοντες δεν ταυτίζονται με την Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση. Από τις έρευνες οι οποίες αφορούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η έρευνα του Kokkinos (2007) έχει διεξαχθεί σε δείγμα Κυπρίων Εκπαιδευτικών, ενώ η έρευνα του Antonίου και των συνεργατών του (2006) αφορά σε μεικτό δείγμα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναφέρεται στη διαβάθμιση των κυριότερων αναφερόμενων πηγών στρες, καθώς και των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης, χωρίς να διερευνάται η σύνδεση μεταξύ τους.

Κεφάλαιο 7:

Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως σημαντικός συντελεστής της ποιότητας της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου σε όλες του τις διαστάσεις, που εμπεριέχουν τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, την κοινωνικοποίηση και διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, τη συμβουλευτική αλλά και την ενεργό συμμετοχή του στη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Το επάγγελμα του δασκάλου προβλήθηκε ιδιαίτερα την περίοδο μεταξύ 1965 και 1975, κατά την οποία επαναπροσδιορίστηκε η θέση των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες, με στόχο την αναβάθμιση του ρόλου τους και τη βελτίωση του έργου που πα-
ρέχουν (Neave, 1998).

Το προφίλ του εκπαιδευτικού συνίσταται στον γνωστικό του εξοπλισμό, τις στάσεις, τις νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες που διαθέτει, έτσι ώστε να σταθμίζει τις εκάστοτε συνθήκες και να προσαρμόζεται ανάλογα. Ιδιαίτερα σημαντικές προσωπικές ιδιότητες θεωρούνται η διαίσθηση, η ενόραση και ο στοχασμός (Παπαναούμ, 2003).

Στην Ελλάδα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται την τελευταία εικοσαετία από αλλαγές που εστιάζονται στην αναβάθμιση των προσόντων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, τον έλεγχο της ποιότητας του έργου τους και τη μαζικοποίηση του συστήματος επιμόρφωσης των ενεργών εκπαιδευτικών.

Η ταυτότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί πριν από την είσοδό τους στο επάγγελμα. Σε έρευνα των Beijaard et al. (2000) ορίζεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών με βάση τρεις διαστάσεις: α) ο εκπαιδευτικός ως γνώστης του αντικειμένου διδασκαλίας, β) ο εκπαιδευτικός ως γνώστης της διδακτικής μεθοδολογίας και γ) ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός.

Είναι γνωστό ότι υπάρχουν πολλά στερεότυπα στην κοινωνία για το έργο του εκπαιδευτικού και η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού δεν συνοδεύεται στον απαιτούμενο βαθμό από το περίβλημα του «κοινωνικού κύρους», που επιδεικνύεται απέναντι σε άλλα κατεστημένα επαγγέλματα (Ξωχέλλης, 2006). Αυτά ενισχύονται και από το γεγονός της συνήθους κοινωνικής προέλευσης της πλειονότητας των

εκπαιδευτικών, από κατώτερα και μικροαστικά κοινωνικά στρώματα, καθώς και από τις χαμηλές, γενικά, αμοιβές τους. Σε αυτή την εικόνα του εκπαιδευτικού προστίθεται επίσης και η έως πριν από δύο περίπου δεκαετίες περιορισμένη διάρκεια βασικών σπουδών για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και η ανεπάρκεια εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτουν και σήμερα ακόμη οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ύπαρξη μεγάλου αριθμού γυναικών στη στελέχωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, οι μικρές δυνατότητες εξέλιξης του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική του σταδιοδρομία, καθώς και ο πολύ περιορισμένος βαθμός αυτονομίας και η ασάφεια του ρόλου του κατά την άσκηση του έργου του οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη η «διαδικασία επαγγελματοποίησης». Το κυριότερο πάντως πρόβλημα για τον χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία εντοπίζεται στο ζήτημα της αυτονομίας του. Δεν υπάρχει αμφιβολία, δηλαδή, ότι η από την πλευρά του κρατικού φορέα ελεγχόμενη εκπαίδευση συνεπάγεται την εξάρτηση του εκπαιδευτικού από την κρατική εξουσία και για το λόγο αυτό είναι μειωμένη η επαγγελματική αυτονομία και γίνεται λόγος για «μερική αυτονομία» του εκπαιδευτικού (Herrmann, 2002).

Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού σήμερα συνδέεται όλο και περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή με τη βιογραφία, την επαγγελματική κοινωνικοποίηση και τις επαγγελματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού.

Αρχικά, η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται πλέον μόνο στην αρχική φάση δραστηριοποίησης του ή στο πλαίσιο της βασικής του εκπαίδευσης όπως στο παρελθόν, αλλά επικρατεί η αντίληψη ότι η διαδικασία αυτή εντάσσεται σε μια εξελικτική πορεία, που διατρέχει όλη τη θητεία του εκπαιδευτικού.

Έτσι, ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η συνεχιζόμενη εκπαίδευσή του, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, στην οποία δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός (Ξωχέλλης, 2006). «Αποτελεί δηλαδή εδραιωμένη πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται, αλλά γίνεται μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας, επαγγελματικής και προσωπικής, η οποία περιλαμβάνει τρεις φάσεις, τη βιογραφία του και τις βασικές του σπουδές, την επαγγελματική του κοινωνικοποίηση στο σχολείο και όλες τις δράσεις συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (επιμόρφωσης)» (Hirsch, 1990).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το έργο του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σύνθετο, ενώ οι πολλές υποχρεώσεις και ευθύνες του εμπλέκονται με αντινομίες: της εικόνας του δημόσιου υπαλλήλου, του αυτόνομου επαγγελματία, του επιστήμονα, του

παιδαγωγού, της εξουσιαστικής σχέσης του με το μαθητή, του συνεργάτη του μαθητή.

Η επαγγελματική επάρκεια (competence) του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, προϋποθέτει και απαιτεί κυρίως τα εξής από τον εκπαιδευτικό (Παπαναούμ, 2003): α) γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και διδακτική δεξιότητα, β) ικανότητα αξιολογητή/κριτή και επομένως διαγνωστικές αλλά και συμβουλευτικές ικανότητες, γ) ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και ερευνητική διάθεση, δ) επικοινωνιακή ικανότητα κυρίως σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και θεσμούς, καθώς και ε) ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση – επιμόρφωση. Για να μπορέσει όμως να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός αποτελεσματικά στις απαιτήσεις αυτές, πρέπει να γίνουν σημαντικές παρεμβάσεις σε δύο τουλάχιστον τομείς, που αφορούν αφενός την εκπαίδευση και αφετέρου το πλαίσιο και τα περιθώρια δραστηριοποίησής του στο σχολείο.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει, γενικά, να προσανατολίζεται στην προοπτική να καταστούν οι ίδιοι ικανοί να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση ενός ελεύθερου και δημοκρατικού πολίτη, ο οποίος να είναι σε θέση να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις συνθήκες και προκλήσεις της εποχής του.

Είναι γεγονός ότι το οργανωτικό – διοικητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και το ισχύον μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης δεν ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου. Για το λόγο αυτό, διεθνώς, προβάλλεται το αίτημα της αποκέντρωσης, συγχρόνως με το αίτημα για αυτονομία της σχολικής μονάδας. Οι σχετικές αλλαγές δεν αφορούν μόνο το καθαρά διοικητικό καθεστώς της εκπαίδευσης, αλλά και τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της διδακτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό, θα αντιμετωπιστεί και το πρόβλημα της ανασφάλειας που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς, όπως προκύπτει από όλα τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα καθώς και ο πολύ σημαντικός ρόλος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Όσον αφορά το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού («social status») η εικόνα που προέκυψε είναι κάπως αντιφατική. Από τη μια μεριά, το κύρος του εκπαιδευτικού θεωρείται στην κοινωνία μέτριο ως υψηλό, κυρίως σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, καθώς και ανάμεσα σε εκπροσώπους από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Από την άλλη, όμως, στην εικόνα που έχουν τα μέλη του κοινωνικού συνόλου για τον εκπαιδευτικό επιδρούν «στερεότυπα», δηλαδή συναισθηματικά φορτισμένες και γενικευτικές κρίσεις, που παραμορφώνουν την πραγματικότητα και υποβιβάζουν το κύρος του εκπαιδευτικού. Αυτό ήταν ήδη γνωστό από θεωρητικές μελέτες, επαληθεύτηκε όμως και από εμπειρικές έρευνες σχετικές με κίνητρα επιλογής ή τους

λόγους απόρριψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Brinkmann, 1976· Μυλωνάς κ.ά., 2000).

Σχετικά με τα σύγχρονα στερεότυπα που υποβιβάζουν το κύρος των εκπαιδευτικών, μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται λίγες ώρες, το έργο τους είναι απλό και απολαμβάνουν μεγαλύτερες διακοπές σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, έτσι, κατ' επέκταση, αντίστοιχα πρέπει να διαμορφώνονται και οι αμοιβές τους.

Στα παραπάνω μπορεί να προστεθεί και η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με παιδιά, ξεκομμένοι σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνία των ενηλίκων και χαρακτηρίζονται για το λόγο αυτό στη βιβλιογραφία ως «κοινωνικά απόμακροι ή ξένοι» (social stranger). Η προκατάληψη αυτή πλήττει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος στη βιβλιογραφία για «το παιδαριώδες» και το «απόκοσμο του εκπαιδευτικού» και για ένα επάγγελμα το οποίο η κοινωνία δεν παίρνει στα σοβαρά ως προέκταση κατά κάποιον τρόπο του αρχαίου δούλου-παιδαγωγού (Ξωχέλλης, 2006· Adorno, 1970).

Τέλος, ένας στερεότυπος χαρακτηρισμός, που αποδίδεται στον εκπαιδευτικό, είναι ότι οι κυρώσεις που επιβάλλει στους μαθητές, παλαιότερα με τη μορφή σωματικών ποινών και σήμερα με τη μορφή βαθμών, αποτελούν ένα είδος αναπλήρωσης για το αίσθημα μειονεξίας που βιώνει ο ίδιος ως ανίσχυρος δημόσιος υπάλληλος στο πλαίσιο ενός ιεραρχικά διαρθρωμένου και συγκεντρωτικά διοικούμενου εκπαιδευτικού συστήματος.

Πέρα από τα στερεότυπα, διερευνήθηκαν επίσης οι στάσεις και η αυτοαντίληψη του ίδιου του εκπαιδευτικού για το έργο του, καθώς και η αυτοεκτίμησή του. Τα σχετικά ευρήματα ποικίλλουν ανάλογα με τις διάφορες βαθμίδες ή κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Από πολλές έρευνες προκύπτει γενικά ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα ανασφάλειας. Αυτό οφείλεται πιθανώς στη σχετικά ασαφή οριοθέτηση του ρόλου τους, καθώς και στον «πλουραλισμό» αξιών και προτύπων συμπεριφοράς που καλείται να μεταφέρει στη νέα γενιά. Αποδίδεται, επίσης, από τη μια μεριά στον συνεχή και πολύπλευρο διοικητικό και, κυρίως, κοινωνικό έλεγχο που υφίσταται ο εκπαιδευτικός από την πλευρά των κοινωνικών ομάδων αναφοράς και της πολιτείας και, από την άλλη, στο ότι αισθάνεται και πιστεύει πως η κοινωνία δεν αναγνωρίζει όσο πρέπει το έργο του. Υπάρχει, δηλαδή, μια σαφής σύγκρουση μεταξύ του παιδαγωγικού του ρόλου και του ρόλου του δημόσιου υπαλλήλου.

Η νεότερη ελληνική έρευνα στον τομέα αυτόν προέρχεται από την Παπαναούμ και αναφέρει τις αντιλήψεις και εκτιμήσεις εκπαιδευτικών για την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα και την αποτελεσματικότητα στο έργο τους. Στην έρευνα αυτή διαπιστώνεται γενικά η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους, ενώ θεωρούν ότι έχουν οι ίδιοι την κύρια ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. (Παπαναούμ, 2003, σ.101-127)

Σε όλες τις μελέτες που προέρχονται από τη νεότερη φάση της εμπειρικής έρευνας γίνεται πια σαφής η διαφορετική αφετηρία της, σε σύγκριση με την ερμηνευτική προσέγγιση: ο εκπαιδευτικός από σφαιρική προσωπικότητα με έμφυτο ταλέντο, όπως τον ήθελε η παραδοσιακή άποψη, αντιμετωπίζεται τώρα ως φορέας ενός ειδικού κοινωνικού ρόλου. Η έννοια του ρόλου εκφράζει το σημείο τομής ατόμου και κοινωνικού συνόλου και αποτελεί ένα πλέγμα από «προσδοκίες και νόρμες», που απευθύνει το κοινωνικό σύνολο προς τον κάτοχο μιας «θέσης» ή το «φορέα του ρόλου» (Ξωχέλλης, 2006).

Ένα πολύ βασικό γνώρισμα των σημερινών κοινωνιών αποτελεί το πολυπολιτισμικό τους προφίλ, που ήρθε να προστεθεί στον πλουραλισμό αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, ήδη γνωστό χαρακτηριστικό των βιομηχανικών κοινωνιών. Υπό τις συνθήκες αυτές, η εκπαίδευση οφείλει να δώσει στη νέα γενιά κριτήρια επιλογής και γνώμονες προσανατολισμού, που συνδέονται με στοιχεία πολιτιστικής ταυτότητας.

Ο πλουραλισμός εκφράζεται σήμερα ως πολυπολιτισμικότητα (Γκότοβος, 2002). Ζούμε δηλαδή σε έναν κόσμο ο οποίος, για οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους και λόγω των ανεπτυγμένων μέσων μετακίνησης και επικοινωνίας, φέρνει κοντά ανθρώπους διαφόρων πολιτισμών. Η εκπαίδευση πρέπει, συνεπώς, να δώσει την ευκαιρία στους νέους να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν την ύπαρξη και αξία άλλων πολιτισμών και κυρίως να αναπτύξει την ικανότητα κατανόησης και αλληλεγγύης για το «ξένο» και για τον «άλλον», που έχει διαφορετικό φυλετικό προσδιορισμό, χρώμα και θρήσκευμα και διαφορετικά πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς.

Δεν αρκεί, βέβαια, μόνο η μετάδοση γνώσεων για διαφορετικά πολιτισμικά και αξιακά στοιχεία, αλλά επιβάλλεται ταυτόχρονα και η διαμόρφωση αντίστοιχων στάσεων και κυρίως συμπεριφορών σε περιβάλλοντα με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, συστήματα αξιών και πρότυπα συμπεριφοράς. Η στόχευση δεν περιορίζεται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, αλλά επιβάλλεται ταυτόχρονα η διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα λαμβάνονται υπόψη οι

γλωσσικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και άλλες ιδιαιτερότητες και θα καλλιεργείται κλίμα κατανόησης και σεβασμού ατόμων και ομάδων με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση.

7.1. Τα προβλήματα των σύγχρονων εκπαιδευτικών

Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει ένα πλήθος προβλημάτων στις σύνθετες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες και χρειάζεται να διαθέτει αρκετά εφόδια.

α) Ο εκπαιδευτικός όχι μόνο πρέπει να έχει καλή γνωστική συγκρότηση και να χαρακτηρίζεται από την έφεση για συνεχή ενημέρωση – επιμόρφωση, σε αντικείμενα διδασκαλίας και διδακτικές στρατηγικές, αλλά και να συμβάλει στη δημιουργία «αμυντικών μηχανισμών» στη νέα γενιά, δεδομένου ότι τα αξιοθαύμαστα επιστημονικά επιτεύγματα δημιουργούν και προβλήματα στον σύγχρονο άνθρωπο. Αυτό σημαίνει ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στις επιστημονικές εξελίξεις και καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης και φιλειρηνικής διάθεσης και συμπεριφοράς.

β) Ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει τον ανέκαθεν γνωστό διαμεσολαβητικό ρόλο του, να αποτελεί δηλαδή τη «γέφυρα» για τη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος ή μέλλοντος, διαφόρων πολιτισμών, παλαιάς και νέας γενιάς, έναν ρόλο που καθίσταται όμως σήμερα ιδιαίτερα σύνθετος και δύσκολος. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμβάλει στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για την κατανόηση του «διαφορετικού» και στην καλλιέργεια του σεβασμού του απέναντι σε συνανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό προσδιορισμό. Επιβάλλεται, επίσης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού η καλλιέργεια κατανόησης στη νέα γενιά απέναντι στους ηλικιωμένους και υπερήλικες, τις απόψεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς τους.

γ) Απαιτείται, ακόμη, από τον εκπαιδευτικό να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή και στη διδακτική διαδικασία επιβάλλεται η δημιουργία μιας νέας σχέσης διδάσκοντος και διδασκόμενου, που προϋποθέτει έναν διαφορετικό ρόλο από τον εκπαιδευτικό.

δ) Ο εκπαιδευτικός, επίσης, αντιμετωπίζει σήμερα και δυσχέρειες που ανακύπτουν κατά τη μετάδοση των ταχύτατα εξελισσόμενων γνώσεων στη διδασκαλία (Παπαναούμ, 2003).

Σύμφωνα με την έρευνα (Δημητρόπουλος, 1998, σελ. 241 – 244), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατά σειρά συχνότητας, τους παρακάτω λόγους δυσαρέσκειας από το επάγγελμά τους: 1) την οικονομική τους κατάσταση, 2) την έλλειψη ενδιαφέροντος και

στοργής για τους εκπαιδευτικούς από την πολιτεία, 3) την έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος της πολιτείας για την εκπαίδευση και τους μαθητές γενικότερα, 4) το περιεχόμενο των σπουδών βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, 5) την ψυχική κόπωση που προκαλεί η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, 6) την έλλειψη επαρκούς ανεξαρτησίας του εκπαιδευτικού, 7) την έλλειψη δυνατοτήτων αλλά και αξιοκρατικών διαδικασιών για ιεραρχική εξέλιξη, 8) τη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και τις υπερβολικές απαιτήσεις από αυτό, 9) την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, 10) τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, 11) την έλλειψη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την ισοπέδωση που η έλλειψη αυτή συνεπάγεται, 12) την άκρατη κομματικοποίηση στην εκπαίδευση, 13) τα χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών με ειδικές ανάγκες, με τα προβλήματα που αυτά συνεπάγονται, 14) την έλλειψη κτιριακής και τεχνολογικής υποδομής, 15) τη συμπεριφορά των γονέων και ιδίως την αδιαφορία τους για το τι γίνεται στο σχολείο, 16) τις δομικές δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, 17) τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία και τον κόσμο, 18) τον τρόπο επιλογής των εκπαιδευτικών, 19) την κοινωνική εικόνα του εκπαιδευτικού όπως την αντιλαμβάνεται και τη βιώνει ο ίδιος, 20) την επιστημονική – επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και 21) τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο και τη σχολική κοινωνική ζωή.

Σημαντικά είναι και τα προβλήματα στο ρόλο του ως «διαμεσολαβητή» που έχει καταστεί ιδιαίτερα δύσκολος στις σύγχρονες κοινωνίες λόγω της πολυπολιτισμικότητας και του αξιακού πλουραλισμού τους. Έτσι, οδηγείται συχνά ο εκπαιδευτικός σε συγκρούσεις ρόλου και αίσθημα ανασφάλειας, όπως αποδεικνύεται από πολλές μελέτες και έρευνες (Ξωχέλλης, 2006).

Εκτός αυτού, ο εκπαιδευτικός καλείται στο σύγχρονο σχολείο να αναλάβει και να παίξει το ρόλο του αμερόληπτου κριτή, αξιολογώντας τη σχολική επίδοση των μαθητών και διανέμοντας έτσι «κοινωνικά προνόμια». Στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ενόψει των νέων πτυχών του ρόλου του εκπαιδευτικού τίθενται επιτακτικά τα εξής ερωτήματα: α) ποιες προϋποθέσεις και ικανότητες πρέπει να έχει για να ανταποκριθεί στο σύνθετο και απαιτητικό επάγγελμά του και β) σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι απαιτήσεις αυτές από την εκπαίδευσή του.

Μια γενική απάντηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι, σήμερα και για το άμεσο μέλλον, απαιτείται ένας εκπαιδευτικός ο οποίος, πέρα από τα συνήθη γνωστικά εφόδια, που σχετίζονται με την κατάρτισή του στα συνεχώς εμπλουτιζόμενα αντικείμενα διδασκαλίας και την αντίστοιχη διδακτική μεθοδολογία, θα πρέπει να είναι

σε θέση να αντιλαμβάνεται και να συμπεριλαμβάνει αντίστοιχα στις επιλογές και ενέργειές του τις απαιτήσεις οι οποίες απορρέουν από τις υφιστάμενες συνθήκες στις σύγχρονες κοινωνίες. Οι νέες συνθήκες προσδίδουν μια νέα ερμηνεία στον ρόλο του εκπαιδευτικού και, επομένως, απαιτούν άμεσες αλλαγές στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ένα θέμα που αναπτύσσεται διεξοδικά στο τέταρτο κεφάλαιο του βιβλίου. Δεν αρκούν τα παραδοσιακά εφόδια του εκπαιδευτικού για να διαπαιδαγωγήσει τον πολίτη του σήμερα και του αύριο. Απαιτείται και ένα πρόσθετο σώμα «μορφωτικών αγαθών» ως προϋπόθεση για την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων, καθώς και σε ό,τι αφορά τις ανθρώπινες αξίες.

Στο πλαίσιο αυτό, απαιτείται μια γενικότερη αλλαγή προσανατολισμού στην εκπαίδευση. Προέχουν, η ανάπτυξη μιας νέας σχέσης του ανθρώπου προς τα πρόσωπα, τις συνθήκες και τα πράγματα του περιβάλλοντός του και η καλλιέργεια αξιών και στάσεων, που υπερβαίνουν τα τοπικά και εθνικά πλαίσια και αναπτύσσουν την ευαισθησία απέναντι στους συνανθρώπους και το περιβάλλον, το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, τη φιλειρηνική διάθεση και συμπεριφορά, την ανοχή και το σεβασμό της διαφορετικής πολιτιστικής ταυτότητας, την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Απαιτείται, δηλαδή, ένα διαφορετικό προφίλ για τον εκπαιδευτικό, ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και των κοινωνικών διαστάσεων της συμπεριφοράς του μαθητή, ποιότητα στη σκέψη, τρόπους κριτικής προσέγγισης και απόκτησης της γνώσης (Ξωχέλλης, 2006).

7.2 Το προφίλ του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού

Πρόκειται για ένα πλέγμα προσωπικών ιδιοτήτων και γνωστικού «εξοπλισμού», το οποίο αποτελεί αναγκαία όχι όμως και ικανή, προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η επιτυχής άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών, επομένως, εξαρτάται εν πολλοίς και από την ικανότητά τους να σταθμίζουν τις εκάστοτε συνθήκες και να αναπροσαρμόζουν ανάλογα την τακτική τους. Το μεταβαλλόμενο πλαίσιο όπου η εκπαίδευση παρέχει τις υπηρεσίες της από τη μια μεριά και από την άλλη η ρευστότητα και η ποικιλία των συνθηκών όπου ο εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του, καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικές τις προσωπικές ιδιότητες, όπως είναι η διαίσθηση, η ενόραση και ο στοχασμός.

Στην ελληνική βιβλιογραφία το έργο του εκπαιδευτικού ερευνάται εμπειρικά

από το τέλος της δεκαετίας του 1970, κυρίως από κοινωνιολογική σκοπιά, καθώς η άσκησή του αναγνωρίζεται ως επαγγελματικός ρόλος και το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός, ο οποίος βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας με το κοινωνικό σύνολο.

Στην Ελλάδα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται την τελευταία εικοσαετία από αλλαγές με σαφείς τις τάσεις για αναβάθμιση των προσόντων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, μαζικοποίηση του συστήματος επιμόρφωσης των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών και έλεγχο της ποιότητας του παρεχόμενου έργου.

Γενικά αποδεκτή είναι η άποψη ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα επηρεάζουν την αποδοτικότητα και εν γένει την επαγγελματική τους ανέλιξη, καθώς και την ικανότητα και τη βούλησή τους να αντεπεξέρχονται στις εκπαιδευτικές αλλαγές και να εφαρμόζουν καινοτομίες.

Τα προβλήματα όμως που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι διαψεύσεις που βιώνουν ως απόρροια σημαντικών όψεων των όρων εργασίας τους, φαίνεται να αντισταθμίζονται για τη μεγάλη πλειοψηφία τους από τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αντλούν μεγάλη ικανοποίηση από τις σχέσεις τους με τους μαθητές και με τους συναδέλφους τους (όπως δηλώνει το 84,7 % και 81,3% αντιστοίχως), οι οποίες αποτελούν πηγή ικανοποίησης για τους ίδιους, σύμφωνα με τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Shann, 1998).

Αποτελεσματικότητα για κάποιους – το 20,3% - σημαίνει κατ' αρχάς, «επιτυχία στο εκπαιδευτικό έργο» «επιτυχία στους διδακτικούς στόχους» «συμβολή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος» και εξειδικεύεται στη συνέχεια στη γνωστική και στην παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου. Πολλοί - το 53,6% - ταυτίζουν την αποτελεσματικότητα με τη διδακτική ικανότητα. «Αμεσότητα επαφής», «ευελιξία στο μάθημα», «σαφήνεια», «προβληματισμός», «μεταδοτικότητα» είναι μερικές από τις ιδιότητες που συνιστούν τη διδακτική ικανότητα και χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό.

Γενικά, φαίνεται ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς αποτελεσματικότητα δεν σημαίνει μόνο επιτέλεση των κύριων λειτουργιών του σχολείου, αλλά και συναρτάται με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, ιδιότητες και προσόντα του εκπαιδευτικού. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφή αντίληψη όλων των διαστάσεων του έργου τους και των προϋποθέσεων για την επιτυχή επιτέλεσή του.

Μελετώντας την «εικόνα» του εκπαιδευτικού στην ελληνική κοινωνία, ο Μυλωνάς (1989) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι παρά τη συγκυριακή εντύπωση ότι ο

εκπαιδευτικός χάνει συνεχώς από το κοινωνικό του κύρος και την κοινωνική του αποδοχή, εξακολουθεί να διαθέτει μια από τις πιο σεβαστές κοινωνικές «εικόνες» σε σχέση με άλλα επαγγέλματα.

Στην κατασκευή της κοινωνικής «εικόνας» του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι δεν μετέχουν μόνο τα εικονικά – αναπαραστατικά στοιχεία που εκπέμπει ο εκπαιδευτικός, αλλά μετέχουν δυναμικά και οι διαμορφωμένες από την προσωπική και κοινωνική ιστορία διαθέσεις και στάσεις αυτού που τα δείχνει, τα επεξεργάζεται και τα αντανακλά. Αυτή η αντανακλώμενη «εικόνα» του εκπαιδευτικού δεν είναι πλέον μια πραγματική εικόνα αλλά μια κοινωνική κατασκευή (Μυλωνάς, 1989· Ντόκα, 2007).

Σήμερα το σχολείο λειτουργεί ως ένας γραφειοκρατικός οργανισμός με συγκεκριμένη δομή, σκοπούς και οργάνωση και στον οποίο ο καθένας επιτελεί έναν ρόλο. Τα άτομα είναι επιφορτισμένα με συγκεκριμένους ρόλους και ανάλογα με τις θέσεις που κατέχουν, διαθέτουν (λιγότερο ή περισσότερο ή και καθόλου) εξουσία, αρμοδιότητες, δικαιώματα και υποχρεώσεις.

«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες των ομάδων επιρροής που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το σχολείο ως οργανισμό, δηλαδή τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, τη σχολική διοίκηση, την κοινή γνώμη καθώς και από την ερμηνεία που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δίνει στο ρόλο του... Η μορφή που μπορεί να πάρει ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ορίζει, ερμηνεύει και επιτελεί το ρόλο του, αλλά προπάντων από τη διαμορφωμένη σχολική πραγματικότητα στην οποία συμπεκνώνονται οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Κατά συνέπεια, το πώς επιτελεί ο εκπαιδευτικός το ρόλο του είναι αποτέλεσμα της συνάρτησης και αλληλεπίδρασης μιας σειράς από διαφορετικούς παράγοντες, από τους οποίους ξεχωρίζουν α) οι κοινωνικές προσδοκίες τις οποίες αποδίδουν στο ρόλο του οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες β) η σχολική πραγματικότητα (συνθήκες υλοποίησης του ρόλου), καθώς επίσης γ) η επαγγελματική κατάρτιση του και γενικά η κοινωνικοποίησή του, που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία που δίνει στο ρόλο του» (Κωνσταντίνου, 1994).

Ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε συγκρούσεις και αδιέξοδα που οφείλονται στο δίλημμα του συγκερασμού των διαφόρων ιδιοτήτων του (παιδαγωγός, διδάσκαλος, αξιολογητής) και περισσότερο στις ιδιότητες αυτές που σχετίζονται με τους κεντρικούς του ρόλους, δηλαδή του «δημόσιου υπαλλήλου» και του «επαγγελματία παιδαγωγού». «Αυτό το δίλημμα, επισημαίνει ο Κωνσταντίνου (1994, σ.112), επιτείνεται επιβαρυντικά από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι φορέας και αποδέκτης

προσδοκιών που προέρχονται από πολλές και διαφορετικά εμπλεκόμενες ομάδες»

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πολλές φορές, αδυνατεί να συμβιβάσει τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων ομάδων επιρροής και έτσι οδηγείται συχνά κατά την εκτέλεση του έργου του σε συγκρούσεις ρόλων και σ' ένα αίσθημα ανασφάλειας που οφείλεται στους εξής κυρίως λόγους (Ξωχέλλης 1984): α) το εκπαιδευτικό έργο έχει βασικά «μεσολαβητικό χαρακτήρα», β) ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι σαφώς οριοθετημένος, γ) το έργο του εκπαιδευτικού έχει ιδιόμορφο χαρακτήρα, σε σύγκριση με άλλους κοινωνικούς (επαγγελματικούς) ρόλους, τόσο ως προς την «πελατεία» στην οποία απευθύνεται όσο και ως προς τη «διαφάνειά» του, δ) η εκπαίδευση έχει ιεραρχική δομή και ο εκπαιδευτικός υφίσταται συνεχή έλεγχο από τις προϊστάμενες αρχές ή άλλους φορείς και ε) το εκπαιδευτικό έργο στις σύγχρονες δυναμικές κοινωνίες είναι ιδιαίτερα δύσκολο, λόγω του κοσμοθεωρητικού πλουραλισμού τους, αλλά και γιατί η διαδικασία αγωγής και μάθησης στο σχολείο απέκτησε μια νέα κοινωνική διάσταση.

Η ανασφάλεια (συναισθηματική αστάθεια) του εκπαιδευτικού που εκδηλώνεται με φόβο και άγχος, οφείλεται και σε άλλους παράγοντες, όπως είναι η βραχύχρονη και η ανεπαρκής ως ανυπόστατη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, η έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση, η μικρή ηθική και υλική ανταμοιβή που έχει το έργο του στην κοινωνία, το μικρό γόητρο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην κοινωνία, οι αντίξοες εργασιακές συνθήκες στο σχολείο (ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας, έλλειψη βιβλίων (Ξωχέλλης, 1984· Πυργιωτάκης, 1992· Ντόκα, 2007).

Από πολλούς ερευνητές επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός, εδώ και αρκετά χρόνια έχει εμφανώς χάσει τόσο μεγάλο μέρος του παραδοσιακού του κύρους, ώστε διστάζει και ο ίδιος να αντιληφθεί και να προσδιορίσει το επάγγελμά του ως «λειτουργήμα» (Γκότοβος, 1985· Πάντος 1994). Το έργο του εκπαιδευτικού αλλά και ο ίδιος όλο και περισσότερο αμφισβητούνται. Στην Ελλάδα το σχολείο απαξιώνεται συνεχώς, καθώς αδυνατεί πια να πείσει όχι μόνο για την άμεση αποτελεσματικότητά του, αλλά και για τους μακροπρόθεσμους υψηλούς στόχους του, ενώ ενισχύονται και οι αμφιβολίες για τις δυνατότητές του (Κορωναίου, 1994). Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτικός σήμερα αδυνατεί να διατηρήσει την κοινωνική του αξία, την υπόληψή του.

Ο Αντωνίου (2002) υποστηρίζει ότι η ελλιπής επιστημονική εκπαίδευση, η πενιχρή αμοιβή είναι μερικές από τις κύριες αιτίες διαμόρφωσης ενός τύπου εκπαιδευτικού χαμηλού κοινωνικού κύρους, καταπιεσμένου και αναποτελεσματικού.

Ο Bottomore (1990) επισημαίνει και άλλο χαρακτηριστικό που συντείνει στη

μείωση του κύρους του εκπαιδευτικού: «Οι αξίες που μεταδίδει ο εκπαιδευτικός δεν ασκούν πια την ίδια επίδραση, γιατί έρχονται σε αντίθεση με άλλες αξίες που προπαγανδίζουν τα ΜΜΕ ή προβάλλονται στο παιδί από την οικογένεια και την ομάδα των συνομηλίκων. Ούτε οι κοινωνιολόγοι ούτε οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έδωσαν ως τώρα μεγάλη προσοχή στις συγκρούσεις ανάμεσα στους διάφορους κώδικες συμπεριφοράς. Κι όμως σημειώνονται έκδηλες συγκρούσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου».

Ο ρόλος και το κύρος του εκπαιδευτικού έχουν διαφοροποιηθεί στην ιστορική πορεία της ύπαρξής του. Εξαρτώνται τόσο από την ίδια την υπόσταση και τη μορφή λειτουργίας του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού και οργανισμού όσο και από τις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στην κοινωνία.

Η «εικόνα» του εκπαιδευτικού συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει η κάθε χώρα, εξαρτάται από τη χρονική περίοδο που εξετάζεται, ενώ αναθεωρείται με κάθε μεταρρύθμιση. Ο εκπαιδευτικός είναι το κλειδί για οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πρόοδο. Προκειμένου να ανταποκριθεί στο δύσκολο έργο απαιτείται να διαθέτει ποιοτικές ιδιότητες που σχετίζονται με την όλη προσωπικότητά του και ειδικά την επιστημονική και επαγγελματική του κατάρτιση (Ντόκα, 2007).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο, σε διαφορετικές περιόδους, με διαφορετικό ερευνητικό υλικό, εμφανίζουν τα πορίσματα τους διαφοροποιημένα. Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι η σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξακολουθεί να αναγνωρίζεται με το πέρασμα του χρόνου, ενώ προβάλλονται ως αναγκαιότητα η συνεχής κατάρτιση του και η αύξηση του μισθού του.

Σε άλλη έρευνα ο Μυλωνάς και οι συνεργάτες του (1989) διερεύνησαν την «εικόνα» του εκπαιδευτικού διατυπώνοντας την υπόθεση ότι οι «άλλοι» προσλαμβάνουν την «εικόνα» του άμεσα και κατά τον ίδιο τρόπο ή την «αναπαριστάνουν» με τη διαμεσολάβηση του ταξικού τους habitus με αποτέλεσμα την τροποποίησή της ανάλογα με τις σχετικά σταθερές «διαθέσεις» τους, οι οποίες έχουν ως αφετηρία τα σχετικά σταθερά (ταξικά) «σχήματα» αίσθησης (perception) σκέψης, εκτίμησης (appreciation) και πράξης (Bourdieu, 1984, στο Ντόκα, 2007).

Παρά τη συγκυριακή εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός χάνει το κοινωνικό κύρος και την κοινωνική του αποδοχή διαπιστώνεται ότι εξακολουθεί, ωστόσο, να διαθέτει

κοινωνική «εικόνα», ιδιαίτερα θετική και ανθεκτική σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα. Ο εκπαιδευτικός διαθέτει μια από τις πιο σεβαστές κοινωνικές «εικόνες», τις περισσότερο τιμώμενες και τις περισσότερο ελκτικές σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα.

Το παράδοξο είναι ότι εκτός από τη θετική εκτίμηση υπάρχει και η αρνητική που επισημαίνεται με την ίδια ευκρίνεια. Παρά ταύτα, η γενική «εικόνα» του εκπαιδευτικού παραμένει σε αρκετά υψηλή θέση παρά τις ταξικές διαφορές στις προσλήψεις.

Συμπερασματικά, τα περισσότερα ερευνητικά ευρήματα στην Ελλάδα κυρίως από την ένταξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε κλίμακες επαγγελμάτων – οδηγούν στην εξής, μερικώς αντιφατική «εικόνα»: ο εκπαιδευτικός διαθέτει ακόμα μία από τις πιο σεβαστές κοινωνικές «εικόνες». Ωστόσο στην «εικόνα» που έχει η κοινή γνώμη για τον εκπαιδευτικό επιδρούν σαν στερεότυπα, πλατιά διαδεδομένες και συναισθηματικά φορτισμένες γενικές και ατεκμηρίωτες κρίσεις που μοιραία υποβιβάζουν το κύρος του (Ξωχέλλης 1984· Ντόκα, 2007).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται υπό ευρύτατο και διαρκή κοινωνικό έλεγχο. Παρά τη συναίνεση που υπάρχει στο ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες, η αποτυχία της αποδίδεται κυρίως στον εκπαιδευτικό και συνήθως αγνοούνται οι συνέπειες από την έλλειψη πόρων και μέσων.

Σήμερα, το εκπαιδευτικό έργο είναι περισσότερο σύνθετο. Περιλαμβάνει και πληροφόρηση, συμβουλή, υποστήριξη, συνεργασία, συντονισμό, διοίκηση και διαχείριση, με στόχο να εξασφαλιστεί η προσωπική ανάπτυξη και η αυτοδύναμη ένταξη του ανθρώπου στην κοινωνία, ενώ, παράλληλα, μέσα από την εκπαίδευση, καθορίζεται το οικονομικό και εργασιακό μέλλον των νέων.

7.3. Εκπαιδευτικοί και Θετικά Συναισθήματα

Οι τελευταίες εξελίξεις δείχνουν ότι η εμπειρία θετικών συναισθημάτων οδηγούν στην ευζωία μέσα από την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και τη δόμηση μακροχρόνιων διαπροσωπικών σχέσεων (Fredrickson, 2000· Μαλικιώση – Λοΐζου, Τζονιχάκη & Κλεφτάρας, 1998).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Παπαστυλιανού, Πολυχρονόπουλου και Καΐλα (Papastyliaou et al., 2009), φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από θετικά συναισθήματα τα οποία δεν τους αφήνουν να πέσουν σε θλίψη, απογοήτευση, και απελπισία.

Τα συναισθήματα αυτά πηγάζουν κυρίως από την προσωπική τους ζωή (οικογένεια, οικείο περιβάλλον) και δεν συνδέονται άμεσα με το επάγγελμά τους, γεγονός που υποστηρίζεται και από τους (Bakker et al., 2000). Άλλωστε οι οικογενειακοί δεσμοί στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα ισχυροί, καθορίζοντας ή επηρεάζοντας κατά μεγάλο μέρος την πορεία του ατόμου, φαινόμενο κατ' εξοχήν ελληνικό.

Σύμφωνα με τη Fredrickson (2000), τα θετικά συναισθήματα δεν ωφελούν μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά μπορούν επίσης να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των οργανισμών, αφού μεταδίδουν τα αισθήματα αυτά και στα άλλα μέλη του οργανισμού, ενώ παράλληλα βοηθούν στις διαπροσωπικές τους συναλλαγές. Τα άτομα με θετική διάθεση έχουν την τάση να βοηθούν τους άλλους, να συνεργάζονται καλύτερα και να έχουν μειωμένη επιθετικότητα.

Β΄ ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 8: Ερευνητικά Ερωτήματα

Στο πλαίσιο των προβληματισμών που προέκυψαν από την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται η ανάγκη συσχετισμού και διερεύνησης της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων και της επίδρασης που αυτά μπορούν να ασκήσουν στους εκπαιδευτικούς, της ψυχικής ανθεκτικότητας των προσωπικών τους πόρων (σωματικών, διανοητικών, κοινωνικών και ψυχολογικών) στο χρόνο, του νοήματος ζωής που διαθέτουν αλλά και της διδακτικής τους αυτοαποτελεσματικότητας, σε σχέση με την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν.

Η θετική ψυχολογία φαίνεται ότι μπορεί να διευρύνει τους ορίζοντες της συμβατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας νέους ρόλους στους εκπαιδευτικούς και πλούσια πεδία δράσης. Άλλωστε όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες, σειρά από θετικές μεταβλητές είναι υπεύθυνες για το αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή και τη δόμηση ισχυρών πόρων και ουσιαστικών διαπροσωπικών δεσμών (Danner, Snowdon & Friesen, 2001).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω διατυπώνουμε τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής:

A) Πώς συνδέεται η υψηλή Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών με:

1. Την Ψυχική τους Ανθεκτικότητα
2. Τη Διδακτική Αυτό-αποτελεσματικότητά τους
3. Το Νόημα Ζωής τους
4. Την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες
5. Τα Θετικά Συναισθήματα

και πώς διαφοροποιείται η Ψυχική Ανθεκτικότητα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών;

B) Ποιοι παράγοντες προβλέπουν τον παράγοντα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Συναισθηματική Εξάντληση, ποιοι την Αποπροσωποποίηση και ποιοι την έλλειψη Προσωπικής Επίτευξης;

Γ) Ποια χαρακτηριστικά έχουν οι περισσότεροι έμπειροι εκπαιδευτικοί;

Δ) Πώς συνδέεται η υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών με:

1. Την Επαγγελματική Εξουθένωση
2. Τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών
3. Τα Συναισθήματα
4. Το Νόημα Ζωής
5. Την Κατάθλιψη, το άγχος και το στρες

και πώς διαφοροποιείται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών;

Ε) Ποιοι παράγοντες προβλέπουν την Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών;

ΣΤ) Ποια χαρακτηριστικά έχουν οι περισσότερο ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί;

Κεφάλαιο 9: Μεθοδολογία Έρευνας

9.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 450 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορα Δημοτικά Σχολεία της Αττικής και της περιφέρειας. Εξ αυτών 107 (23,78%) ήταν άνδρες και 343 (76,22%) ήταν γυναίκες. Το 71,33% των συμμετεχόντων (321 άτομα) ήταν δάσκαλοι, το 11,56% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (52 άτομα) και το 17,11% εκπαιδευτικοί ειδικότητας (77 άτομα). Όσον αφορά τη στρατηγική δειγματοληψίας, η επιλογή του δείγματος βασίστηκε σε βολική -ευκαιριακή δειγματοληψία (convenience sampling). Ευκαιριακή δειγματοληψία είναι η δειγματοληψία εκείνη κατά την οποία παίρνω ένα δείγμα που μου είναι διαθέσιμο ή στο οποίο έχω πρόσβαση (Γιαλαμάς, 2005). Συγκεκριμένα η ερευνήτρια ζήτησε από εργαζομένους διαφόρων ειδικοτήτων να συμμετάσχουν εθελοντικά στην έρευνα με βάση καταλόγους των ημερήσιων δημόσιων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επελέγησαν δηλαδή τόσα σχολεία όσα υπολογίστηκε ότι χρειαζόνταν, προκειμένου να διασφαλιστεί επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών. Αν ληφθεί υπόψη ότι η απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε έρευνες είναι σύνηθες φαινόμενο στην Ελλάδα, το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξαν διάθεση συμμετοχής στην συγκεκριμένη έρευνα υποδηλώνει μια σχετική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της βαθμίδας αυτής απέναντι στο θέμα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στάλθηκαν 768 πακέτα ερωτηματολογίων από τα οποία απαντήθηκαν τα 450 δηλ. το 58,59%, ενώ δεν απαντήθηκαν τα 318 δηλ. το 41,40%.

Πίνακας 4: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

	Σύνολο δείγματος	
	<i>n</i>	%
Φύλο		
Άνδρας	107	23,78
Γυναίκα	343	76,22
Ειδικότητα		
Δάσκαλοι	321	71,33
Ειδικής αγωγής	52	11,56
Ειδικότητας	77	17,11
Ηλικιακή κατηγορία		
Μέχρι 30 ετών	46	10,22
30-40 ετών	138	30,67
40-50 ετών	214	47,56
50 ετών και άνω	52	11,56
Εμπειρία εκπαιδευτικών		
1-14 έτη	220	50,81
15 έτη και πάνω	213	49,19
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμοι	158	35,11
Έγγαμοι	269	59,78
Διαζευγμένοι	23	5,11
Βασικές Επαγγελματικές Σπουδές		
Παιδαγωγική Ακαδημία	64	14,25
Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση	97	21,60
Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου	171	38,08
Άλλο Πανεπιστημιακό Τμήμα/Σχολή	117	26,06
Άλλοι Τίτλοι Σπουδών		
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	54	22,22
Δεύτερος Πανεπιστημιακός τίτλος	42	17,28
Μεταπτυχιακό	103	42,39
Διδακτορικό (PhD)	21	8,64
Άλλο	23	9,47
Τόπος διαμονής		

Αττική	350	77,78
Πελοπόννησος	41	9,10
Στερεά Ελλάδα	27	6,00
Θεσσαλία	13	2,89
ΔΑ	19	4,22

Η έρευνα έλαβε χώρα σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής και της περιφέρειας κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν την συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Επίσης πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που εμπεριέχουν είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και εφόσον το επιθυμούν μπορούν να ενημερωθούν για τα πορίσματα της έρευνας. Τα παραπάνω σημεία κρίθηκαν απαραίτητα για την εξασφάλιση μεγαλύτερης συμμετοχής με ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων και την επίτευξη αξιοπιστίας των απαντήσεων.

Οι ηλικιακές κατηγορίες των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν: μέχρι 30 ετών σε ποσοστό 10,22%, 30-40 ετών σε ποσοστό 30,67%, 40-50 ετών σε ποσοστό 47,56% και από 50 και άνω ετών σε ποσοστό 11,56% .

Όσον αφορά στα έτη επαγγελματικής εμπειρίας ο μέσος όρος των ετών επαγγελματικής εμπειρίας των συμμετεχόντων ήταν $X=15,68$ έτη και η τυπική απόκλιση $SD=8,19$ έτη. Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές των μεταβλητών αναλόγως της εμπειρίας των συμμετεχόντων το δείγμα χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες: στην πρώτη κατηγορία έχουμε τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς με χρόνια υπηρεσίας από 1-14 (50,81%) και στην δεύτερη κατηγορία έχουμε τους περισσότερο έμπειρους με χρόνια υπηρεσίας από 15 και άνω (49,19%).

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν η ακόλουθη: άγαμοι σε ποσοστό 35,11%, έγγαμοι σε ποσοστό 59,78% και διαζευγμένοι σε ποσοστό 5,11%. Από τους έγγαμους και διαζευγμένους, το 88,01% έχουν παιδιά.

Σχετικά με τις βασικές και άλλες σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματός μας έχουμε: απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας σε ποσοστό 14,25%, απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης σε ποσοστό 21,60%, απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου σε ποσοστό 38,08%, άλλου Πανεπιστημίου σε ποσοστό 26,06%. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο ήταν 22,22%, εκπαιδευτικοί με δεύτερο Πανεπιστημιακό τίτλο σε ποσοστό 17,28%, εκπαιδευτικοί με

μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε ποσοστό 42,39%, εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο PhD σε ποσοστό 8,64% και τέλος με άλλες σπουδές σε ποσοστό 9,47%.

9.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας και την υλοποίησή της χρησιμοποιήθηκαν επτά ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία επιλέχθηκαν με γνώμονα την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και την προηγούμενη εγκυρότητά τους σε άλλες έρευνες.

Α) Κλίμακα Δημογραφικών Στοιχείων

Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση κάποιων κοινωνικοδημογραφικών παραγόντων που ενδέχεται να επηρέαζε την επίδραση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας και των θετικών συναισθημάτων στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα σε αυτήν την κλίμακα οι συμμετέχοντες δήλωσαν:

-
1. Τον τόπο διαμονής τους (νομός και δήμος). Εν συνεχεία οι συμμετέχοντες ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες αναλόγως το γεωγραφικό διαμέρισμα στο οποίο ανήκαν.
 2. Την ειδικότητα τους (δάσκαλος/α, εκπαιδευτικός ειδικότητας π.χ. αγγλικών, φυσικής αγωγής, κ.ά.)
 3. Το φύλο τους (άνδρας, γυναίκα).
 4. Την ηλικιακή τους ομάδα (μέχρι 30 ετών, μεταξύ 30-40 ετών, μεταξύ 40-50 ετών, πάνω από 50 ετών).
 5. Την οικογενειακή τους κατάσταση (άγαμος, έγγαμος/συμβίωση, διαζευγμένος/η, χήρος/α).
 6. Τον αριθμό παιδιών (ελεύθερη αριθμητική αναφορά).
 7. Τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (ελεύθερη αριθμητική αναφορά). Έγινε ομαδοποίηση της μεταβλητής ως εξής: 1-14 έτη υπηρεσίας (λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί), πάνω από 15 έτη υπηρεσίας (περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί).
-

-
8. Τις βασικές επαγγελματικές σπουδές (Παιδαγωγική Ακαδημία, Παιδαγωγική Ακαδημία & Εξομοίωση, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου, άλλο Πανεπιστημιακό Τμήμα/Σχολή).
 9. Άλλους τίτλους σπουδών (μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, δεύτερος Πανεπιστημιακός τίτλος, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό ή άλλος τίτλος).
-

B) Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων (Positive and Negative Affect Scale; PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988)

Η κλίμακα αυτή αναφέρεται στη συχνότητα και την ένταση θετικής διάθεσης και θετικών συναισθημάτων που το άτομο έχει την τάση να αισθάνεται. Αποτελείται από 20 λέξεις, οι οποίες περιγράφουν θετικούς και αρνητικούς συναισθηματικούς αυτοχαρακτηρισμούς. Απαρτίζεται από δύο παράγοντες, ο καθένας εκ των οποίων αποτελείται από 10 χαρακτηρισμούς.

Η «θετική συναισθηματική κατάσταση» αποτελείται από επίθετα όπως ικανός/ή να αφιερώνει την προσοχή του/της σε πρόσωπα και πράγματα, δραστήριος/α, με ενδιαφέρον, σε εγρήγορση, συνεπαρμένος/η, ενθουσιώδης, δυνατός/η, με έμπνευση, αποφασισμένος/η, υπερήφανος/η. Αντιθέτως, η «αρνητική συναισθηματική κατάσταση» αποτελείται από επίθετα όπως συντετριμμένος/η, νευρικός/η, ένοχος/η, ευερέθιστος/η, ταραγμένος/η, φοβισμένος/η, ντροπιασμένος/η, εχθρικός/ή, αναστατωμένος/η, έντρομος/η.

Όταν οι κλίμακες θετικού και αρνητικού συναισθήματος χρησιμοποιούνται με βραχυπρόθεσμες οδηγίες, τείνουν να είναι ευαίσθητες σε διακυμάνσεις συναισθημάτων, ενώ αντίθετα τείνουν να δείχνουν σταθερότητα χαρακτηριστικών όταν δίνονται με μακροπρόθεσμες οδηγίες. Στην στάθμιση που χρησιμοποιούμε, των Δασκάλου και Συγκολλίτου, χορηγήθηκε με μακροπρόθεσμες οδηγίες (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούση, 2012).

Κάθε ερώτηση απαντάται σε μία κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 που αντιστοιχεί στον χαρακτηρισμό «ελάχιστα πολύ ή καθόλου» έως το 5 που αντιστοιχεί στο «υπερβολικά» και η βαθμολογία στις επιμέρους κλίμακες προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στις κλίμακες θετικού και αρνητικού συναισθήματος. Οι ερωτώμενοι απαντούν στο κατά πόσο ο κάθε

χαρακτηρισμός αντιπροσωπεύει το πώς αισθάνονται συνήθως (Σταφυλά, Δικαίου, Παπαστεφάνου & Μαρμάρας, 2011).

Οι μετρήσεις θετικής και αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης της κλίμακας έδειξαν ικανοποιητικούς δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Για το θετικό συναίσθημα ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας έχει την τιμή Cronbach $\alpha = 0,71$ και για το αρνητικό συναίσθημα Cronbach $\alpha = 0,79$.

Γ) Η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson

(The Connor-Davidson Resilience Scale - CD-RISC, Connor & Davidson, 2003)

Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει σκοπό την ποσοτική μέτρηση της ανθεκτικότητας στον γενικό πληθυσμό και την εκτίμηση της μεταβλητότητας της ανθεκτικότητας σε κλινικά δείγματα. Επίσης αντιμετωπίζει την ανθεκτικότητα ως μία ικανότητα αντιμετώπισης του στρες.

Η κλίμακα αποτελείται από 25 δηλώσεις αυτοαναφοράς των πέντε διαβαθμίσεων στην κλίμακα Likert, από 1 σημαίνει «καθόλου αληθές» μέχρι 5 «σχεδόν πάντα αληθές», οι οποίες έχουν δομηθεί με βάση τη μελέτη προηγούμενων ερευνών και συγγενών με την ανθεκτικότητα εννοιολογικών κατασκευών, και αντιστοιχούν στους πέντε ακόλουθους παράγοντες:

-
- (1) Προσωπική επάρκεια, Υψηλά στάνταρντ και Επιμονή,
 - (2) Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες,
 - (3) Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις,
 - (4) Έλεγχος,
 - (5) Πνευματικού χαρακτήρα επιρροές.

Η βαθμολόγηση γίνεται με κριτήριο το πώς έχουν αισθανθεί οι ερωτώμενοι κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα και το εύρος των αποτελεσμάτων κυμαίνεται από 0 μέχρι 100, με τα υψηλότερα αποτελέσματα να υποδεικνύουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα.

Η κλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητική συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα και καλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach $\alpha = 0,89$) και, επίσης, καλή αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου (συντελεστής ενδοσυσχέτισης = 0,87) (Δημητριάδου & Σταλίκας, 2011).

Δ) Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

(Maslach, Jackson & Schwab, 1996). Έκδοση για Εκπαιδευτικούς)

Ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να εξακριβώσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το επάγγελμά τους και τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζονται στενά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαναφοράς που περιγράφουν συναισθήματα που σχετίζονται με το επάγγελμα. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν σε μια κλίμακα επτά διαβαθμίσεων τύπου Likert (0=ποτέ μέχρι 6=κάθε μέρα) τη συχνότητα των συναισθημάτων για το επάγγελμά τους, που αναφέρονται σε κάθε δήλωση.

Η κλίμακα χρησιμοποιείται για να προσδιοριστούν τόσο η ολική Επαγγελματική Εξουθένωση, όσο και οι τρεις διαφορετικές συνιστώσες της (Συναισθηματική Εξάντληση – 9 δηλώσεις, Αποπροσωποποίηση – 5 δηλώσεις, Προσωπική Επίτευξη – 8 δηλώσεις), οι οποίες παραμένουν σταθερές από έθνος σε έθνος (Green et al., 1991· Schaufeli & Janczur, 1994).

Η βαθμολόγηση γίνεται με τον υπολογισμό του αθροίσματος των απαντήσεων στις δηλώσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα. Υψηλή βαθμολογία στις κλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και χαμηλή βαθμολογία στην κλίμακα προσωπική επίτευξη είναι ενδεικτικές εξουθένωσης.

Οι συντελεστές αξιοπιστίας της κλίμακας καταγράφηκαν από τους Iwanicki και Schwab (1981) και ήταν 0,9 για τη Συναισθηματική Εξάντληση και 0,76 για την Αποπροσωποποίηση και την Προσωπική Επίτευξη.

Στην Ελλάδα η προσαρμογή (Kokkinos, 2006) βασίστηκε σε δείγμα 430 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Ελλάδα και 771 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Κύπρο. Οι συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές και η ανάλυση παραγόντων της κλίμακας υποδεικνύουν την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, ενώ η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's α) της συνολικής κλίμακας είναι 0,75. Για τις τρεις συνιστώσες ο δείκτης διακυμάνθηκε από 0,68 έως 0,90 (Kokkinos, 2006).

Ε) Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής

(Meaning in Life Questionnaire – MLQ, M. F. Steger, P. Frazier & S. Oishi)

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 10 προτάσεις, οι οποίες αξιολογούν δύο παράγοντες: ο πρώτος είναι η ύπαρξη νοήματος στη ζωή του ατόμου (Presence) και ο δεύτερος η αναζήτηση του ατόμου για νόημα στη ζωή του (Search). Το MLQ είναι βελτιωμένο

σε σχέση με τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια που μετρούν το νόημα ζωής, δεδομένου ότι οι προτάσεις του δεν δημιουργούν επικάλυψη με μέτρα κατάθλιψης και η δομή των παραγόντων που μετρά είναι σταθερή. Επίσης, δεν είναι μακροσκελές (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012).

Η βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου γίνεται σε μια κλίμακα τύπου Likert επτά διαβαθμίσεων (1=απόλυτα αναληθές μέχρι 7=απόλυτα αληθές). Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιούνται και ανεστραμμένες προτάσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες αξιολογούνται με βαθμό αντίστροφο από το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας που έχουν δηλώσει. Οι βαθμοί κάθε συμμετέχοντα αθροίζονται για να υπολογιστεί η συνολική τιμή των δύο παραγόντων. Η ανώτερη τιμή για κάθε παράγοντα είναι 35.

Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στην τελική φάση της στάθμισης του. Στην αγγλική έκδοση έχει πολύ καλή συγκλίνουσα εγκυρότητα (0,33) και εμφανίζει πολύ καλή αξιοπιστία. Ο δείκτης Cronbach's α είναι $\alpha=0,83$ για την υποκλίμακα ύπαρξης νοήματος και $\alpha=0,83$ για την υποκλίμακα αναζήτησης νοήματος (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012).

**ΣΤ) Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών
(Teachers' Sense of Efficacy Scale – TSES, M. Tschannen – Moran & A.
Woolfolk – Hoy)**

Η κλίμακα δημιουργήθηκε με σκοπό την αξιολόγηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους. Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς αποτελούμενη από 24 προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση τριών παραγόντων της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού:

-
- α) την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας (efficacy for instructional strategies),
 - β) την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της σχολικής τάξης (efficacy for classroom management) και
 - γ) την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών (efficacy for student engagement).
-

Η βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου γίνεται σε μια κλίμακα τύπου Likert εννέα διαβαθμίσεων (1=καθόλου μέχρι 9=σε πολύ μεγάλο βαθμό). Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξε ικανοποιητική προσαρμογή ενός μοντέλου τριών συσχετιζόμενων παραγόντων στα εμπειρικά δεδομένα: CFI=0,98, TLI=0,96, RMSEA=0,06. Ο δείκτης Cronbach's α είναι 0,89 για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας, 0,92, για την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της σχολικής τάξης και 0,85 για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών (Τσιγγίλης, 2005).

Z) Κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες

(Depression anxiety stress Scale – DASS, S. H. Lovibond & P. F. Lovibond)

Η κλίμακα αξιολογεί τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες. Κατασκευάστηκε με σκοπό όχι μόνο τη μέτρηση των προκαθορισμένων συναισθηματικών καταστάσεων, αλλά και την εξέλιξη της διεργασίας καθορισμού, κατανόησης και αξιολόγησης των γνωστών και κλινικά σημαντικών συναισθηματικών καταστάσεων που συνήθως περιγράφονται ως κατάθλιψη, άγχος και στρες.

Η DASS είναι κλίμακα αυτοαναφοράς που αποτελείται από τρεις κλίμακες, καθεμιά από τις οποίες περιέχει 14 δηλώσεις χωρισμένες σε υποκλίμακες των 2-5 δηλώσεων με παρόμοιο περιεχόμενο. Η κλίμακα της κατάθλιψης αξιολογεί τη δυσφορία, την απελπισία, την απαξίωση της ζωής, την αποδοκιμασία του εαυτού, την έλλειψη ενδιαφέροντος / εμπλοκής, την ανηδονία και την αδράνεια. Η κλίμακα του άγχους αξιολογεί την αυτόνομη διέγερση, τις μυοσκελετικές συνέπειες, το άγχος των καταστάσεων και την υποκειμενική εμπειρία του συναισθήματος του άγχους. Η κλίμακα του στρες εκτιμά τη δυσκολία χαλάρωσης, τη νευρική διέγερση και την ευκολία αναστάτωσης / ταραχής, οξυθυμίας / υπερδιέγερσης και ανυπομονησίας.

Τα άτομα καλούνται να χρησιμοποιήσουν μια κλίμακα συχνότητας / σοβαρότητας τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων, όπου σημειώνουν το βαθμό στον οποίο έχουν βιώσει κάθε κατάσταση στη διάρκεια της τελευταίας εβδομάδας. Εκτός από το βασικό ερωτηματολόγιο των 42 δηλώσεων, υπάρχει και η σύντομη μορφή DASS 21 με 7 δηλώσεις για κάθε κλίμακα, την οποία χρησιμοποιούμε στην έρευνά μας.

Η βαθμολογία για τις κλίμακες της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες προκύπτει από την άθροιση των βαθμολογιών των μεταξύ τους δηλώσεων. Από την άθροιση (ή το μέσο όρο) των τριών κλιμάκων που αποτελούν την DASS προκύπτει μια συνδυαστική αξιολόγηση των αρνητικών συναισθηματικών συμπτωμάτων. Η βαθμο-

λόγηση της DASS 21 γίνεται με τον ίδιο τρόπο που γίνεται και στην DASS 42, πολλαπλασιάζοντας τις βαθμολογίες των κλιμάκων με το 2, ώστε να μπορούν να συγκριθούν με τα κανονιστικά δεδομένα της DASS και με άλλα δημοσιευμένα ευρήματα για την κλίμακα αυτή.

Η DASS έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της αντίστροφης-ανεξάρτητης μετάφρασης. Έγινε διπλή χορήγηση σε 30 άτομα, γνώστες τόσο της ελληνικής όσο και της αγγλικής γλώσσας, ενώ μεσολάβησε διάστημα 20 ημερών από τη μια χορήγηση στην άλλη. Οι δείκτες συσχέτισης που προέκυψαν μεταξύ ελληνικής και αγγλικής γλώσσας είναι: κλίμακα άγχους $r=0,82$, κλίμακα στρες $r=0,80$, κλίμακα κατάθλιψης $r=0,80$ (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012).

9.3. Σχεδιασμός έρευνας – Διαδικασία

Για την υλοποίηση της έρευνας και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που προαναφέρθηκαν χρησιμοποιήθηκε δείγμα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Αφού επιλέχθηκαν οι περιοχές – στόχοι, έγινε επικοινωνία με εκπροσώπους του συνδικαλιστικού φορέα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μας έφεραν σε επαφή με εκπαιδευτικούς από τις αντίστοιχες περιοχές, ώστε να λειτουργήσουν ως μεσολαβητές ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς.

Έτσι στείλαμε σε αυτούς/ές φακέλους με ανώνυμα ερωτηματολόγια, απαντητικούς φακέλους για την επιστροφή των ερωτηματολογίων και μια επιστολή με οδηγίες, διευκρινίσεις και ευχαριστίες για την συνεργασία. Συγκεκριμένα, με την επιστολή οι παραλήπτες ενημερώνονταν για το σκοπό της υλοποίησης της έρευνας, τη θεματική καθώς και τον φορέα (Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών) για τον οποίο πραγματοποιούνταν. Διαβεβαιώνονταν για τον εμπιστευτικό χαρακτήρα των απαντήσεών τους και για την αποκλειστική χρήση των δεδομένων μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Στην Αττική τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς είτε προσωπικά από την ερευνήτρια είτε μέσω εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα σχολεία, δίνοντας τους τις κατάλληλες οδηγίες, τους απαντητικούς φακέλους για την επιστροφή των ερωτηματολογίων και την επιστολή.

Αποστείλαμε με αυτόν τον τρόπο 750 ερωτηματολόγια. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 473 ερωτηματολόγια (63,1%), όμως στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έχουν συμπεριληφθεί μόνο τα 450 ερωτηματολόγια, τα οποία ήταν πλήρως

συμπληρωμένα. Όλη η διαδικασία της συλλογής δεδομένων ολοκληρώθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012 -2013.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων περιλάμβανε την κωδικοποίηση των απαντήσεων και την καταγραφή τους στο Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 21.0 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp) για περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

9.4. Έλεγχος ψυχομετρικών ιδιοτήτων των εργαλείων μέτρησης

9.4.1. Αξιοπιστία ερωτηματολογίων

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης, υπολογίστηκε για κάθε κλίμακα/ερωτηματολόγιο αλλά και για κάθε υποκλίμακα ο συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha).

Πίνακας 5: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α των υπό μελέτη μεταβλητών

	Cronbach α
<i>Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος</i>	
Θετικά συναισθήματα	0,854
Αρνητικά συναισθήματα	0,878
<i>Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson</i>	
Ανθεκτικότητα	0,896
Προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή	0,798
Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες	0,740
Θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις	0,712
Προσωπικός έλεγχος	0,578
Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα	0,615
<i>Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς</i>	
Συναισθηματική εξάντληση	0,899
Αποπροσωποποίηση	0,660
Προσωπική επίτευξη	0,820
<i>Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής</i>	

Αναζήτηση νοήματος	0,866
Ύπαρξη νοήματος	0,860
Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών	
Αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας	0,929
Αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης	0,941
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών	0,928
Κλίμακας Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες	
Κατάθλιψη	0,878
Άγχος	0,860
Στρες	0,892

Ειδικότερα, για την κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος, ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $a=0,854$ για τα θετικά συναισθήματα και $a=0,878$ για τα αρνητικά συναισθήματα που κρίνεται ικανοποιητικός και για τις δύο υποκλίμακες. Ο συντελεστής αξιοπιστίας αυτής της έρευνας είναι υψηλότερος από την αντίστοιχη ελληνική έκδοση προσαρμογής του ερωτηματολογίου.

Για την κλίμακα ανθεκτικότητας Connor-Davidson, ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας είναι $a=0,896$ -η οποία προσεγγίζει τον συντελεστή αξιοπιστίας της αντίστοιχης δοκιμασίας της κλίμακας σε γενικό πληθυσμό- ενώ οι υποκλίμακες κυμαίνονται από $a=0,578$ μέχρι $a=0,798$.

Για το ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach για εκπαιδευτικούς, ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $a=0,899$ για την συναισθηματική εξάντληση, $a=0,660$ για την αποπροσωποποίηση και $a=0,820$ για την προσωπική επίτευξη. Η αξιοπιστία αυτή μπορεί να συγκριθεί με αυτήν της προσαρμογής του ερωτηματολογίου στην Ελλάδα η οποία βασίστηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως προς την αναζήτηση νοήματος της ζωής, ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $a=0,866$ ενώ για την ύπαρξη νοήματος ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $a=0,860$, αξιοπιστία παρόμοια με την προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά δεδομένα.

Η κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζει πολύ υψηλό συντελεστή αξιοπιστίας. Πιο συγκεκριμένα, για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας $a=0,929$, η αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης έχει $a=0,941$ και η αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών έχει $a=0,928$.

Τέλος, η κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες παρουσιάζει και αυτή ικανοποιητικό ο συντελεστής αξιοπιστίας. Πιο συγκεκριμένα, για την κάθε υποκλίμακα η κατάθλιψη έχει συντελεστή αξιοπιστίας $a=0,878$, το άγχος έχει $a=0,860$ και το στρες έχει $a=0,892$.

Κεφάλαιο 10: Αποτελέσματα

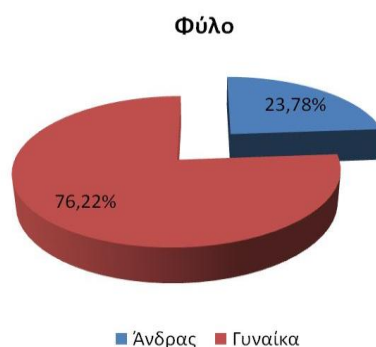
Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από τα ψυχομετρικά εργαλεία που αναφέρθηκαν στην μεθοδολογία. Για την καλύτερη μελέτη και ερμηνεία των στοιχείων, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντούν.

10.1. Στατιστική Επεξεργασία

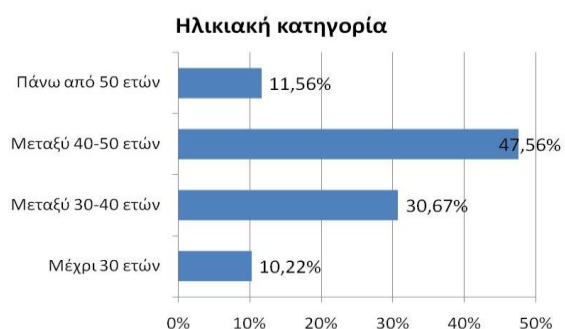
Μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε λεπτομερής καταγραφή τους. Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων καταχωρίστηκαν σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων. Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 21.0 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp). Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν επιλέχθηκαν με γνώμονα τον τύπο των δεδομένων και τα ερευνητικά ερωτήματα.

10.2. Περιγραφική Ανάλυση Δημογραφικών στοιχείων - Ερωτηματολογίων

Στην έρευνα συμμετείχαν 450 εκπαιδευτικοί, από διαφορετικές πρωτοβάθμιες σχολικές μονάδες όλης της Ελλάδας (βλ. Πίνακας 0.1). Από αυτούς, 107 (23,78%) ήταν άνδρες και 343 (76,22%) ήταν γυναίκες. Οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί (μέχρι 30 ετών) ήταν 46 (10,22%), 30-40 ετών ήταν 138 εκπαιδευτικοί (30,67%), 40-50 ετών ήταν 214 άτομα (47,56%) ενώ τέλος πάνω από 50 ετών ήταν 52 άτομα (11,56%).



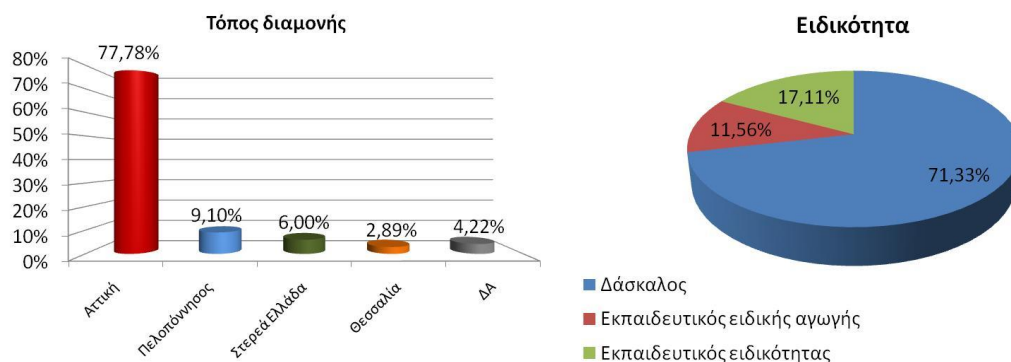
Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας (pie chart) για το φύλο



Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα (bar chart) για την ηλικία

350 (77,78%) συμμετέχοντες εργάζονταν στην Αττική, 41 (9,10%) εργάζονταν στην Πελοπόννησο, 27 (6,00%) εργάζονταν στην Στερεά Ελλάδα, 13 (2,89%) εργάζονταν στην Θεσσαλία και 19 (4,22%) δεν δήλωσαν το νομό που εργάζονταν.

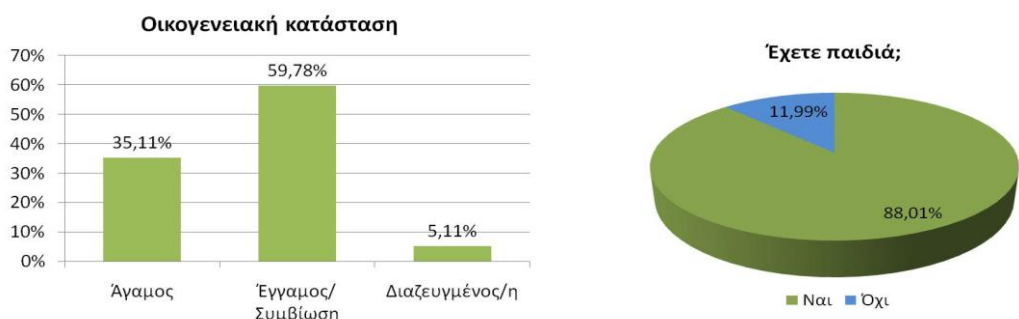
Η πλειοψηφία του δείγματος ήτοι 321 εκπαιδευτικοί (71,33%) ήταν δάσκαλοι, 52 (11,56%) ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ενώ 77 (17,11%) ήταν εκπαιδευτικοί ειδικότητας.



Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα (bar chart) για τον τόπο διαμονής

Γράφημα 4. Διάγραμμα πίτας (pie chart) για την ειδικότητα

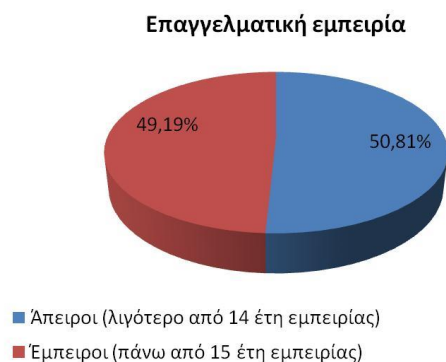
Ως προς την οικογενειακή κατάσταση 158 (35,11%) συμμετέχοντες ήταν άγαμοι, 269 (59,78%) ήταν παντρεμένοι και 23 (5,11%) ήταν διαζευγμένοι. Η πλειονότητα ήτοι 186 άτομα (41,89%) του δείγματος δήλωσαν άτεκνοι, ακολουθούν οι 155 (34,91%) συμμετέχοντες με 2 παιδιά, 80 (18,24%) συμμετέχοντες με 1 παιδί και ακολουθούν σε μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα παιδιά (3 παιδιά είχε το 4,05%, 4 παιδιά το 0,68% και 5 παιδιά μόλις ένας συμμετέχων).



Γράφημα 5. Ραβδόγραμμα (bar chart) για την οικογενειακή κατάσταση

Γράφημα 6. Διάγραμμα πίτας (pie chart) για την τεκνοποίηση

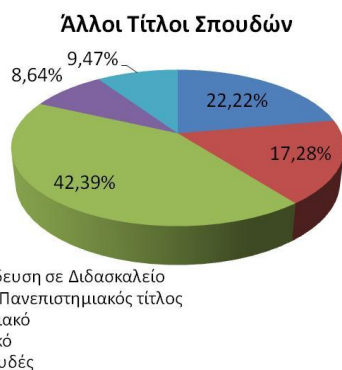
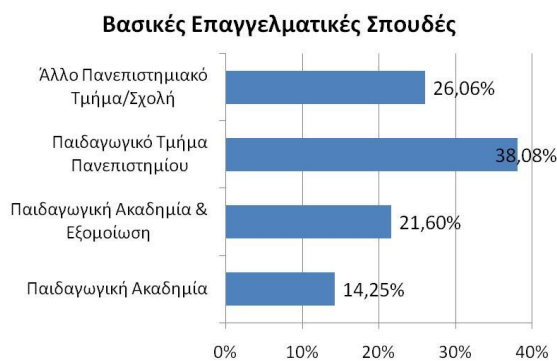
Ο μέσος χρόνος υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ήταν $X=15,68$ έτη και η τυπική απόκλιση $SD=8,19$ έτη. Προκειμένου να διερευνησουμε τις τυχόν διαφορές μεταξύ έμπειρων και λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών, η συγκεκριμένη μεταβλητή κατηγοριοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς με λιγότερο από 14 έτη εμπειρίας οι οποίοι ήταν 220 (50,81%) και σε έμπειρους εκπαιδευτικούς (49,19%).



Γράφημα 7. Διάγραμμα πίτας (pie chart) για την επαγγελματική εμπειρία

Ως προς τις βασικές επαγγελματικές σπουδές των συμμετεχόντων, 64 (14,25%) ήταν απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 97 (21,60%) κατείχαν τίτλο σπουδών της Παιδαγωγικής Ακαδημίας & Εξομοίωσης, 171 (38,08%) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου και τέλος, 117 (26,06%) κατείχαν τίτλο άλλου Πανεπιστημιακού Τμήματος ή Σχολής οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ήταν εκπαιδευτικοί ειδικότητας.

Ως προς την μετεκπαίδευση των συμμετεχόντων, 54 (12,00%) έχουν κάνει μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, 42 (9,33%) κατέχουν δεύτερο Πανεπιστημιακό Τίτλο σπουδών, 103 (22,89%) έχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών, 21 (4,67%) έχουν Διδακτορικό Τίτλο σπουδών, ενώ 23 (5,11%) δήλωσαν ότι έχουν κάποιον άλλο τίτλο μετεκπαίδευσης. 207 (46,00%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν άλλο τίτλο σπουδών πέρα του βασικού.



Γράφημα 8. Ραβδόγραμμα (bar chart) για τις βασικές επαγγελματικές σπουδές

Γράφημα 9. Διάγραμμα πίτας (pie chart) για την κατοχή άλλων τίτλων σπουδών

Όσον αφορά τις κύριες μεταβλητές της έρευνας, ο μέσος όρος της κλίμακας των θετικών συναισθημάτων ήταν $X=35,51$ και η τυπική απόκλιση $SD=6,67$ ενώ για τα αρνητικά συναισθήματα ο αντίστοιχος μέσος όρος ήταν $X=17,00$ ενώ η τυπική απόκλιση ήταν $SD=6,53$.

Ως προς την κλίμακα ανθεκτικότητας Connor-Davidson, η ανθεκτικότητα συνολικά είχε μέσο όρο $X=68,81$ και τυπική απόκλιση $SD=11,79$. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τους πέντε υποπαράγοντες της κλίμακας είχαν ως εξής: ο παράγοντας «προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή» είχε $X=22,96 \pm SD=4,32$, ο παράγοντας «εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες» είχε $X=17,88 \pm SD=3,97$, ο παράγοντας «θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις» είχε $X=14,89 \pm SD=2,68$, ο παράγοντας «προσωπικός έλεγχος» είχε $X=8,45 \pm SD=1,86$ και τέλος ο παράγοντας «επιρροές πνευματικού χαρακτήρα» είχε $X=4,64 \pm SD=2,07$.

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης για εκπαιδευτικούς, βρέθηκε πως ο μέσος όρος της υποκλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης ήταν $X=20,84$ και η τυπική απόκλιση ήταν $SD=11,45$ ενώ για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση ήταν $X=4,98$ και $SD=4,75$ αντιστοίχως. Για την τρίτη υποκλίμακα «προσωπική επίτευξη» ο μέσος όρος ήταν $X=36,27$ και η τυπική απόκλιση $SD=7,26$.

Ως προς την αναζήτηση του νοήματος της ζωής, ο μέσος όρος ήταν $M=22,65$ και η τυπική απόκλιση $SD=7,57$ ενώ ως προς την ύπαρξη του νοήματος της ζωής, ο μέσος όρος ήταν $M=27,07$ και η τυπική απόκλιση $SD=5,48$.

Ως προς την κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ο μέσος όρος του δείγματος της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών διδασκαλίας ήταν $M=56,65$ και η τυπική απόκλιση $SD=10,41$, για την αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης ο μέσος όρος του δείγματος ήταν $M=54,81$ και η τυπική απόκλιση $SD=10,98$ ενώ για την αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών ο μέσος όρος του δείγματος ήταν $M=55,00$ και η τυπική απόκλιση $SD=10,16$.

Ως προς την κλίμακα DASS, ο μέσος όρος του δείγματος της κλίμακας της κατάθλιψης ήταν $M=10,13$ και η τυπική απόκλιση $SD=8,82$, για την κλίμακα του άγχους ο μέσος όρος του δείγματος ήταν $M=8,25$ και η τυπική απόκλιση $SD=8,45$ ενώ για την κλίμακα του στρες ο μέσος όρος του δείγματος ήταν $M=14,77$ και η τυπική απόκλιση $SD=9,43$.

Τέλος ως προς τον λόγο Θετικών / Αρνητικών συναισθημάτων ο μέσος όρος του δείγματος ήταν $M=2,39$ και η τυπική απόκλιση $SD=0,94$.

Όλα τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από την χορήγηση των ερωτηματολογίων παρατίθενται στον επόμενο πίνακα 6.

Πίνακας 6: Μέτρα θέσης και μέτρα διασποράς των υπο μελέτη μεταβλητών

	Μέσος ό- ρος <i>M</i>	Διάμεσος <i>Md</i>	Επικρατούσα τιμή <i>Mo</i>	Τυπική α- πόκλιση <i>SD</i>	Λοξότητα <i>Sk</i>	Κυρτότητα <i>Ku</i>
<i>Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος</i>						
Θετικά συναισθήματα	35,51	36	37	6,67	-0,727	1,648
Αρνητικά συναισθήματα	17,00	15	12	6,53	1,116	0,728
<i>Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson</i>						
Ανθεκτικότητα (Συνολικά)	68,81	69	79	11,79	-0,279	0,457
Προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή	22,96	23	23	4,32	-0,309	0,457
Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες	17,88	18	18	3,97	-0,098	0,394
Θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις	14,89	15	15	2,68	-0,705	1,256
Προσωπικός έλεγχος	8,45	9	9	1,86	-0,506	0,613
Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα	4,64	5	6	2,07	-0,312	-0,586
<i>Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς</i>						
Συναισθηματική εξάντληση	20,84	19	19	11,45	0,454	-0,252
Αποπροσωποποίηση	4,98	4	0	4,75	1,182	1,153
Προσωπική επίτευξη	36,27	37	34	7,26	-1,015	2,125
<i>Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής</i>						

Αναζήτηση νοήματος	22,65	24	25	7,57	-0,463	-0,320
Ύπαρξη νοήματος	27,07	28	35	5,48	-0,780	0,819
Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών						
Αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας	56,65	59	60	10,41	-1,250	2,307
Αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης	54,81	57	60	10,98	-1,003	1,364
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών	55,00	57	56	10,16	-1,070	1,780
Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες						
Κατάθλιψη	10,13	8	0	8,82	0,904	0,186
Άγχος	8,25	6	0	8,45	1,091	0,451
Στρες	14,77	14	14	9,43	0,573	-0,256

10.3. Συμπερασματολογία Ερευνητικών Ερωτημάτων

Για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πως συνδέεται η υψηλή επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με την ψυχική ανθεκτικότητα, τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, το νόημα ζωής τους, την κατάθλιψη, το άγχος, το στρες και τα συναισθήματα που βιώνουν, διεξήγαμε ανάλυση συνάφειας χρησιμοποιώντας τον δείκτη Pearson r . Συγκεκριμένα υπολογίσαμε τις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach για εκπαιδευτικούς (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) και διεξήγαμε ανάλυση συνάφειας για κάθε υποκλίμακα των υπολοίπων ερωτηματολογίων.

Πίνακας 7: Σχέση παραγόντων επαγγελματικής εξουθένωσης με ψυχική ανθεκτικότητα, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, νόημα ζωής, κατάθλιψη, άγχος, στρες, θετικά και αρνητικά συναισθήματα

	Συναισθηματική εξάντληση r	Αποπροσωποποίηση r	Προσωπική επίτευξη r
Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor- Davidson			
Ανθεκτικότητα	-0,268***	-0,252***	0,494***
Προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή	-0,249***	-0,212***	0,467***
Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες	-0,277***	-0,177***	0,421***
Θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις	-0,253***	-0,264***	0,432***
Προσωπικός έλεγχος	-0,213***	-0,248***	0,402***
Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα	0,045	-0,091	0,107*
Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών			
Αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας	-0,279***	-0,318***	0,564***
Αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης	-0,311***	-0,314***	0,557***
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών	-0,348***	-0,351***	0,588***
Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής			
Αναζήτηση νοήματος	0,109*	0,012	0,070
Ύπαρξη νοήματος	-0,236***	-0,274***	0,405***
Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες			

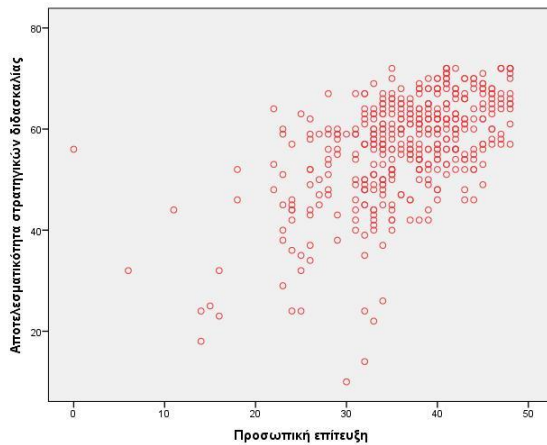
Κατάθλιψη	0,426***	0,354***	-0,356***
Άγχος	0,403***	0,298***	-0,271***
Στρες	0,462***	0,291***	-0,286***
<i>Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος</i>			
Θετικά συναισθήματα	-0,366***	-0,244***	0,405***
Αρνητικά συναισθήματα	0,395***	0,260***	-0,200**

*Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,05 (2ης κατεύθυνσης).

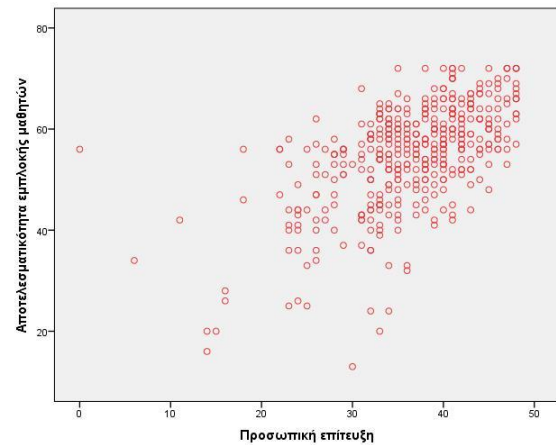
***Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,001 (2ης κατεύθυνσης).

Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει αρνητική συνάφεια μεταξύ των 3 παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) και των 4 παραγόντων της κλίμακας της ανθεκτικότητας (προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή, εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες, θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, προσωπικός έλεγχος) η οποία κυμαίνεται από $-0,264$ έως $0,467$ και είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο $0,001$. Ο παράγοντας «επιρροές πνευματικού χαρακτήρα» για τις υποκλίμακες «συναισθηματική εξάντληση» και «αποπροσωποποίηση» δεν παρουσιάζει συσχέτιση στατιστικώς σημαντική ενώ για την υποκλίμακα «προσωπική επίτευξη» η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 5% και ισούται με $r=0,107$. Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση - αλλά ισχυρότερη - παρουσίασε και η συνολική ανθεκτικότητα με τις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών η οποία βρέθηκε πως ήταν $r=-0,268$, $r=-0,252$ και $r=0,494$ για τις υποκλίμακες συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη αντιστοίχως.

Όσον αφορά στην επόμενη κλίμακα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, την κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συνάφεια με όλες τις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε επίπεδο σημαντικότητας $0,001$. Πιο συγκεκριμένα, η συσχέτιση της αποτελεσματικότητας στρατηγικών διδασκαλίας με την συναισθηματική εξάντληση βρέθηκε $r=-0,279$, με την αποπροσωποποίηση $r=-0,318$ και $r=0,564$ με την προσωπική επίτευξη. Στο ίδιο μοτίβο κινήθηκαν και οι άλλες δύο υποκλίμακες. Η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης βρέθηκε πως έχει συσχέτιση $r=-0,311$, $r=-0,314$ και $r=0,557$ αντιστοίχως για τις τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης ενώ η αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών βρέθηκε πως έχει $r=-0,348$, $r=-0,351$ και $r=0,588$ αντιστοίχως για τις τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης.



Γράφημα 10. Διάγραμμα διασποράς (scatter plot) της προσωπικής συνέντευξης και της αποτελεσματικότητας στρατηγικών διδασκαλίας



Γράφημα 11. Διάγραμμα διασποράς (scatter plot) της προσωπικής συνέντευξης και της αποτελεσματικότητας εμπλοκής μαθητών

Ως προς το ερωτηματολόγιο του νοήματος της ζωής, στατιστικώς σημαντική συνάφεια σε επίπεδο σημαντικότητα 0,001 βρέθηκε στην ύπαρξη του νοήματος με την συναισθηματική εξάντληση ($r=-0,236$), με την αποπροσωποποίηση ($r=-0,274$) και την προσωπική επίτευξη ($r=0,405$). Αντιθέτως, στην αναζήτηση του νοήματος στατιστικώς σημαντική συνάφεια βρέθηκε μόνο ως προς την συναισθηματική εξάντληση η οποία είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,05 και θετική ($r=0,109$).

Όσον αφορά στην κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική και θετική συνάφεια σε επίπεδο 0,001 και για τις τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, η κατάθλιψη έδειξε συσχέτιση με την συναισθηματική εξάντληση ($r=0,426$), με την αποπροσωποποίηση ($r=0,354$) και την προσωπική επίτευξη ($r=-0,356$), το άγχος για τις ίδιες υποκλίμακες η συσχέτιση βρέθηκε $r=0,403$, $r=0,298$ και $r=-0,271$ αντιστοίχως ενώ το στρες για τις ίδιες υποκλίμακες η συσχέτιση βρέθηκε $r=0,462$, $r=0,291$ και $r=-0,286$ αντιστοίχως.

Για την κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος, τα θετικά συναισθήματα βρέθηκαν αρνητικά συσχετισμένα με την συναισθηματική εξάντληση ($r=-0,366$), με την αποπροσωποποίηση ($r=-0,244$) αλλά θετικά συσχετισμένα με την προσωπική επίτευξη ($r=0,405$) σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001 λόγω της θετικής χροιάς της έννοιας. Αντιθέτως, τα αρνητικά συναισθήματα βρέθηκαν θετικά συσχετισμένα με την συναισθηματική εξάντληση ($r=0,395$), με την αποπροσωποποίηση ($r=0,260$) και θετικά συσχετισμένα με την προσωπική επίτευξη ($r=-0,200$).

Από όλες τις σχέσεις συνάφειας που παρατηρήθηκαν, σαφώς πιο ισχυρές είναι αυτές της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης και πιο ειδικά της προσωπικής επίτευξης. Επίσης, τα αντίθετα πρόσημα μεταξύ συναισθηματικής εξάντλησης/αποπροσωποποίησης και προσωπικής επίτευξης οφείλονται στην αντίθετη (θετική) χροιά που έχει ο παράγοντας της προσωπικής επίτευξης εν αντιθέσει με τους άλλους δύο παράγοντες.

Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο σκέλος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος εφαρμόστηκαν τεχνικές διερεύνησης διαφορών των μέσων αναλόγως με τα επίπεδα της υπό εξέταση μεταβλητής. Μέχρι δύο επίπεδα (π.χ. φύλο, ειδικότητα, επαγγελματική εμπειρία) εφαρμόστηκε η ανάλυση *t*-test ενώ για περισσότερα επίπεδα (π.χ. ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA).

Πίνακας 8: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο

	Επαγγελματική Εξουθένωση					
	Συναισθηματική Εξάντληση		Αποπροσωποποίηση		Προσωπική Επίτευξη	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>
Φύλο		-0,966		1,191		0,312
<i>Ανδρας</i>	19,91 (11,29)		5,46 (4,78)		36,46 (6,72)	
<i>Γυναίκα</i>	21,13 (11,50)		4,83 (4,74)		36,21 (7,43)	

*Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,05.

**Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,01.

***Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,001.

Πίνακας 9: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Επαγγελματική Εξουθένωση					
	Συναισθηματική Εξάντληση		Αποπροσωποποίηση		Προσωπική Επίτευξη	
	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>
Ειδικότητα		0,302		2,342		3,791*
<i>Δάσκαλος</i>	20,67 (11,42)		4,68 (4,56)		36,86 (7,02)^a	
<i>Ειδικής Αγωγής</i>	22,00 (11,74)		5,73 (5,56)		34,52 (9,03)	
<i>Ειδικότητας</i>	20,78 (11,46)		5,75 (4,86)		35,00 (6,64)	
Ηλικία		3,259*		2,656*		2,631
<i>Μέχρι 30 ετών</i>	23,22 (11,17)^β		4,76 (4,26)		35,63 (6,43)	
<i>30-40 ετών</i>	22,54 (10,92)		5,78 (5,09)^γ		35,04 (7,16)	
<i>40-50 ετών</i>	19,93 (11,43)		4,82 (4,76)		36,84 (7,02)	
<i>Πάνω από 50 ετών</i>	17,98 (12,36)		3,73 (3,86)^γ		37,77 (8,71)	
Οικ. κατάσταση		1,610		0,531		1,887
<i>Αγαμος</i>	22,11 (10,78)		4,99 (4,62)		35,76 (7,58)	
<i>Εγγαμος</i>	20,06 (11,82)		4,89 (4,86)		36,35 (7,16)	
<i>Διαζευγμένος</i>	21,35 (11,16)		5,96 (4,43)		38,87 (5,70)	

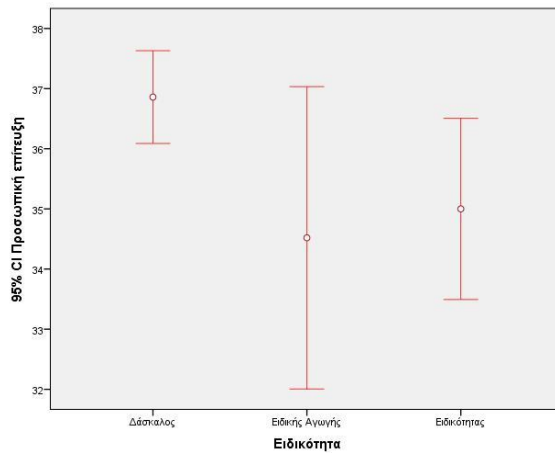
*Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,05.

**Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,01.

***Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,001.

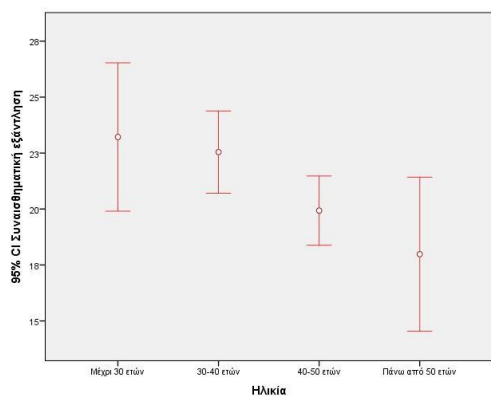
^a: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών δάσκαλος-εκπαιδ. ειδικής αγωγής και δάσκαλος-εκπαιδ. ειδικότητας σύμφωνα με το τεστ LSD.^β: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών μέχρι 30 ετών-πάνω από 50, 30-40 ετών-40-50 ετών, 30-40ετών-πάνω από 50 ετών σύμφωνα με το τεστ LSD.^γ: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών 30-40 ετών και πάνω από 50 ετών σύμφωνα με το τεστ LSD.

Η ανάλυση έδειξε ότι ως προς το φύλο δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Ως προς την ειδικότητα, οι δάσκαλοι (μέσος όρος 36,86 και τυπική απόκλιση 7,02) φαίνεται να έχουν επιτύχει σε μεγαλύτερο βαθμό την προσωπική επίτευξή τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (μέσος όρος 34,52 και τυπική απόκλιση 9,03) καθώς και με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας (μέσος όρος 35,00 και τυπική απόκλιση 6,64).

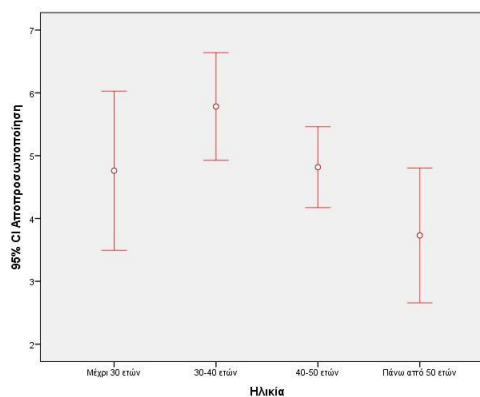


Γράφημα 12. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της ειδικότητας και της προσωπικής επίτευξης

Ως προς την ηλικία, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στην συναισθηματική εξάντληση και στην αποπροσωποποίηση με τους νεαρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να έχουν εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σημάδια επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναλόγως της οικογενειακής κατάστασης του εκπαιδευτικού.



Γράφημα 13. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της ηλικίας και της συναισθηματικής εξάντλησης



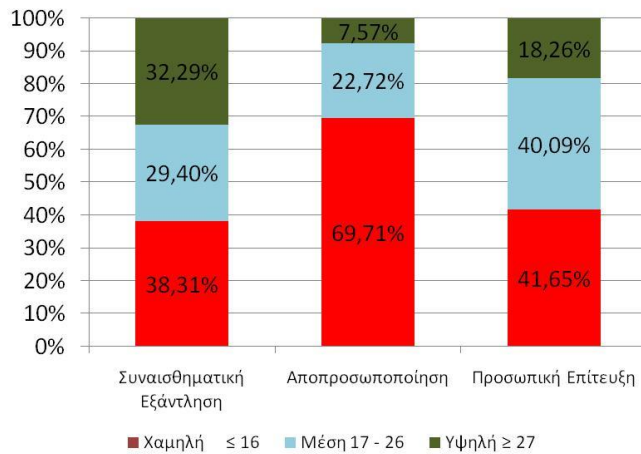
Γράφημα 14. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της ηλικίας και της αποπροσωποποίησης

Για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποιοι παράγοντες προβλέπουν τον παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης Συναισθηματική Εξάντληση, ποιοι την Αποπροσωποποίηση και ποιοι την έλλειψη Προσωπικής Επίτευξης, υλοποιήθηκαν δύο στατιστικές αναλύσεις. Αρχικά, για να δούμε αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών αναλόγως με τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης που παρουσίασαν, θα περιγραφθούν οι πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (Μανοβα) καθώς υπήρχαν πολλές εξαρτημένες μεταβλητές που έπρεπε να εξεταστούν και κατά δεύτερον θα περιγραφθούν οι στατιστικές αναλύσεις παλινδρόμησης για να δούμε ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που προβλέπουν τους υποπαράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Οι κατηγοριοποίηση των υποπαραγόντων της Επαγγελματικής εξουθένωσης σε χαμηλή, μέση και υψηλή, έγινε σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση Maslach όπως αναφέρεται από τον Croom (2003).

Πίνακας 10: Κατηγοριοποίηση καταστάσεων/υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

	Κατηγοριοποίηση με βάση την κλίμακα		
	Χαμηλή	Μέση	Υψηλή
Συναισθηματική Εξάντληση	≤ 16 38,31%	17 – 26 29,40%	≥ 27 32,29%
Αποπροσωποποίηση	≤ 6 69,71%	7 - 12 22,72%	≥ 13 7,57%
Προσωπική Επίτευξη	≥ 39 41,65%	32 - 38 40,09%	≤ 31 18,26%



Γράφημα 15. Ραβδόγραμμα (bar chart) για την κατηγοριοποίηση καταστάσεων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Συγκεκριμένα, στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που παρουσίασαν χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Πίνακας 11: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές

	Συναισθηματική Εξάντληση		
	Χαμηλή -1- M (SD)	Μέτρια -2- M (SD)	Υψηλή -3- M (SD)
Θετικά συναισθήματα ^{α, β, γ}	38,79 (5,62)	35,34 (5,80)	32,60 (6,37)
Αρνητικά συναισθήματα ^{β, γ}	14,78 (4,91)	16,56 (5,50)	20,64 (7,64)
Κατάθλιψη ^{α, β, γ}	5,94 (6,38)	8,99 (7,97)	13,73 (9,03)
Άγχος ^{β, γ}	5,07 (6,31)	7,32 (7,70)	12,43 (9,37)
Στρες ^{α, β, γ}	10,24 (7,26)	13,90 (8,55)	20,09 (9,33)
Αναζήτηση νοήματος	22,22(7,94)	23,69 (6,59)	23,17 (7,55)
Ύπαρξη νοήματος ^{α, β}	29,29 (4,45)	26,87 (5,15)	25,78 (5,54)
Ανθεκτικότητα ^{α, β}	72,56 (12,00)	67,57 (10,90)	64,82 (10,51)
Αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας ^{α, β}	59,60 (8,98)	55,13 (10,54)	54,69 (10,71)
Αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης ^{α, β}	57,96 (9,57)	53,43 (11,42)	52,24 (11,92)
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών ^{α, β}	58,28 (8,60)	53,16 (9,71)	51,58 (10,50)

^α: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών 1 και 2

^β: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών 1 και 3

^γ: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών 2 και 3

Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών [Pillai's Trace=0,337, $F_{(22,510)}=4,702$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,169$]. Οι περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα θετικά συναισθήματα, [$F_{(2,264)}=26,051$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,165$], τα αρνητικά συναισθήματα [$F_{(2,264)}=22,445$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,145$], την κατάθλιψη [$F_{(2,264)}=23,726$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,152$], το άγχος [$F_{(2,264)}=21,485$, $p<0,01$, $\eta^2p=0,140$], το στρες [$F_{(2,264)}=33,159$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,201$], την παρουσία νοήματος [$F_{(2,264)}=12,152$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,084$], την ανθεκτικότητα [$F_{(2,264)}=11,707$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,081$], την αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας [$F_{(2,264)}=6,960$, $p=0,001$, $\eta^2p=0,050$], την αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης [$F_{(2,264)}=7,270$, $p=0,001$, $\eta^2p=0,052$] και την αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών [$F_{(2,264)}=12,714$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,088$]. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Bonferroni για την ανάδειξη των διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών.

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που παρουσίασαν χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Πίνακας 12: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές

	Αποπροσωποποίηση		
	Χαμηλή -1- M (SD)	Μέτρια -2- M (SD)	Υψηλή -3- M (SD)
Θετικά συναισθήματα ^{α,β}	36,70 (6,22)	33,97 (6,03)	31,50 (8,07)
Αρνητικά συναισθήματα ^{β,γ}	16,37 (6,14)	18,42 (6,56)	22,75 (8,54)
Κατάθλιψη ^{α,β,γ}	7,67 (7,38)	12,16 (9,21)	18,87 (8,20)
Άγχος ^{β,γ}	7,12 (8,02)	9,06 (7,60)	16,88 (10,88)
Στρες ^{α,β}	13,16 (8,92)	16,91 (9,24)	21,88 (9,54)
Αναζήτηση νοήματος	22,93 (7,77)	23,44 (6,48)	21,44 (7,35)
Ύπαρξη νοήματος ^{α,β}	28,30 (4,86)	25,59 (5,39)	24,44 (6,23)
Ανθεκτικότητα ^{α,β}	70,09 (10,95)	66,11 (11,91)	60,25 (13,93)
Αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας ^{α,β}	58,53 (8,53)	52,78 (12,22)	50,50 (13,71)
Αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης ^{α,β}	56,51 (9,44)	51,00 (13,26)	49,13 (15,63)
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών ^{α,β}	56,64 (8,28)	50,23 (11,72)	47,69 (12,70)

^α : Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών 1 και 2

^β : Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών 1 και 3

^γ : Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών 2 και 3

Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών [Pillai's Trace=0,235, $F_{(22,510)}=3,092$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,118$]. Οι περαιτέρω αναλύσεις ωστόσο έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα θετικά συναισθήματα [$F_{(2,264)}=8,314$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,059$], στα αρνητικά συναισθήματα [$F_{(2,264)}=8,734$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,062$], στην κατάθλιψη [$F_{(2,264)}=19,878$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,131$], στο άγχος [$F_{(2,264)}=11,150$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,078$], στο στρες [$F_{(2,264)}=9,664$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,068$], στην παρουσία νοήματος [$F_{(2,264)}=9,702$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,068$], στην ανθεκτικότητα [$F_{(2,264)}=7,437$, $p=0,001$, $\eta^2p=0,053$], στην αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας [$F_{(2,264)}=11,405$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,080$], στην αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης [$F_{(2,264)}=8,365$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,060$] και στην αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών [$F_{(2,264)}=15,314$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,104$]. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Bonferroni για την ανάδειξη των διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών και τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που παρουσίασαν χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Πίνακας 13: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές

	Προσωπική επίτευξη		
	Χαμηλή -1- M (SD)	Μέτρια -2- M (SD)	Υψηλή -3- M (SD)
Θετικά συναισθήματα ^{α, β, γ}	38,05 (5,82)	34,89 (6,08)	31,47 (6,28)
Αρνητικά συναισθήματα ^β	15,89 (6,29)	17,77 (6,20)	19,69 (7,27)
Κατάθλιψη ^{β, γ}	7,63 (7,60)	9,72 (8,13)	13,35 (9,75)
Άγχος ^β	6,84 (7,97)	8,45 (8,12)	11,02 (9,44)
Στρες ^β	12,71 (9,12)	15,70 (9,04)	17,14 (9,57)
Αναζήτηση νοήματος	23,86 (8,19)	22,06 (6,98)	22,39 (6,08)
Ύπαρξη νοήματος ^{α, β}	29,63 (4,60)	26,18 (4,74)	24,20 (5,33)
Ανθεκτικότητα ^{α, β, γ}	73,53 (11,36)	66,06 (9,54)	60,67 (10,25)
Αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας ^{α, β, γ}	61,79 (6,68)	54,79 (8,84)	47,35 (12,43)
Αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης ^{α, β, γ}	59,59 (8,05)	54,14 (9,53)	43,65 (12,83)
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών ^{α, β, γ}	59,81 (7,09)	52,91 (8,23)	44,47 (10,65)

^α : Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών 1 και 2

^β : Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών 1 και 3

^γ : Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών 2 και 3

Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών [Pillai's Trace=0,449, $F_{(22,510)}=6,704$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,224$]. Οι περαιτέρω αναλύσεις ωστόσο έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα θετικά συναισθήματα [$F_{(2,264)}=22,532$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,146$], στα αρνητικά συναισθήματα [$F_{(2,264)}=6,589$, $p=0,002$, $\eta^2p=0,048$], στην κατάθλιψη [$F_{(2,264)}=8,612$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,061$], στο άγχος [$F_{(2,264)}=4,527$, $p=0,012$, $\eta^2p=0,033$], στο στρες [$F_{(2,264)}=5,185$, $p=0,006$, $\eta^2p=0,038$], στην παρουσία νοήματος [$F_{(2,264)}=27,395$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,172$], στην ανθεκτικότητα [$F_{(2,264)}=30,094$, $p=0,001$, $\eta^2p=0,186$], στην αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας [$F_{(2,264)}=51,351$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,280$], στην αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης [$F_{(2,264)}=48,694$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,269$] και στην αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών [$F_{(2,264)}=63,857$, $p<0,001$, $\eta^2p=0,326$]. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Bonferroni για την ανάδειξη των διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών και τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Σε αυτό το σημείο θα εξετάσουμε το δεύτερο σκέλος της ανάλυσης του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος δηλαδή θα διεξάγουμε τις στατιστικές αναλύσεις παλινδρόμησης για να δούμε ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που προβλέπουν τους υποπαράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Για την εξέταση της πρόβλεψης των τριών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης. Προτιμήθηκε η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης καθώς εξετάστηκε η προβλεπτική δυνατότητα άνω της μίας ανεξάρτητης μεταβλητής (προβλεπτής) στην πρόβλεψη της εξαρτημένης (προβλεπόμενη).

Από τις μεθόδους της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης προτιμήθηκε η ιεραρχική πολυμεταβλητή ανάλυση παλινδρόμησης διότι με την ανάλυση αυτή οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα χειρισμού των προβλεπτών και καθορισμού της σειράς εισαγωγής τους στην ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση του βαθμού πρόβλεψης κατά την ιεραρχική παλινδρόμηση ήταν η μέθοδος βηματικής παλινδρόμησης (stepwise). Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι μη τυποποιημένοι δείκτες παλινδρόμησης (B), οι τυποποιημένοι δείκτες παλινδρόμησης (β), οι t -τιμές με το επίπεδο της στατιστικής τους σημαντικότητας (p), τα κριτήρια F , οι συντελεστές πρόβλεψης (R^2), οι μεταβλητές των κριτηρίων (F_{change}) και οι μεταβολές των συντελεστών πρόβλεψης (R^2_{change}).

10.3.1. Πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης προκειμένου να εξεταστεί η συμβολή των μεταβλητών στη συναισθηματική εξάντληση.

Πίνακας 14: Ιεραρχική πολυμεταβλητή ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης

Συναισθηματική Εξάντληση								
Προβλεπτές	β	Beta	t	F	R^2	F_{change}	R^2_{change}	
Στάδιο 1				71,986***	0,214	71,986***	0,214	
(Σταθερά)	12,912		11,114***					
Στρες	0,570	0,462	8,484***					
Στάδιο 2				52,407***	0,284	26,029***	0,071	
(Σταθερά)	32,086		8,188***					
Στρες	0,468	0,379	6,952***					
Θετικά συναισθήματα	-0,495	-0,278	-5,102***					
Στάδιο 3				38,404***	0,305	7,729**	0,020	
(Σταθερά)	38,054		8,599***					
Στρες	0,447	0,362	6,686***					
Θετικά συναισθήματα	-0,367	-0,206	-3,451**					
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών	-0,188	-0,163	-2,780**					

*Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,05.

**Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,01.

***Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,001.

Ο συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης της συναισθηματικής εξάντλησης στο τελικό στάδιο ήταν $R = 0,552$ με $F_{(1,263)}=38,404$ [$p<0,001$] ενώ οι τιμές του R^2 και του προσαρμοσμένου R^2 (adjusted R^2) ήταν 0,305 και 0,297 αντίστοιχα. Κατά τη διαδικασία της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης αναδείχθηκαν τρεις στατιστικά σημαντικοί προβλεπτές: το στρες ($\beta = 0,447$), τα θετικά συναισθήματα ($\beta = -0,367$), η αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών ($\beta = -0,188$).

10.3.2. Πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης προκειμένου να εξεταστεί η συμβολή των μεταβλητών στην αποπροσωποποίηση.

Πίνακας 15: Ιεραρχική πολυμεταβλητή ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης

Αποπροσωποποίηση								
Προβλεπτές	β	Beta	t	F	R^2	F_{change}	R^2_{change}	
Στάδιο 1				41,033***	0,134	41,033***	0,134	
(Σταθερά)	13,963		9,495***					
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών	-0,170	-0,366	-6,406***					
Στάδιο 2				33,157***	0,201	22,025***	0,067	
(Σταθερά)	10,368		6,442***					
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών	-0,130	-0,280	-4,821***					
Κατάθλιψη	0,149	0,272	4,693***					

*Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,05.

**Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,01.

***Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,001.

Ο συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης της συναισθηματικής εξάντλησης στο τελικό στάδιο ήταν $R = 0,448$ με $F_{(1,264)}=33,157$ [$p<0,001$] ενώ οι τιμές του R^2 και του προσαρμοσμένου R^2 (adjusted R^2) ήταν 0,201 και 0,195 αντίστοιχα. Κατά τη διαδικασία της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης αναδείχθηκαν δύο στατιστικά σημαντικοί προβλεπτές: η αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών ($\beta = -0,130$) και το στρες ($\beta = 0,149$).

10.3.3. Πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης προκειμένου να εξεταστεί η συμβολή των μεταβλητών στην προσωπική επίτευξη.

Πίνακας 16: Ιεραρχική πολυμεταβλητή ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης

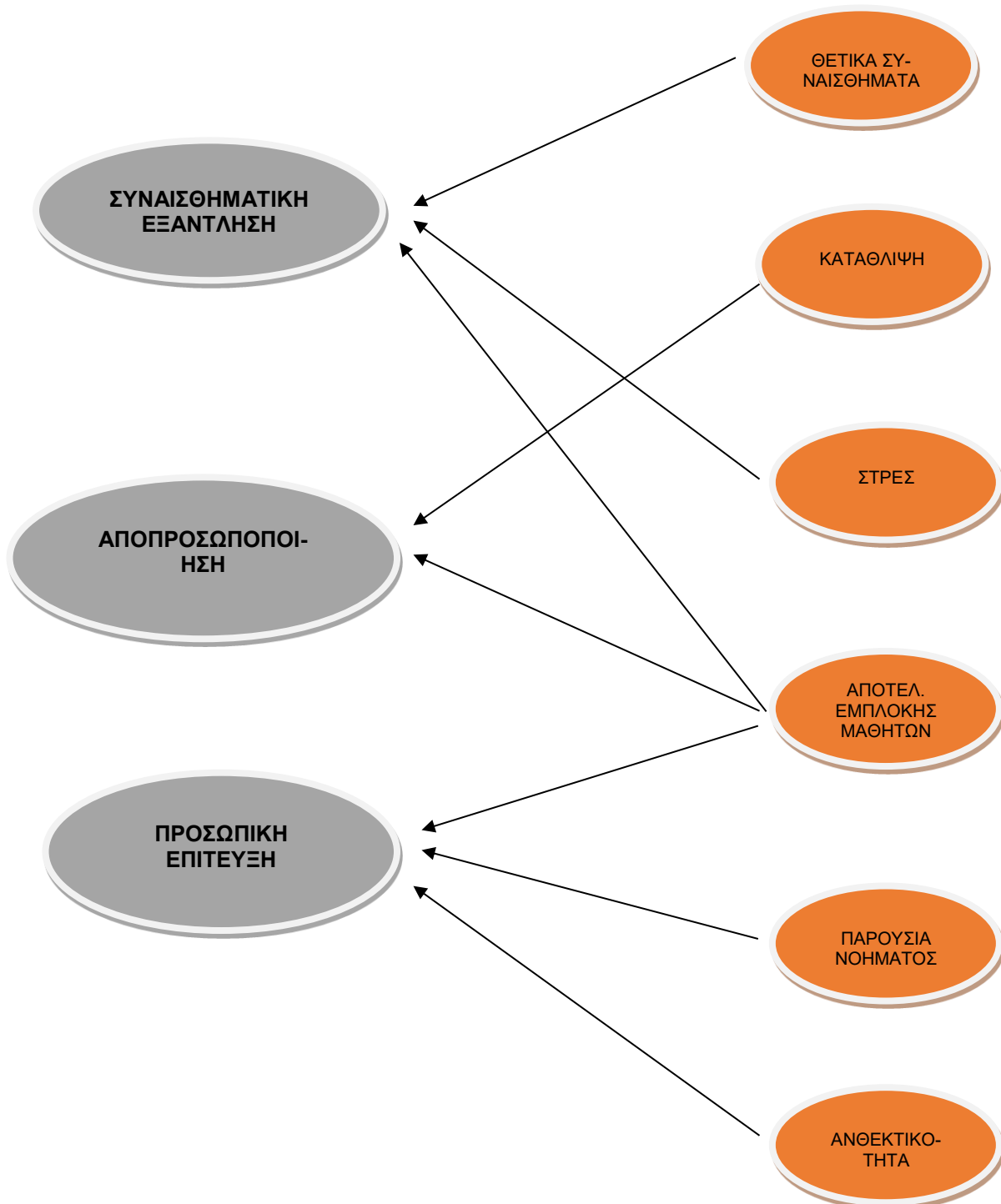
Προσωπική επίτευξη							
Προβλεπτές	β	Beta	t	F	R²	F_{change}	R²_{change}
Στάδιο 1				185,921***	0,412	185,921***	0,412
(Σταθερά)	13,249		7,565***				
Αποτελεσμ. εμπλοκής μα- θητών	0,431	0,642	13,635***				
Στάδιο 2				104,976***	0,443	14,535***	0,031
(Σταθερά)	9,621		4,919***				
Αποτελεσμ. εμπλοκής μα- θητών	0,371	0,553	10,730***				
Παρουσία νοήματος	0,251	0,196	3,812***				
Στάδιο 3				72,543***	0,453	4,719*	0,010
(Σταθερά)	7,823		3,706***				
Αποτελεσμ. εμπλοκής μα- θητών	0,329	0,491	8,384***				
Παρουσία νοήματος	0,219	0,171	3,269**				
Ανθεκτικότητα	0,072	0,125	2,172*				

*Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,05.

**Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,01.

***Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,001.

Ο συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης της συναισθηματικής εξάντλησης στο τελικό στάδιο ήταν $R = 0,673$ με $F_{(1,263)}=72,543$ [$p<0,001$] ενώ οι τιμές του R^2 και του προσαρμοσμένου R^2 (adjusted R^2) ήταν 0,453 και 0,447 αντίστοιχα. Κατά τη διαδικασία της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης αναδείχθηκαν τρεις στατιστικά σημαντικοί προβλεπτές: η αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών ($\beta = 0,329$), η παρουσία νοήματος ($\beta = 0,219$) και η συνολική ανθεκτικότητα ($\beta = 0,072$).



Σχήμα 3: Αναπαράσταση του προτεινόμενου μοντέλου σχετικά με τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Για να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά έχουν οι περισσότεροι έμπειροι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 17.

Αρχικά, το δείγμα χωρίστηκε στους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια εμπειρίας (1-14 έτη) και στους έμπειρους εκπαιδευτικούς με 15 έτη και άνω εργασιακής εμπειρίας στην εκπαίδευση.

Πίνακας 17: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, την ανθεκτικότητα, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, το νόημα ζωής και τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας

	Έτη Επαγγελματικής Εμπειρίας		<i>t</i>
	1-14 έτη <i>M (SD)</i>	15 έτη και άνω <i>M (SD)</i>	
Επαγγελματική Εξουθένωση για Εκπαιδευτικούς			
Συναισθηματική εξάντληση	21,67 (11,30)	20,06 (11,34)	1,485
Αποπροσωποποίηση	5,27 (4,70)	4,70 (4,68)	1,262
Προσωπική επίτευξη	35,20 (7,59)	37,48 (6,73)	-3,308**
Κλίμακα Θετικού & Αρνητικού Συναισθήματος			
Θετικά συναισθήματα	34,28 (6,87)	36,70 (6,17)	-3,093**
Αρνητικά συναισθήματα	17,93 (6,93)	15,92 (5,95)	2,613**
Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους, Στρες			
Κατάθλιψη	9,43 (8,80)	10,73 (8,60)	-1,516
Άγχος	8,06 (8,51)	8,37 (8,28)	-0,371
Στρες	14,60 (9,56)	14,83 (9,18)	-0,248
Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής			
Αναζήτηση νοήματος	23,10 (7,40)	22,30 (7,79)	1,021
Ύπαρξη νοήματος	26,12 (5,62)	28,08 (5,12)	-3,778***

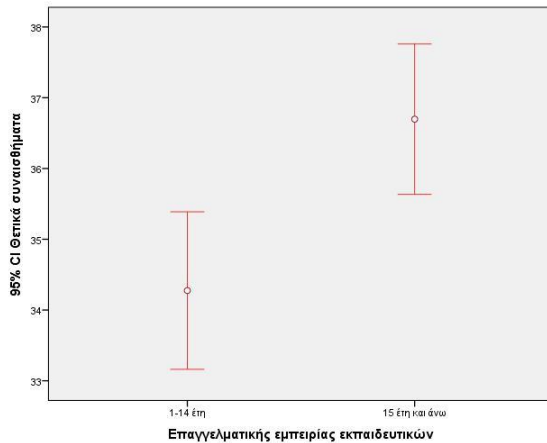
Κλίμακα Ανθεκτικότητας	67,30 (11,87)	70,77 (11,00)	-3,152**
Προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή	22,30 (4,33)	23,76 (4,09)	-3,584***
Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες	17,47 (3,92)	18,38 (3,84)	-2,459*
Θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις	14,66 (2,74)	15,23 (2,44)	-2,307*
Προσωπικός έλεγχος	8,24 (1,94)	8,67 (1,73)	-2,404*
Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα	4,63 (2,10)	4,73 (2,04)	-0,505
Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας			
Αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας	54,48 (11,04)	59,03 (8,64)	-4,643***
Αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης	52,49 (11,64)	57,54 (9,08)	-4,886***
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών	52,63 (10,61)	57,50 (8,63)	-5,095***

*Στατιστικώς σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,05.

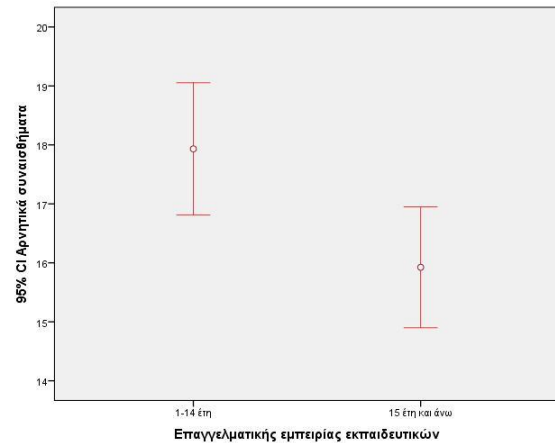
**Στατιστικώς σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01.

***Στατιστικώς σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,001.

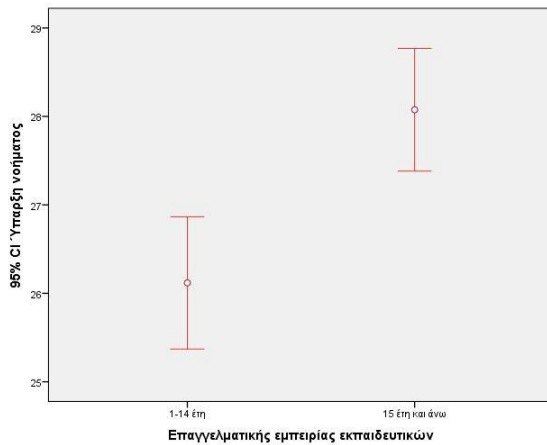
Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την προσωπική επίτευξη, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, την ύπαρξη νοήματος, την συνολική ανθεκτικότητα, την προσωπική επάρκεια, την εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, την θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, τον προσωπικό έλεγχο, την αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας, την αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης και την αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία μικρότερη των 15 ετών δήλωσαν χαμηλότερη προσωπική επίτευξη, χαμηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων, υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων, λιγότερη ανθεκτικότητα, μικρότερη ύπαρξη νοήματος και χαμηλότερη διδακτική αποτελεσματικότητα.



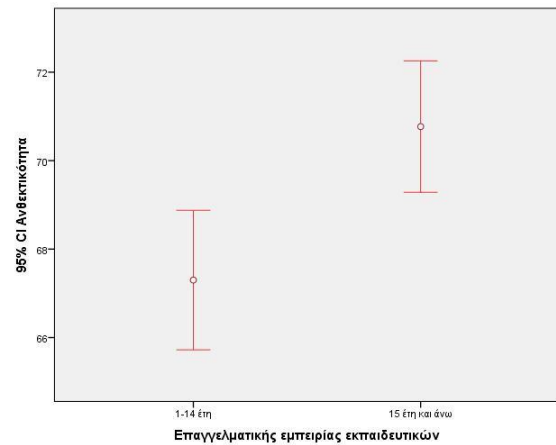
Γράφημα 16. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των θετικών συναισθημάτων



Γράφημα 17. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των αρνητικών συναισθημάτων



Γράφημα 18. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της ύπαρξης νοήματος



Γράφημα 19. Διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της ανθεκτικότητας

Για να απαντηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πώς συνδέεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική εξουθένωση, τη διδακτική 9 των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα (θετικά - αρνητικά) και το νόημα της ζωής διεξήγαμε δύο στατιστικές αναλύσεις. Αρχικά, για να δούμε πώς συνδέεται η ψυχική ανθεκτικότητα με τις υπο μελέτη μεταβλητές υλοποιήσαμε στατιστική ανάλυση συνάφειας χρησιμοποιώντας τον δείκτη Pearson r .

Πίνακας 18: Σχέση παραγόντων ανθεκτικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση, τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, τα συναισθήματα και το νόημα της ζωής

	Ανθεκτικό- τητα -Συνολικά- (r)	Προσωπική επάρκεια, υψηλά στάναρντ & ε- πιμονή (r)	Εμπιστοσύνη στο προσω- πικό ένστι- κτο [§] (r)	Θετική αποδοχή της αλ- λαγής & ασφαλείς σχέσεις (r)	Προσωπι- κός έλεγχος (r)	Επιρροές πνευματι- κού χαρα- κτήρα (r)
Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης για Εκπαιδευτικούς						
Συναισθηματική εξάντληση	-0,268***	-0,249***	-0,277***	-0,253***	-0,213***	0,045
Αποπροσωποποίηση	-0,252***	-0,212***	-0,177***	-0,264***	-0,248***	-0,091
Προσωπική επίτευξη	0,494***	0,467***	0,421***	0,432***	0,402***	0,107*
Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών						
Αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκα- λίας	0,566***	0,545***	0,477***	0,496***	0,481***	0,110*
Αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης	0,585***	0,539***	0,527***	0,517***	0,490***	0,097*
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών	0,585***	0,563***	0,510***	0,502***	0,470***	0,114*
Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος						
Θετικά συναισθήματα	0,482***	0,476***	0,423***	0,406***	0,383***	0,052
Αρνητικά συναισθήματα	-0,311***	-0,272***	-0,297***	-0,239***	-0,320**	-0,028
Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής						
Αναζήτηση νοήματος	0,113*	0,086	0,111*	0,028	0,085	0,139**
Ύπαρξη νοήματος	0,411***	0,361***	0,339***	0,291***	0,416***	0,187***
Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους, Στρες						

Κατάθλιψη	-0,354***	-0,310***	-0,341***	-0,342***	-0,336***	0,021
Άγχος	-0,239***	-0,205***	-0,253***	-0,241***	-0,224***	0,061
Στρες	-0,289***	-0,230***	-0,326***	-0,274***	-0,269***	0,047

§ Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες.

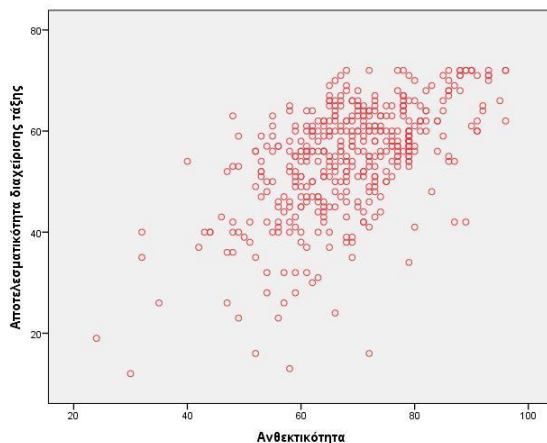
*Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,05 (2ης κατεύθυνσης).

**Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,01 (2ης κατεύθυνσης).

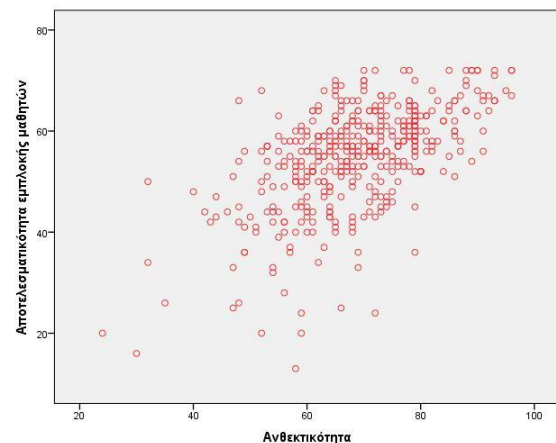
***Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,001 (2ης κατεύθυνσης).

Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ όλων των υπό μελέτη μεταβλητών και της συνολικής ανθεκτικότητας. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας, της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης, των αρνητικών συναισθημάτων, της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες. Αντιθέτως, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας, της προσωπικής επίτευξης, των τριών υποπαραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας, των θετικών συναισθημάτων, της αναζήτησης και της ύπαρξης νοήματος.

Το ίδιο μοτίβο παρατηρήθηκε μεταξύ των πέντε παραγόντων της ανθεκτικότητας και των υπό μελέτη μεταβλητών εκτός από την αναζήτηση νοήματος όπου δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση για την προσωπική επάρκεια, την θετική αποδοχή της αλλαγής και τον προσωπικό έλεγχο. Αντιθέτως για τον παράγοντα επιρροές πνευματικού χαρακτήρα ενώ βρέθηκε ασθενής συσχέτιση με την αναζήτηση νοήματος, δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση, τα θετικά, τα αρνητικά συναισθήματα, την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες.



Γράφημα 20. Διάγραμμα διασποράς (scatter plot) της ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικότητας διαχείρισης της τάξης



Γράφημα 21. Διάγραμμα διασποράς (scatter plot) της ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικότητας εμπλοκής μαθητών

Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο σκέλος του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος εφαρμόστηκαν τεχνικές διερεύνησης διαφορών των μέσων αναλόγως με τα επίπεδα της υπό εξέτασης μεταβλητής. Μέχρι δύο επίπεδα (π.χ. φύλο, ειδικότητα, επαγγελματική εμπειρία) εφαρμόστηκε η ανάλυση t -test ενώ για περισσότερα επίπεδα (π.χ. ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA).

Πίνακας 19: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς το φύλο

	Παράγοντες ανθεκτικότητας											
	Ανθεκτικότητα -Συνολικά-		Προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ & επιμονή		Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστι- κτο [§]		Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις		Προσωπικός έλεγ- χος		Επιρροές πνευματι- κού χαρακτήρα	
	M (SD)	t	M (SD)	t	M (SD)	t	M (SD)	t	M (SD)	t	M (SD)	t
Φύλο		1,486		1,378		3,006**		1,214		1,791		-3,349**
<i>Ανδρας</i>	70,29 (12,11)		23,46 (4,39)		18,88 (3,91)		15,17 (2,76)		8,73 (1,95)		4,06 (2,19)	
<i>Γυναίκα</i>	68,35 (11,67)		22,80 (4,30)		17,57 (3,94)		14,81 (2,66)		8,36 (1,82)		4,82 (2,00)	

*Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,05.

**Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,01.

***Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,001.

[§] Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες

Πίνακας 20: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των παραγόντων της ανθεκτικότητας ως προς διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Παράγοντες ανθεκτικότητας											
	Ανθεκτικότητα -Συνολικά-		Προσωπική επάρ- κεια, υψηλά στά- νταρντ & επιμονή		Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστι- κτο [§]		Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις		Προσωπικός έλεγχος		Επιρροές πνευμα- τικού χαρακτήρα	
	M (SD)	F	M (SD)	F	M (SD)	F	M (SD)	F	M (SD)	F	M (SD)	F
Ειδικότητα		0,217		1,022		0,512		0,207		0,588		0,301
<i>Δάσκαλος</i>	68,99 (12,00)		23,14 (4,44)		17,84 (4,03)		14,90 (2,62)		8,48 (1,88)		4,62 (2,08)	
<i>Ειδικής Αγωγής</i>	67,83 (11,62)		22,52 (3,65)		17,56 (4,30)		14,69 (2,93)		8,56 (1,67)		4,50 (2,17)	
<i>Ειδικότητας</i>	68,75 (11,14)		22,48 (4,25)		18,25 (3,48)		15,00 (2,81)		8,25 (1,89)		4,78 (2,00)	
Ηλικία		2,125		1,642		2,700*		1,734		1,069		0,369
<i>Μέχρι 30 ετών</i>	66,48 (11,37)		22,20 (4,33)		16,78 (3,87)^a		14,61 (2,43)		8,26 (1,83)		4,63 (2,21)	
<i>30-40 ετών</i>	67,49 (11,67)		22,51 (4,24)		17,46 (3,67)		14,70 (2,80)		8,30 (1,87)		4,51 (2,07)	
<i>40-50 ετών</i>	69,64 (11,67)		23,26 (4,16)		18,25 (4,03)^a		14,90 (2,61)		8,50 (1,88)		4,74 (1,98)	
<i>Πάνω από 50 ε- τών</i>	70,96 (12,57)		23,56 (5,06)		18,44 (4,34)^a		15,63 (2,86)		8,79 (1,74)		4,54 (2,36)	
Οικ. κατάσταση		2,743		3,233*		3,721*		2,091		0,714		0,322

Άγαμος	68,20 (11,98)	22,70 (4,39)^β	17,66 (4,02)^β	14,73 (2,66)	8,53 (1,83)	4,58 (2,18)
Έγγαμος	68,71 (11,55)	22,92 (4,20)^β	17,82 (3,86)^β	14,90 (2,68)	8,38 (1,87)	4,69 (2,03)
Διαζευγμένος	74,30 (12,43)	25,13 (4,89)^β	20,04 (4,41)^β	15,96 (2,79)	8,78 (1,95)	4,39 (1,90)

*Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,05.

**Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,01.

***Στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο 0,001.

§ Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες

^α: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών κατηγοριών μέχρι 30 ετών-40-50 ετών και μέχρι 30 ετών-πάνω από 50 ετών σύμφωνα με το τεστ LSD.

^β: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών άγαμος-διαζευγμένος και έγγαμος-διαζευγμένος σύμφωνα με το τεστ LSD.

Η ανάλυση έδειξε ότι για την συνολική ανθεκτικότητα, δεν βρέθηκε καμία στατιστική διαφορά ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Στην ανάλυση που ακολούθησε για τον κάθε παράγοντα της ανθεκτικότητας ξεχωριστά, έδειξε για την προσωπική επάρκεια, τα υψηλά στάνταρντ και την επιμονή στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άγαμους και τους διαζευγμένους καθώς και μεταξύ στους έγγαμους και τους διαζευγμένους με τους άγαμους και έγγαμους να έχουν μικρότερο μέσο όρο σε αυτόν τον παράγοντα από τους διαζευγμένους. Για τον επόμενο παράγοντα την εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς το φύλο (οι άνδρες έχουν υψηλότερο μέσο όρο), ως προς την ηλικία (οι εκπαιδευτικοί μέχρι 30 ετών είχαν στατιστικά μικρότερη διαφορά με τους συναδέλφους τους ηλικίας 40-50 ετών και πάνω από 50 ετών) και ως προς την οικογενειακή κατάσταση και εδώ οι διαζευγμένοι εμφανίζουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Ως προς τους δύο επόμενους παράγοντες (θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, προσωπικός έλεγχος) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για τον τελευταίο παράγοντα (επιρροές πνευματικού χαρακτήρα) βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ανδρών και γυναικών με τις γυναίκες να εμφανίζουν σε υψηλότερο βαθμό επιρροές πνευματικού χαρακτήρα.

Για την διερεύνηση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος, προκειμένου για να δούμε ποιοι είναι αυτοί οι δείκτες που μπορούν να προβλέψουν την ψυχική ανθεκτικότητα, υλοποιήσαμε στατιστικές αναλύσεις παλινδρόμησης.

Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης προκειμένου να εξεταστεί η συμβολή των μεταβλητών στην ανθεκτικότητα. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση του βαθμού πρόβλεψης κατά την ιεραρχική παλινδρόμηση ήταν η μέθοδος βηματικής παλινδρόμησης (stepwise) και ελέχθησαν όλες οι απαιτούμενες προϋποθέσεις. Στον Πίνακα 0.15 παρουσιάζονται οι μη τυποποιημένοι δείκτες παλινδρόμησης (B), οι τυποποιημένοι δείκτες παλινδρόμησης (β), οι t -τιμές με το επίπεδο της στατιστικής τους σημαντικότητας (p), τα κριτήρια F , οι συντελεστές πρόβλεψης (R^2), οι μεταβλητές των κριτηρίων (F_{change}) και οι μεταβολές των συντελεστών πρόβλεψης (R^2_{change}).

Πίνακας 21: Ιεραρχική πολυμεταβλητή ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της ανθεκτικότητας

Ανθεκτικότητα							
Προβλεπτές	β	Beta	t	F	R²	F_{change}	R²_{change}
Στάδιο 1				137,793***	0,342	137,793***	0,342
(Σταθερά)	31,359		9,738***				
Αποτελεσμ. εμπλοκής μαθη- τών	0,681	0,585	11,739***				
Στάδιο 2				92,599***	0,412	31,530***	0,070
(Σταθερά)	21,039		5,909***				
Αποτελεσμ. εμπλοκής μαθη- τών	0,516	0,443	8,276***				
Θετικά συναισθήματα	0,541	0,301	5,615***				
Στάδιο 3				69,548***	0,442	14,191***	0,030
(Σταθερά)	19,609		5,610***				
Αποτελεσμ. εμπλοκής μαθη- τών	0,213	0,183	2,116*				
Θετικά συναισθήματα	0,548	0,304	5,819***				
Αποτελεσμ. διαχείρισης της τάξης	0,324	0,311	3,767***				
Στάδιο 4				56,404***	0,463	9,906**	0,020
(Σταθερά)	27,042		6,484***				
Αποτελεσμ. εμπλοκής μαθη- τών	0,225	0,193	2,264*				
Θετικά συναισθήματα	0,446	0,248	4,558***				

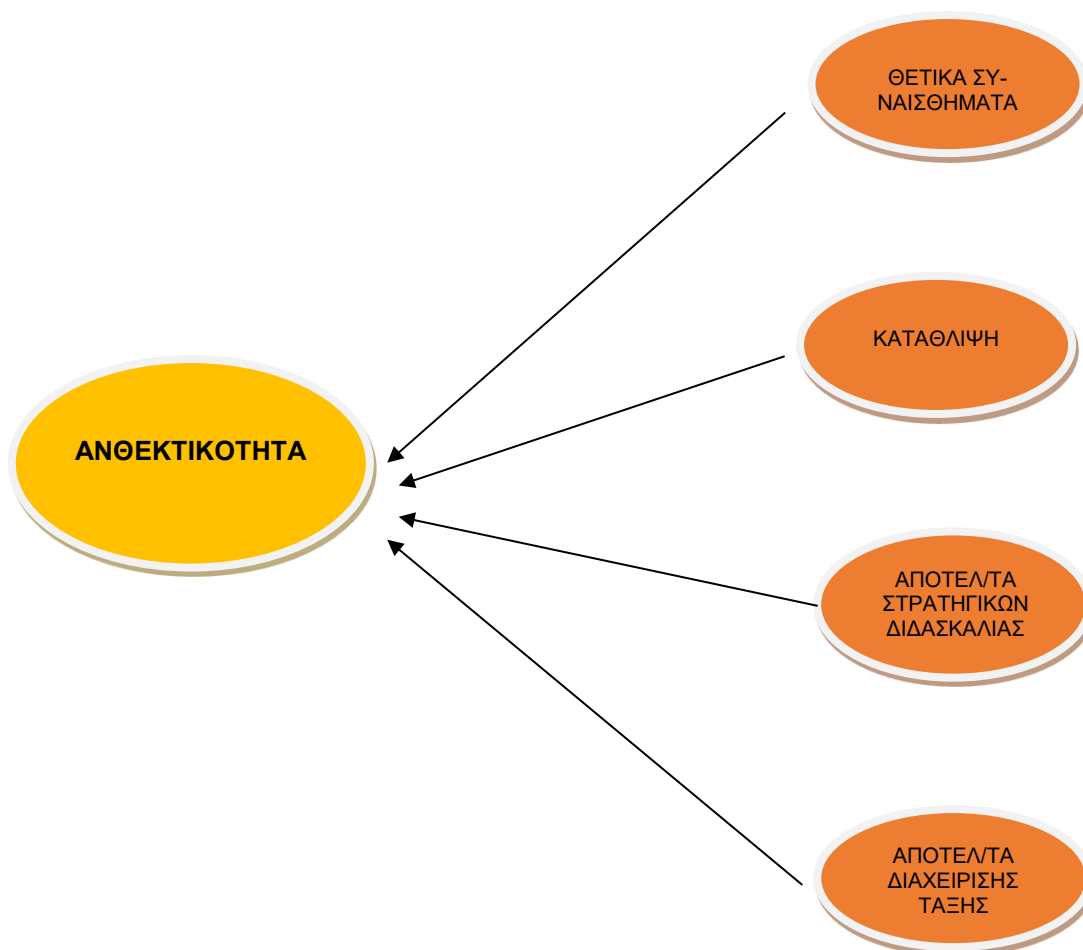
Αποτελεσμ. διαχείρισης της τάξης	0,281	0,270	3,280**				
Κατάθλιψη	-0,222	-0,161	-3,147**				
Στάδιο 5				46,709***	0,472	4,725*	0,010
(Σταθερά)	25,641		6,118***				
Αποτελεσμ. εμπλοκής μαθητών	0,049	0,042	0,387				
Θετικά συναισθήματα	0,447	0,248	4,598***				
Αποτελεσμ. διαχείρισης της τάξης	0,225	0,216	2,531*				
Κατάθλιψη	-0,228	-0,166	-3,262**				
Αποτελεσμ. στρατηγικών διδασκαλίας	0,248	0,219	2,174*				
Στάδιο 6				58,539***	0,472	0,150	0,000
(Σταθερά)	25,675		6,137***				
Θετικά συναισθήματα	0,456	0,253	4,823***				
Αποτελεσμ. διαχείρισης της τάξης	0,239	0,229	2,941**				
Κατάθλιψη	-0,228	-0,166	-3,267**				
Αποτελεσμ. στρατηγικών διδασκαλίας	0,276	0,243	3,131**				

*Στατιστικώς σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,05.

**Στατιστικώς σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01.

***Στατιστικώς σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,001.

Ο συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης της συνολικής ανθεκτικότητας στο τελικό στάδιο ήταν $R = 0,687$ με $F_{(1,261)}=58,539$ [$p<0,001$] ενώ οι τιμές του R^2 και του προσαρμοσμένου R^2 (adjusted R^2) ήταν 0,472 και 0,464 αντίστοιχα. Κατά τη διαδικασία της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης αναδείχθηκαν τέσσερις στατιστικά σημαντικοί προβλεπτές τα θετικά συναισθήματα ($\beta = 0,456$), η αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης ($\beta = 0,239$), η κατάθλιψη ($\beta = -0,228$) και η αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας ($\beta = 0,276$).



Σχήμα 4: Αναπαράσταση του προτεινόμενου μοντέλου σχετικά την συνολική ανθεκτικότητα

Προκειμένου να απαντηθεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά έχουν οι περισσότεροι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση t -test για ανεξάρτητα δείγματα τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 22.

Αρχικά, το δείγμα χωρίστηκε στους εκπαιδευτικούς με λιγότερη αναφερόμενη ανθεκτικότητα (έως 80 στην κλίμακα 0-100) και στους περισσότερο ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς με αναφερόμενη ανθεκτικότητα άνω του 81.

Πίνακας 22: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, την ανθεκτικότητα, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, το νόημα ζωής και τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας

	Ανθεκτικότητα		
	0 - 80 M (SD)	81 και άνω M (SD)	t
Επαγγελματική Εξουθένωση για Εκπαιδευτικούς			
Συναισθηματική εξάντληση	21,82 (11,14)	14,41 (11,44)	4,745***
Αποπροσωποποίηση	5,23 (4,74)	3,37 (4,57)	2,813**
Προσωπική επίτευξη	35,36 (7,12)	42,27 (4,98)	-9,316***
Κλίμακα Θετικού & Αρνητικού Συναισθήματος			
Θετικά συναισθήματα	34,56 (6,35)	40,93 (5,91)	-6,128***
Αρνητικά συναισθήματα	17,57 (6,73)	13,70 (3,89)	5,294***
Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους, Στρες			
Κατάθλιψη	11,18 (8,82)	3,07 (4,61)	10,585***
Άγχος	9,03 (8,63)	3,00 (4,41)	8,153***
Στρες	15,86 (9,24)	7,54 (7,25)	7,707***
Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής			
Αναζήτηση νοήματος	22,66 (7,16)	22,59 (9,91)	0,052
Ύπαρξη νοήματος	26,42 (5,35)	31,36 (4,33)	-6,762***

Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας	55,36 (10,31)	65,35 (6,01)	-10,277***
Αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης	53,34 (10,67)	64,73 (7,29)	-10,090***
Αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών	53,70 (10,01)	63,82 (5,84)	-10,728***

*Στατιστικώς σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,05.

**Στατιστικώς σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01.

***Στατιστικώς σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,001.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλες τις κλίμακες εκτός από την αναζήτηση νοήματος. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερο ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, θετικών συναισθημάτων, ύπαρξης νοήματος, αποτελεσματικότητας στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης και εμπλοκής μαθητών. Αντιθέτως, οι λιγότερο ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης, αρνητικών συναισθημάτων, κατάθλιψης, άγχους, και στρες.

Κεφάλαιο 11: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η συζήτηση που ακολουθεί στοχεύει: α) στην προσπάθεια ερμηνείας των ευρημάτων της έρευνας και την αναζήτηση σχέσεων με τα θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία τα οποία παρέχει η σχετική βιβλιογραφία, β) στην παρουσίαση πιθανών εφαρμογών των αποτελεσμάτων της έρευνας, γ) στον προβληματισμό σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας και δ) στη διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα με στόχο τον έλεγχο και τη διεύρυνση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου με τη χρήση ποικίλων ερευνητικά μεθόδων.

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας (βλ. κεφ. 10) η συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή προσπάθησε να προσεγγίσει κυρίως τη συμβολή των θετικών συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και να δώσει απαντήσεις αναφορικά με την επίδραση και άλλων παραγόντων, όπως η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία καθώς φαίνεται από την βιβλιογραφία συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική εξουθένωση αλλά και το νόημα ζωής.

Να σημειωθεί ότι η έρευνά μας ήταν έρευνα δράσης (action research), γιατί ανταποκρίνεται στο Ανθρωπιστικό και Κριτικό Μοντέλο ανάπτυξης και δίνει έμφαση στην κριτική παιδαγωγική για τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών (Freire, 1972· Grundy, 1987) όπως και στη διευκόλυνση της εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση, όπως είναι π.χ. αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, στο πρόγραμμα και τη μεθόδευση της διδασκαλίας, παρεμβάσεις στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, χρήση τεχνολογίας κ.λπ.

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας εναλλακτικός τύπος εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας.

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές, όπως αποκαλούνται οι εκπαιδευτικοί που διενεργούν έρευνα δράσης, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια πορεία συνεχών επάλληλων ερευνητικών κύκλων. Στόχος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και να διερευνήσουν τις προοπτικές επίλυσής τους. Ουσιαστικά με την έρευνά τους παρεμβαίνουν για να βελτιώσουν όχι μόνο την πρακτική τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως

εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο μάλιστα της πολυπρισματικής ερμηνείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης δεν εμπλέκονται μόνο διδάσκοντες ή μαθητές αλλά ακόμη και γονείς ή άλλοι κοινωνικοί παράγοντες που συνδέονται άμεσα με το σχολείο, όπως για παράδειγμα οι Σχολικοί Σύμβουλοι ή εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς δοθεί στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ποικίλλοι. Η προσέγγιση διαφοροποιείται κυρίως από τους στόχους της έρευνας και τις ερευνητικές μεθόδους και βέβαια αντανακλά ποικίλες επιστημολογικές παραδοχές για την έρευνα δράσης. Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένους χαρακτηριστικούς ορισμούς:

«Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991, σ. 69).

«Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης, αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας[...] Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου» (Lomax, 1990, σ. 10).

«Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτο-στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Kemmis στο Hopkins, 1985, σ. 32).

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, εφόσον ενοποιεί διαδικασίες, που συνήθως αντιμετωπίζονται χωριστά, όπως διδασκαλία και έρευνα, ανάπτυξη και αναμόρφωση ή αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος, εκπαιδευτική έρευνα και επαγγελματική ανάπτυξη, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό ερευνητή να ασχοληθεί με πολλά και ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα και να αποκτήσει μια πιο συνολική αντίληψη για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο του μέσα σε αυτή. Είναι λοιπόν φυσικό η εκπαιδευτική

έρευνα δράσης να αξιοποιείται σε ποικίλους εκπαιδευτικούς τομείς. Συναντά κανείς στη βιβλιογραφία έρευνες δράσης, που αφορούν την ίδια την πράξη της διδασκαλίας, όπως τη διαδικασία της μάθησης ή κάποιες συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους, αλλά και ευρύτερα θέματα, όπως η ανάπτυξη, η αναμόρφωση και η αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος, η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, οι θεσμικές αλλαγές, η αρχική εκπαίδευση ή η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σε όλα τα μοντέλα η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια διαρκής διαδικασία αλληπάληλων φάσεων ή κύκλων, που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης με βάση τον κριτικό στοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα. Αφετηρία της έρευνας δράσης αποτελεί μια «προβληματική κατάσταση», ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και χρειάζεται βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Στην έρευνά μας η «προβληματική κατάσταση» ήταν η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ως διερεύνηση κάποιας πιθανής λύσης αποτέλεσε η κεντρική μας υπόθεση, η οποία ήταν ότι τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η ενισχυμένη ψυχική ανθεκτικότητα και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα που διαθέτουν ως εκπαιδευτικοί, μπορούν να δράσουν αντισταθμιστικά και προληπτικά για να αντιμετωπιστεί η επαγγελματικής εξουθένωση, από την οποία απειλούνται.

Η εμπειρική επαλήθευση της παραπάνω υπόθεσης είναι ιδιαίτερα σημαντική σε επίπεδο επιστήμης, κοινωνίας και εργασίας. Συγκεκριμένα η ανακάλυψη της επίδρασης των θετικών συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να αυξήσει την κατανόηση μας για το φαινόμενο και να οδηγήσει στην δημιουργία και υιοθέτηση νέων στρατηγικών αντιμετώπισης του, όπως και προγραμμάτων παρέμβασης. Παράλληλα η ενασχόληση με παράγοντες της Θετικής Ψυχολογίας ανοίγει τον δρόμο για την εξέταση της επίδρασης θετικών διαστάσεων στην αντιμετώπιση ψυχοπαθολογίας σε αντιδιαστολή με την επικέντρωση στην αντιμετώπιση αρνητικών διαστάσεων που μονοπώλησε το ερευνητικό ενδιαφέρον κατά τις προηγούμενες δεκαετίες.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνά μας είναι συγχρονική, δηλαδή δεν κάνει πρόβλεψη αλλά μας υποδεικνύει συσχετισμούς μεταξύ των μεταβλη-

τών, οι οποίοι συσχετισμοί θα μπορούσαν σε επόμενες έρευνες να διερευνηθούν περισσότερο. Άλλωστε τα μοντέλα που προτείνονται είναι καθαρά θεωρητικά μοντέλα που δεν έχουν εφαρμοστεί και δεν έχουν ελεγχθεί στατιστικά.

Η έρευνά μας βασίστηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια, διαφόρων ηλικιών και επιπέδου σπουδών και κατέληξε σε ορισμένα σημαντικά ευρήματα σε σχέση με τις προαναφερθείσες μεταβλητές.

Καταρχάς πρέπει να επισημανθεί ότι η ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών στον ελλαδικό αλλά και στον διεθνή χώρο για την «κυριαρχία» των γυναικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Κυπριανός, 2004· Neave, 1998· Παπαγιάννη, κ.ά., 2007). Η αυξημένη παρουσία των γυναικών σε κάποιο επάγγελμα, σύμφωνα με τις ισχύουσες στερεότυπες αντιλήψεις, οφείλεται αλλά και συμβάλλει στην υποβάθμιση και την υποτίμησή του στα μάτια της κοινής γνώμης (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992· Δοδοντσάκης, 1994· Κατή, 1990· Ξαnthάκου, κ.ά., 2006). Οι λόγοι που οδηγούν τις γυναίκες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολλοί με κυριότερους το ότι επιτρέπει την απουσία τους από την εργασία για μακρύ διάστημα, ενώ η έλλειψη αυτονομίας και δυνατοτήτων για επαγγελματική εξέλιξη δεν ενοχλεί τις γυναίκες εργαζόμενες στην εκπαίδευση (Δοδοντσάκης, 1994· Χατζηπαντελή, 2016).

Σε γενικές γραμμές η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην πλειοψηφία των ερευνών, όπως και στην δική μας, δε συνδέεται με την πρόκληση συναισθηματικής εξουθένωσης (ΑβεντισιάνΠαγοροπούλου, Κουμπιάς, Γιαβρίμης, 2002. Bataineh & Alsagheer, 2012. Buyukgoze-Kavas et al., 2014. Ghani, Che Ahmad & Ibrahim, 2014. Kokkinos & Davazoglou, 2009. Christodoulou, Soulis, Fotiadou, & Stergiou, 2014. Kokkinos & Davazoglou, 2009. Platsidou & Agaliotis, 2008).

Επίσης, στις αναλύσεις μας δεν έγινε κάποιος διαχωρισμός μεταξύ Γενικών και Ειδικών σχολείων. Η απόφασή μας αυτή στηρίχθηκε σε αποτελέσματα ερευνών, τα οποία έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι στα ειδικά σχολεία βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Κάντας, 1996. Μόττη-Στεφανίδου, 2000. Platsidou & Agaliotis, 2008. Lavian, 2012. Χατζηπαντελή, 2016. Τσαγκανέλια, 2016. Sutton, 2005. Pomaki & Anagnostopoulou, 2003) (αναλύεται περισσότερο στο υποκεφάλαιο 2.8 «Έρευνες στην Ελλάδα»). Εμφανίζουν δηλαδή σχετικά χαμηλά (μέτρια και χαμηλά) επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης ενώ τα επίπεδα αίσθησης προσωπικής επίτευξης είναι ιδιαίτερα υψηλά.

Ας προχωρήσουμε όμως στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της διατριβής, σχετικά με το πώς συνδέεται η υψηλή Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών με: α) την Ψυχική τους Ανθεκτικότητα, β) τη Διδακτική Αυτό-αποτελεσματικότητά τους, γ) το Νόημα Ζωής τους, δ) την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες και ε) τα Θετικά Συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε ότι υπάρχει αρνητική συνάφεια μεταξύ των τριών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) και των τεσσάρων παραγόντων της κλίμακας της ανθεκτικότητας (προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή, εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες, θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, προσωπικός έλεγχος), η οποία είναι στατιστικώς σημαντική. Ο παράγοντας «επιρροές πνευματικού χαρακτήρα», για τις υποκλίμακες «συναισθηματική εξουθένωση» και «αποπροσωποποίηση», δεν παρουσιάζει συσχέτιση στατιστικώς σημαντική, ενώ για την υποκλίμακα «προσωπική επίτευξη», η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική.

Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση, αλλά ισχυρότερη, παρουσίασε και η συνολική ανθεκτικότητα με τις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, αποτέλεσμα ιδιαίτερα ενδιαφέρον, που ενισχύει την κεντρική μας υπόθεση αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και υποδεικνύει τη σημαντική σχέση που έχει με την επαγγελματική εξουθένωση.

Όσον αφορά στην επόμενη κλίμακα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, την κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συνάφεια με όλες τις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001.

Ως προς το ερωτηματολόγιο του νοήματος της ζωής, στατιστικώς σημαντική συνάφεια βρέθηκε στην ύπαρξη του νοήματος και με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συμπεραίνουμε, δηλαδή, ότι το να υπάρχει νόημα στη ζωή των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός στόχος σε σχέση με όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντιθέτως, στην αναζήτηση του νοήματος, στατιστικώς σημαντική συνάφεια βρέθηκε μόνο ως προς την συναισθηματική εξουθένωση, η οποία είναι στατιστικώς σημαντική και θετική. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς, ότι η ύπαρξη νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών και όχι τόσο η αναζήτηση νοήματος είναι αυτή που κάνει τη διαφορά και που προφανώς δημιουργεί ισχυρότερα

και σταθερότερα ψυχικά αποθέματα, τα οποία ενδέχεται να προστατεύουν το άτομο από την επαγγελματική του εξουθένωση.

Όσον αφορά στην κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική και θετική συνάφεια και για τις τρεις υποκλίμακες επαγγελματική εξουθένωσης, αποτέλεσμα αναμενόμενο και συμβατό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Για την κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος, τα θετικά συναισθήματα βρέθηκαν αρνητικά συσχετισμένα όπως ήταν αναμενόμενο με την συναισθηματική εξουθένωση με την αποπροσωποποίηση αλλά θετικά συσχετισμένα με την προσωπική επίτευξη λόγω της θετικής χροιάς της έννοιας. Αντιθέτως, τα αρνητικά συναισθήματα βρέθηκαν θετικά συσχετισμένα με την συναισθηματική εξουθένωση, με την αποπροσωποποίηση και θετικά συσχετισμένα με την προσωπική επίτευξη.

Από όλες τις σχέσεις συνάφειας που παρατηρήθηκαν, σαφώς πιο ισχυρές είναι αυτές της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης και πιο ειδικά της προσωπικής επίτευξης. Φαίνεται λοιπόν ότι η διδακτική αποτελεσματικότητα, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Skaalvik & Skaalvic, 2007, 2010· Schwarzer & Hallum, 2008· Betoret, 2006· Ozdemir, 2007· Friedman, 2003· Brouwers & Tomic, 2000) παίζει σημαντικό ρόλο, στην ύπαρξη ή μη, της επαγγελματικής εξουθένωσης στη ζωή των εκπαιδευτικών.

Ως προς το δεύτερο σκέλος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, η ανάλυση έδειξε ότι ως προς το φύλο δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο ευάλωτες και παθαίνουν συχνότερα επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους άνδρες (Παγοροπούλου, Γιαβρίμης & Κουμπιάς, 2002· Παπαστυλιανού, 2001· Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1999· Βλαχόπουλος, 1998).

Ως προς την ειδικότητα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό αποπροσωποποιημένοι σε σχέση με τους δασκάλους, ενώ οι δάσκαλοι φαίνεται να έχουν επιτύχει σε μεγαλύτερο βαθμό την προσωπική επίτευξή τους. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται από τις συνθήκες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής στο έργο τους, όπου για να προστατεύσουν τον ψυχικό τους κόσμο και να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν όσο μπορούν και φαίνονται περισσότερο αποπροσωποποιημένοι από τους δασκάλους, οι οποίοι βλέποντας το έργο τους να αποδίδει με τους μαθητές τους έχουν και μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής επίτευξης. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με συναφείς μελέτες από ερευνητές διαφόρων χωρών (Antonίου,

Polychroni and Walters, 2000. Lecavalier, Leone and Wiltz, 2006. Nelson, Maculan, Roberts and Ohlund, 2001), οι οποίες ανέδειξαν τις εργασιακές συνθήκες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ως πηγές υψηλού στρες, σε αντίθεση με άλλες μελέτες στον αντίποδα αυτών που αναδεικνύουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς όπως διαπίστωσε σε έρευνά της η Sutton (2005), οι εκπαιδευτικοί αντλούν χαρά και ευχαρίστηση σε σημαντικό βαθμό κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους και στην ανάπτυξη έντονου συναισθηματικού δεσμού (Mackenzie, 2010. Nias, 1991).

Ως προς την ηλικία, στατιστικά σημαντικές διαφορές, βρέθηκαν στην συναισθηματική εξάντληση και στην αποπροσωποποίηση, με τους νεαρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σημάδια επαγγελματικής εξουθένωσης, εύρημα που συμφωνεί με την βιβλιογραφία (Kyriacou & Sutcliffe, 1978· Georgas & Giakoumaki, 1984· Κάντας, 2001· Παπαστυλιανού, 1997· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το ποιοι παράγοντες προβλέπουν τον παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης Συναισθηματική Εξάντληση, ποιοι την Αποπροσωποποίηση και ποιοι την έλλειψη Προσωπικής Επίτευξης, συγκρίναμε κατ' αρχάς τα ποσοστά στον κάθε παράγοντα της δικής μας έρευνας σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των υποπαραγόντων της Επαγγελματικής εξουθένωσης σε χαμηλή, μέση και υψηλή της Maslach, όπως αναφέρεται από τον Croom (2003). Από την κατηγοριοποίηση αυτή φαίνεται ότι το 61,69% του δείγματός μας βιώνει από μέση έως υψηλή Συναισθηματική Εξάντληση, το 30,29% βιώνει από μέση έως υψηλή Αποπροσωποποίηση και το 58,35% βιώνει από μέση έως υψηλή Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη, ποσοστά αξιοσημείωτα για το μέγεθος της Επαγγελματικής Εξουθένωσης που πλήττει τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια από την ανάλυση παλινδρόμησης που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να εξεταστεί η συμβολή των μεταβλητών στη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την μειωμένη προσωπική επίτευξη, προέκυψε το παρακάτω μοντέλο:

Η συναισθηματική εξάντληση προβλέπεται από την ύπαρξη στρες, την έλλειψη θετικών συναισθημάτων και την μειωμένη αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών, δηλαδή, από το πόσο ενεργά οι μαθητές εμπλέκονται ή όχι στην μαθησιακή διαδικασία.

Η αποπροσωποποίηση προβλέπεται από την μειωμένη αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την παρουσία κατάθλιψης.

Η μειωμένη προσωπική επίτευξη προβλέπεται από την αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, την παρουσία νοήματος στη ζωή του εκπαιδευτικού και την ύπαρξη της ψυχικής ανθεκτικότητας που διαθέτει.

Φαίνεται, δηλαδή, ότι διαφορετικοί παράγοντες προβλέπουν την καθεμιά από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το εντυπωσιακό είναι ότι ο κοινός τύπος και για τις τρεις διαστάσεις είναι η αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών, ο ένας από τους παράγοντες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά έχουν οι περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία μικρότερη των δεκαπέντε ετών έχουν χαμηλότερη προσωπική επίτευξη, χαμηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων, υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων, λιγότερη ανθεκτικότητα, μικρότερη ύπαρξη νοήματος στη ζωή τους και χαμηλότερη διδακτική αποτελεσματικότητα. Συνεπώς, ένα βασικό εύρημα της έρευνάς μας είναι ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν, σε ικανό βαθμό, τα ψυχικά αποθέματα και την ισχυρή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, εφόδια, τα οποία θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις και τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι νεότεροι και περισσότερο ιδεολόγοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση (Κάντας, 1995· Antoniou, Polychroni & Walters, 2000). Η έρευνά μας αποδεικνύει πως το γεγονός αυτό εκτείνεται και σε άλλα χαρακτηριστικά όπως αυτά που προαναφέρθηκαν.

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το πώς συνδέεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική εξουθένωση, τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα (θετικά - αρνητικά) και το νόημα της ζωής, η ανάλυση μας έδειξε ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ όλων των υπό μελέτη μεταβλητών και της συνολικής ανθεκτικότητας. Συγκεκριμένα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας, της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης, των αρνητικών συναισθημάτων, της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες. Αντιθέτως, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας, της

προσωπικής επίτευξης, των τριών υποπαραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας, των θετικών συναισθημάτων, της αναζήτησης και της ύπαρξης νοήματος ζωής.

Το ίδιο μοτίβο παρατηρήθηκε μεταξύ των πέντε παραγόντων της ανθεκτικότητας και των υπό μελέτη μεταβλητών, εκτός από την αναζήτηση νοήματος, όπου δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση για την προσωπική επάρκεια, την θετική αποδοχή της αλλαγής και τον προσωπικό έλεγχο. Αντιθέτως, για τον παράγοντα επιρροές πνευματικού χαρακτήρα, ενώ βρέθηκε ασθενής συσχέτιση με την αναζήτηση νοήματος, δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες.

Σχετικά με το δεύτερο σκέλος του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος δεν βρέθηκε καμία στατιστική διαφορά ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, εύρημα το οποίο συνάδει με αρκετές έρευνες στη βιβλιογραφία (Friedman & Faber, 1992· Greenglass & Burke, 1998· Maslach & Jackson, 1981· Chang, 2009). Αρκετοί ερευνητές δε βρίσκουν ισχυρή συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών με την επαγγελματική εξουθένωση (Greenglass & Burke, 1988). Συγκεκριμένα, ο Singh μελέτησε τους δημογραφικούς παράγοντες, που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς και κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η επαγγελματική εξουθένωση προέκυψε εξαιτίας της φυσικής και συναισθηματικής έντασης (Shukla & Trivedi, 2008). Επιπλέον, τα ευρήματα από πληθυσμούς των εκπαιδευτικών δείχνουν, ότι οι δημογραφικές μεταβλητές, όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας και η σχέση εργασίας έχουν σχετικά μικρή επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Buyukgoze-Kavas et al., 2014· Cano & Miller, 1992).

Για την διερεύνηση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος, προκειμένου για να δούμε ποιοι είναι αυτοί οι δείκτες που μπορούν να προβλέψουν την ψυχική ανθεκτικότητα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης, από όπου προέκυψε το παρακάτω μοντέλο:

Η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπεται από την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων, την απουσία κατάθλιψης (εφόσον υπάρχουν τα θετικά συναισθήματα ως αντίδοτο), την αποτελεσματικότητα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, όσον αφορά τις στρατηγικές δι-

δασκαλίας τις οποίες χρησιμοποιεί, προκειμένου να διδάξει τα γνωστικά αντικείμενα και την αποτελεσματικότητα με την οποία διαχειρίζεται την ομάδα των μαθητών στην τάξη του.

Προκειμένου να απαντηθεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά διαθέτουν οι περισσότεροι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί φάνηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλες τις κλίμακες εκτός από την αναζήτηση νοήματος. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, θετικών συναισθημάτων, ύπαρξης νοήματος ζωής, αποτελεσματικότητας στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης και εμπλοκής μαθητών. Αντιθέτως, οι λιγότεροι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης, αρνητικών συναισθημάτων, κατάθλιψης, άγχους, και στρες.

Συμπερασματικά, βασικό στοιχείο που προκύπτει από την έρευνά μας είναι ότι για να μην είναι εξουθενωμένοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οικοδομήσουν ή να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, τα θετικά τους συναισθήματα και την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, το εύρημα ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν, σε ικανό βαθμό, τα ψυχικά αποθέματα και την ισχυρή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, εφόδια, τα οποία θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις και τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης, μας υποδεικνύει την αναγκαιότητα για προγράμματα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας όλων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εφοδιαστούν με τις κατάλληλες στρατηγικές πρόληψης για την επαγγελματική εξουθένωση και τις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις της εκπαίδευσης.

11.1. Πρόληψη – Συμβουλευτική

Έχει διαπιστωθεί ότι τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από είτε από εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου είτε από το εξωτερικό περιβάλλον. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει είτε από την πλευρά της πολιτείας είτε από την πλευρά του εκπαιδευτικού θα πρέπει να ληφθούν μέτρα πρόληψης για τις διάφορες καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός. Η πρόληψη σε ότι αφορά το άγχος είναι απαραίτητη για την έγκαιρη αντιμετώπισή του. Είναι μια διαδικασία η οποία αν εφαρμοστεί σε πολύ πρώιμα στάδια μπορεί να αντιμετωπίσει συμπτώματα, προτού εμφανιστούν σοβαρές σωματικές και ψυχικές διαταραχές (ΕΠΑΨΥ, 2013).

Η προληπτική συμβουλευτική, έχει αναπτυχθεί κυρίως τα τελευταία χρόνια και προσπαθεί να πληροφορήσει και να ευαισθητοποιήσει τα άτομα στα θέματα που μπορεί να παρουσιαστούν στο μέλλον και στον τρόπο αντιμετώπισής τους. Η πρόληψη στο θέμα του άγχους αποτελεί μία απαραίτητη διάσταση της πρωτογενούς αντιμετώπισής του, μέσα από την οποία μπορεί να προληφθούν καταστάσεις και να εφαρμοστεί θεραπευτική αντιμετώπιση σε πολύ πρώιμα στάδια προτού εμφανιστούν σοβαρές σωματικές και ψυχικές διαταραχές (ΕΠΑΨΥ, 2013). Ιδιαίτερα χρήσιμη στην πρόληψη και αντιμετώπιση των επιπτώσεων του άγχους είναι η επιστήμη της συμβουλευτικής, σύμφωνα με την οποία η εξελικτική πορεία του συμβουλευόμενου ατόμου περνά από τρία στάδια: Α) Το στάδιο της διερεύνησης που αποσκοπεί στην κατανόηση του προβληματισμού. Β) Το στάδιο της ενόρασης που βοηθά στην κατανόηση του εαυτού. Γ) Το στάδιο της δράσης που οδηγεί στην υποκατάσταση ή την επίλυση του προβλήματος (Carkhyff, 1969, στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως και στους άλλους εργασιακούς χώρους, θα πρέπει να εφαρμόζεται η εργασιακή συμβουλευτική που ασχολείται με τα προβλήματα που προκύπτουν από την εργασία και στόχο έχει τη βελτίωση της εργασιακής ζωής του εργαζομένου και την καλύτερη απόδοση στην εργασία. Όταν ο εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από την εργασία του αποδίδει καλύτερα. Ο εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από την εργασία του, όταν εκπληρώνονται οι προσδοκίες που είχε από αυτήν και ακόμη όταν είναι επιτυχημένος επαγγελματικά. Ακόμη η εργασία βοηθά στην ικανοποίηση των βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών του εκπαιδευτικού (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2013). Στο χώρο της εκπαίδευσης δεν υπάρχει δομή όπου να εφαρμόζεται η εργασιακή συμβουλευτική. Πριν από την οικονομική κρίση υπήρχαν δομές όπου εφαρμοζόταν η συμβουλευτική και πολλοί εκπαιδευτικοί μπορούσαν να ζητήσουν σε πρώιμα στάδια συμβουλευτική στήριξη από το σύμβουλο που στελέχωνε τις δομές αυτές. Δυστυχώς, έχει ανασταλεί η λειτουργία τους και αυτή τη στιγμή υπάρχουν μόνο τα ΚΕΣΥΠ, ένα σε κάθε περιφερειακή ενότητα, που είναι στελεχωμένα με δύο συμβούλους, οι οποίοι/ες εκτός από την ενημέρωση των μαθητών/τριων και των γονέων τους, όταν τους ζητείται, προσφέρουν και συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Άλλες δομές που μπορούν να συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή, είναι ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων και τα ΚΕΔΔΥ όπου υπάρχουν σύμβουλοι- ψυχολόγοι και σε εξαιρετικές περιπτώσεις θα μπορούσαν να απευθυνθούν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις δομές αν φυσικά η πηγή – παράγοντας άγχος έχει σχέση και με τους μαθητές.

11.2. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Ενώ πολλές έρευνες έχουν δείξει, και ιδίως στην Ελλάδα, ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης είναι χαμηλά και ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τη δουλειά τους εξαιρετικά ικανοποιητική, έχει επίσης αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές, ότι η διδασκαλία είναι μια αγχωτική εργασία. Ο Hargreaves θεωρεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί μια μορφή συναισθηματικής εργασίας στην καθημερινή του εκτέλεση. Οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας συχνά πρέπει να συνδυάσουν το βαρύ έργο της διδασκαλίας με την πρόσθετη ευθύνη της «ευαισθητοποίησης» των παιδιών προς την ενηλικίωση, όταν οι γονείς είναι απασχολημένοι ή απουσιάζουν. Χρειάζεται να διατηρούν στενές σχέσεις με άλλους ανθρώπους και να λαμβάνουν ταχύτατα αποφάσεις, με αποτέλεσμα οι αποφάσεις, που λαμβάνονται, πολλές φορές να έχουν σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές ή άλλες επιπτώσεις στις ζωές εκείνων που εμπλέκονται. Όπως γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, όχι μόνο για τη μετάδοση των γνώσεων στη νέα γενιά, αλλά και για τη σημαντική επίδραση, που ασκεί στη συμπεριφορά και στη ζωή των μαθητών και κατ' επέκταση σε όλη την κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός, που με τη στάση του δίνει το παράδειγμα και συμβάλλει στο χτίσιμο των αξιών, που θα αποτελέσουν τη βάση για το μέλλον. Συνεπώς, είναι ευχής έργον να συνεχίσουν να πραγματοποιούνται έρευνες, που θα εντοπίσουν τυχόν κενά και αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και θα δώσουν έμφαση στην ψυχική υγεία και ανάπτυξη των εργαζομένων και θα τονίσουν τη σημασία εφαρμογής προγραμμάτων ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

11.3. Περιορισμοί της έρευνας-Μελλοντικές έρευνες

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με την αίσθηση που προκαλεί συγχρονικά στους εκπαιδευτικούς η εργασία τους, θα μπορούσε να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω διερεύνηση. Παρά τους αναπόφευκτους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, θεωρούμε ότι κατορθώνει να αναλύσει, ως ένα βαθμό, την έκταση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως και τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει –όσον αφορά την πρόληψη του φαινομένου– η Θετική Ψυχολογία.

Αν και τα ευρήματα επιβεβαιώθηκαν, δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι μπορούν με ασφάλεια να γενικευτούν στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό, λόγω ακριβώς αυτών των περιορισμών, που θέτει η συγκεκριμένη έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας είναι ένας από τους παράγοντες, που μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς προέρχεται από συγκεκριμένες περιοχές, το μέγεθός του είναι μικρό για να καλύψει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, αναφέρεται μόνο σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δημόσιου τομέα και στην πλειοψηφία του αφορούσε μόνιμους δασκάλους. Αυτό συνεπάγεται ότι δεν έχει την ποικιλία το δείγμα μας, έτσι ώστε να μπορέσουμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Επομένως, για να διεξαχθούν συμπεράσματα για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, που θα αποτελείται από αναπληρωτές και μόνιμους εκπαιδευτικούς, όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα χρειάζεται η διεξαγωγή μιας έρευνας με μια πιο αντιπροσωπευτική μέθοδο δειγματοληψίας, που θα μπορεί να καλύψει όλο τον πληθυσμό.

Επίσης σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να γίνει μια συγκριτική μελέτη μεταξύ Αθήνας και επαρχίας, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν διαφορές λόγω του διαφορετικού κοινωνικού πλαισίου και των συνθηκών καθημερινής ζωής και εργασίας στην πρωτεύουσα και την επαρχία.

Επιπλέον, άλλος ένας περιορισμός για τη διεξαγωγή ακριβών συμπερασμάτων είναι η ύπαρξη άλλων παραγόντων, που μπορεί να επιδρούν και να επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση καθώς και τα ψυχικά τους χαρακτηριστικά. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι το οικογενειακό κλίμα, οι σχέσεις με σημαντικούς άλλους, η υποστήριξη που λαμβάνουν από τα κοινωνικά τους δίκτυα, οι πολιτιστικές διαφορές, η κουλτούρα του καθενός, το σχολικό πλαίσιο, η αυτονομία, οι ευκαιρίες προώθησης, που έχουν στη δουλειά τους και πολλοί άλλοι παράγοντες.

Συνεπώς, θα ήταν καλό να γίνει διερεύνηση και συγκριτική αξιολόγηση και άλλων μεταβλητών, προκειμένου να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα γύρω από το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Για όλους τους παραπάνω λόγους και δεδομένου ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα πολυδιάστατο ψυχολογικό φαινόμενο, που συναντάται σε πολλούς επαγγελματικούς χώρους, οι μελλοντικές μελέτες θα ήταν χρήσιμο να εστιάσουν, προς όφελος της υγιούς λειτουργίας των οργανισμών, εκπαιδευτικών ή μη, στη διασφάλιση της ψυχικής υγείας του ανθρώπινου δυναμικού, που στελεώνει τους εν λόγω οργανισμούς, αλλά και για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με παράγοντες της Θετικής Ψυχολογίας. Θα ήταν, όμως, ενδιαφέρον να μελετηθεί περισσότερο και βαθύτερα το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και συγκριτικά με τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, προκειμένου να εξαχθούν γενικευμένα και ως εκ τούτου αξιοποιήσιμα για τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης συμπεράσματα. Επίσης, το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ολοκληρωμένες συγκριτικές μελέτες βαθμίδων της Εκπαίδευσης, αποτελεί ακόμα ένα ιδιαίτερα χρήσιμο και ενδιαφέρον πεδίο προβληματισμού και μελλοντικών ερευνών, καθώς και προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την πρόληψη του φαινομένου.

Ακόμα, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα μακρόχρονο πρόγραμμα παρέμβασης Θετικής Ψυχολογίας και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μελετηθούν σε βάθος οι παράγοντες της Θετικής Ψυχολογίας που σχετίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων Εκπαίδευσης. Ένα πρόγραμμα, το οποίο, εκτός από την ενδυνάμωση του ατόμου – εκπαιδευτικού, θα επιδρούσε και στην διαφοροποίηση του εργασιακού πλαισίου μέσα στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε και το ίδιο το πλαίσιο να υποστηρίζει το άτομο. Η Θετική Εκπαίδευση είναι μια διεθνής πρόταση, η οποία στηρίζεται σε δομημένα προγράμματα που υλοποιούνται σε πολλές σχολικές μονάδες ανά τον κόσμο, με στόχο να αλλάξουν προς το καλύτερο το προφίλ της εκπαίδευσης (Furlong, Gilman & Huebner, 2014. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009. Waters, 2011. Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013. Proctor, 2017).

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντικές μελέτες να διενεργηθούν προκαταρκτικές ποιοτικές έρευνες με τη μορφή συνεντεύξεων, έτσι ώστε να προσδιοριστεί σε βάθος το βίωμα, και να εντοπιστούν και άλλοι παράγοντες, όπως τους αντιλαμβάνεται ο πληθυσμός, που θα μελετηθεί.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Αγγέλης, Λ. (1987). Απόψεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους. *Τα εκπαιδευτικά*, 9, Φθινόπωρο 1987, 103-110.
- Αδάλη, Ε. (2002). Πρόληψη - Αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης Νοσηλευτών. *Νοσηλευτική*, 41(2), 169-173.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2003). *Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, 12, 5-8.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της ευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν, *Νέα Παιδεία*, 56, 58-85.
- Αναγνωστόπουλος, Φ. & Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του Ερωτηματολογίου Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 183-202.
- Ανδριώτης, Κ. (2003). *Ποσοτική έρευνα και ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 11.5*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Αντωνίου Α. (2005). *Επαγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους. Το σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης στις μονάδες ψυχικής υγείας & ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης Παρεμβάσεις σε Ατομικό και Οργανωσιακό Επίπεδο*. Μονάδα

- Υποστήριξης & Παρακολούθησης «ΨΥΧΑΡΓΩΣ» ΕΓ Φάση Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Υγεία -Πρόνοια 2000-2006»,2-48
- Αντωνίου, Α. (2008). *Burnout σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής 141 αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη, (επιμέλεια), *Εργασία και Κοινωνία* (σελ. 365-399) Αθήνα: Διόνικος.
- Αντωνίου, Α.-Σ., Αναγνωστοπούλου, Θ., Γάκη, Α. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους ειδικών σχολείων». Στο Αντωνίου, Α.-Σ, (επιμέλεια), *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία* (σελ. 137-20), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Παρισιάνου.
- Αντωνίου, Σ. (2001). *Πηγές εργασιακού στρες*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας.
- Αργυροπούλου, Κ. (1999). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 101-105.
- Alder, B. (2005). *Κίνητρα Συναισθήματα και Στρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας, Μ. (1982). *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Ηράκλειο.
- Βασιλάκη, Ε. (2001). Η γνωστική διάσταση του άγχους και η παρεμβολή του στις γνωστικές δυσκολίες. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 165-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ. & Μπεζεβέγκης, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. *Τα Εκπαιδευτικά* 25-26, 114-127.
- Βλαχόπουλος, Λ. Α. (1999). Εργασιακή κόπωση εκπαιδευτικών: μια έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Το σχολείο και το Σπίτι*, 1, 42-46.

- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γαλανάκης, Μ. (2009). *Ο ρόλος της βίωσης των Θετικών Συναισθημάτων στην αντιμετώπιση του Εργασιακού Στρες*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Γαλανάκης, Μ., Μερτίκας, Α. & Σεργιάννη, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία. Στο: Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (επιμ.) *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Γεώργας, Δ., (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Α' & Β'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Στ. Ν. (2011). *Εκπαιδύοντα ψυχολόγους στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Στ. Ν. (2011). *Εκπαιδύοντα ψυχολόγους στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαλαμάς, Β. (2005). *Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα : Πατάκης.
- Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/136349/files/GRI-2015-14287.pdf>
- Chaitow, L. (1986). *Στρες. Αίτια- Αποτελέσματα και πλήρες πρόγραμμα αντιμετώπισης του με φυσικές μεθόδους*. Αθήνα: Διόπτρα.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corey, G. (2001). *Θεωρία και πρακτική της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας* (μτφρ. Μαρία Μπαρπάτση) Αθήνα: Έλλην.
- Δεμερούτη, Ε . (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους. Στο: Βασιλάκη, Ε.,

- Τριλίβα, Σ. & Μπεζεβέγκης, Η. *Το Στρες, το Άγχος και η Αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεμερούτη, Ε., (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., Μπεζεβέγκης, Η., (επιμέλεια), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Διομήδους, Μ., Ζήκος, Δ., Λιάσκος, Ι., Ρουμελιώτου, Ι., Φωκά, Α., Πιστόλης, Ι., (2009). Σύνδρομο χρόνιας κόπωσης και επαγγελματικής εξουθένωσης στους επαγγελματίες υγείας. *Νοσηλευτική*, 48 (2) : 190-199.
- Δοδοντσάκης, Γ. (1994). Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας. *Λόγος και Πράξη*, 55, 8-24.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dunham, J. (2001). A whole school model for stress management in teaching. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ. & Μπεζεβέγκης, Η. *Το Στρες, το Άγχος και η Αντιμετώπισή τους*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας, (ΕΛ.ΙΝ.Α.Ε.) (2002). *Πηγές εργασιακού στρες*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Γενική Διεύθυνση Συνθηκών και Υγιεινής της Εργασίας.
- Εμμανουηλίδου, Κ. (2012). *Γυρίζω σελίδα ...στο άγχος*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Εμμανουηλίδου, Κ. (2012). *Συμβουλευτική σημειώσεις μαθήματος ΑΣΠΑΙΤΕ Πρόγραμμα ειδίκευσης στην Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, Θεσσαλονίκη*.

- Εταιρεία Περιφερειακής Ανάπτυξης και Ψυχικής Υγείας (Ε Π Α Ψ Υ), Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής (Ψ Ν Α), Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Ψ Κ Π Ι), Ινστιτούτο Κοινωνικής & Προληπτικής Ιατρικής (Ι Κ Π Ι) (2001-2003), Burnout Οδηγός πρόληψης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στις ψυχιατρικές θεραπευτικές και αποκαταστασιακές δραστηριότητες. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.epapsy.gr/files/Odigos_Prolipsis_Burnout.pdf
- Εταιρία Περιφερειακής Ανάπτυξης και Ψυχικής Υγείας (ΕΠΑΨΥ) (2002). *Burnout. Οδηγός πρόληψης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στις ψυχιατρικές θεραπευτικές και αποκαταστασιακές δραστηριότητες*. Αθήνα.
- Ευαγγέλου, Ε. (2000). *Επαγγελματική εξουθένωση, επαγγελματική ικανοποίηση και στρατηγικές αντιμετώπισης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικών και γενικών σχολείων του Νομού Αττικής*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας.
- Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας. (2000). *Τρίτη Ευρωπαϊκή Έρευνα σχετικά με τις συνθήκες εργασίας 2000*. Λουξεμβούργο
- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία. (2003). *Εργασία χωρίς άγχος. Πρόληψη των ψυχοκοινωνικών κινδύνων και του εργασιακού άγχους στην πράξη*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
- Enzmann, D., (2008). Επαγγελματική εξουθένωση και συναισθήματα: ένα ζήτημα που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά. Στο Αντωνίου, Α.-Σ., (επιμέλεια), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης* (σ. 197-210). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Μαρίνα Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Fontana, D. (1996α). *Άγχος και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fontana, D. (1996β). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Greenglass, E., (2008). Προδραστική αντιμετώπιση, πόροι και επαγγελματική εξουθένωση: συμπεράσματα για το εργασιακό στρες. Στο Α. Αντωνίου, (επιμ.),

- Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης* (σ. 109-128). Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Ηλιού, Μ. (1996α). Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών: πίεση και επαγγελματική κόπωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 89, 27-28.
- Ηλιού, Μ. (2000). Οι εκπαιδευτικοί: εξέλιξη και διαφοροποίηση των ρόλων τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 113, 45-46.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πως μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Henry C. & Kemmis S. (1993): Βήμα βήμα προς την έρευνα δράσης. Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς (μτφρ. Γ. Μπαγάκης & Ε. Λαπαθιώτη). *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 23, 35-38.
- Herbert, M. (1989). Φυσιολογικοί φόβοι και νευρωσικά άγχη. Στο *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*, Τόμος α', 8^η έκδοση, (σελ. 165-192). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θαλερίτης, Χ. (2010). Σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης (burnout syndrome). *Εργέφαλος*, 47(4), 193-198.
- Θεοδοσάκης, Δ. & Ζωγράφου, Α., (2016). *Ψυχική ανθεκτικότητα και Έλληνες εκπαιδευτικοί*.
- Θεοδοσάκης, Δ., Ζωγράφου, Α. (2016) *Ψυχική ανθεκτικότητα και Έλληνες εκπαιδευτικοί*. «Ψυχική ανθεκτικότητα και εκπαίδευση - Εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Ν. Εύβοιας και της Αττικής».
- Θεοδωράκης, Γ., Ζουρμπάνος, Ν., Δημητρακόπουλος, Σ., & Κρομμύδας, Χ. (2013). Άσκηση, στρες και άγχος. Στο Β. Γεροδήμος (επιμ.), *Η άσκηση ως μέσο πρόληψης και αποκατάστασης χρόνιων παθήσεων* (σελ. 344-363). Διαθέσιμο στο www.exerciseforhealth.gr/uploads/Book.pdf
- Josien, M., Βαγιάτης, Γ. & Γιαννουλέας, Μ. (1995). *Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Ε. (2002). Μια συγκριτική προσέγγιση των μεταρρυθμιστικών αλλαγών στην Ελλάδα και στην Αγγλία την τελευταία εικοσαετία.

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio>

2/praktika/kaldi.htm. Ημ. ανάκτησης.19/7/2014.

Καλπάκογλου, Θ. (1998). *Άγχος και πανικός: Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α., (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες Ομάδας-Σύγκρουση -Ανάπτυξη και Αλλαγή, Κουλτούρα-Επαγγελματικό Άγχος*. Μέρος 3ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α & Χατζή Α. (1994). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, 3*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία* 3 (2), 71-85.

Κάντας, Α. (1997). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία.1*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α. (1999). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους δημοσίους υπαλλήλους. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή & Ν. Χρηστάκης (Επιμ.), *Κείμενα από το 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*, (σελ. 425-442). Αθήνα: Καστανιώτη.

Κάντας, Α. (1999). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους δημόσιους υπαλλήλους. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή, Ν. Χρηστάκης. *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας, σύγκρουση, ανάπτυξη και αλλαγή, κουλτούρα, επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κάντας, Α. (1999). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους δημοσίου υπαλλήλους. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή & Ν. Χρηστάκης (Επιμ.), *Κείμενα από το 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*, (σελ. 425-442). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργος, Δ.Α. (2001). *Στατιστική: Περιγραφική & Επαγωγική*. Αθήνα: Σαβάλας.
- Καραδήμας, Ε. (2004). Προγράμματα διαχείρισης του στρες σε παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς. Στο Ζαφειρόπουλος, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. (επιμ.) *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού* (σελ. 395-434). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε. (2005). *Ψυχολογία της Υγείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραδήμας, Ε., (2008). Στρες: οι επιπτώσεις του στην υγεία και οι ενδιάμεσοι μηχανισμοί». Στο Αναγνωστόπουλος, Φ., Καραδήμας, (2008) (επιμέλεια), *Υγεία και ασθένεια : ψυχολογικές διεργασίες*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Καραδήμας, Ε., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Κόλλια, Η., Ρούση-Βέργου, Χ., Γεωργίου, Ε., Τσίλια, Α. Μ. Τζάβελου, Ε. & Γλυκού, Μ. (2004). Προγράμματα διαχείρισης του στρες σε παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*, (σελ. 395-434). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραστάθη-Παναγιώτου, Μ. (2006). Στρες στο χώρο του σχολείου. Στο Α.Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Παρισιάνος.
- Κατσιούλα, Π (2014). *Το άγχος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: η περίπτωση του Ν. Κιλκίς* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Κεπενού, Ε. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

- Κεραμίδα, Π. (2004). *Οργανωτικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες στον καθορισμό του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης στο νοσηλευτικό προσωπικό*. Πάτρα: διπλωματική εργασία Ε.Α.Π.
- Κλεφτάρας, Γ. (2000). Γνωστική ιδιαιτερότητα κατάθλιψης και άγχους. Μεθοδολογικά θέματα και ερευνητικά δεδομένα. *Ψυχολογία*, 7, 46-62.
- Κλεφτάρας, Γ. (1998). *Η κατάθλιψη σήμερα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κλεφτάρας, Γ & Καΐλα, Μ. (2009). *Από την Ψυχοπαθολογία στο Νόημα Ζωής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κλεφτάρας, Γ., & Ψαρρά, Ε. (2013). Νόημα Ζωής: Παραγοντική δομή κλίμακας και ψυχολογική ευεξία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 102, 59-74.
- Κλεφτάρας, Γ., Ψαρρά, Ε., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2007). Νόημα ζωής: Συγκριτική μελέτη μεταξύ ατόμων χαμηλής, μέτριας και υψηλής καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 14(3), 311-325.
- Κοΐνης Αρ., Τζιαφέρη, Σ., & Σαρίδη Μ. (2014). Προβλήματα ψυχικής υγείας σε επαγγελματίες υγείας, *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας* 6(1), 8-17.
- Κόκκινος, Κ. Μ., Αλβανόπουλος, Γ. & Δαβάζογλου, Α. (2004). *Ανιχνεύοντας τις πηγές άγχους σε εκπαιδευτικούς ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας*. Πρακτικά Συνεδρίου (σ. 118–126). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κόκκινος, Μ. (2000). Διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους στους Κύπριους καθηγητές. Στο Σ. Γεωργίου κ.ά. (επιμ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (σ.5-13).
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο Σχολείο*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ. Λ., Κουμπιάς, Ε., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β., (2003). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, & Ν. Ζούκης (Επιμ.), *Πρακτικά, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ελληνική

- Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Β τόμος (σελ. 282-297). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κορομηλάς, Σ. (1983). Παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 13, 119-122.
- Κορωναίου, Α., (2010). *Όταν η εργασία γίνεται ασθένεια. Το στρες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοσμίδου–Hardy, Χρ. (1997). Η Επικοινωνία και οι Σχέσεις στο Διαπολιτισμικό Σχολείο. Στο: Μάρκου Γ. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΚΕΔΑ (256-326).
- Κουμή, Γ.(1997). «Η κοινωνική προέλευση της αυτοαντίληψης και ο παρωθητικός ρόλος στη συμπεριφορά των μαθητών» Στο: Πουρκός Μ. (επιμέλεια) (1997). *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριαζή, Ν. (2009). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kennerley, H. (1999). *Ξεπερνώντας το Άγχος. Ένας Οδηγός Αυτοβοήθειας με Γνωστικές-Συμπεριφορικές Τεχνικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λακιώτη, Α. (2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο: Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Λεονταρή Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000α). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7 (30), 139-161.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (β' έκδοση)
- Λεονταρή, Α. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 30, 139-161.

- Λεονταρή, Α., Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 100, 61-68
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά θέματα*, 7(2-3), 139-152.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, σελ. 139-161
- Leiter, M.P. & Maslach, C., (2007). *Πώς να αντιμετωπίσετε την επαγγελματική εξουθένωση* (επιμ. – μτφρ. ΑΣ Αντωνίου), Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Leiter, M., & Maslach, C., (2008). Ένα μοντέλο διαμεσολάβησης για την επαγγελματική εξουθένωση. Στο Αντωνίου, Α.-Σ., (επιμέλεια), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης* (σ. 23-51), Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή–Μπότσαρη, Ε. (1999). Αναπτυξιακές διαφορές της αυτοαντίληψης. Στο Σ. Παπαστάμος κ.α. (επιμέλεια) *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2013). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο
- Μάνος, Ν. (1988). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Μαρούδας, Η. & Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A.S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος-ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών, κέντρων. Στο Καλαντζή-Αζίζι & Μπεζεβέγκης (επιμέλεια), *Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων* (σελ. 95-104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α.-Χ. & Masten, A. S. (2005). Ψυχική ανθεκτικότητα και προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας: Μία μελέτη μεταναστών και παλιννοστούντων εφήβων. *Ψυχολογία*, 12(3), 349-367.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. & Τσιάντης, Ι. (2000). Σχολείο και ψυχική υγεία: Εισαγωγικά σχόλια. Παιδί και έφηβος: Ψυχική υγεία και ψυχοπαθολογία. *Ειδικό τεύχος: Σχολείο και Ψυχική Υγεία*, 2(1), 11-20.
- Μούζουρα Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μουστάκα Ε., Ζάντζος Ι., Κωνσταντινίδης Θ.Κ (2010). *Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών υγιεινή και ασφάλεια της εργασίας, Εκφάνσεις του εργασιακού άγχους στην ψυχική και την σωματική υγεία* (Έρευνα σε νοσηλευτικό προσωπικό), ΠΜΣ ΥΑΕ.
- Μουχάγιερ, Χ.Σ. (1985). *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Μπαγάκης, Γ. (1993). Τι είναι η έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητά της σήμερα στην εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 36-40.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). *Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

- Μπαρμπούτη, Ξ, Κουτσουρά, Π., Βλαχάκη Θ, Χριστοδουλίδου Ε. (2009). *Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Αθήνα: Ρόπτρο.
- Μπασέτας, Κ. (2005). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Γρηγόρης, Αθήνα
- Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 29-60). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η.Γ. Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. Γεώργας, Δ.Δ., Γιαννίτσας, Ν.Δ. & Μυλωνάς, Κ.Α. (2000). Τελική έκθεση πεπραγμένων για τη Δράση 1 του έργου «Ερευνητικά προγράμματα και μελέτες εφαρμογής Σ.Ε.Π.» με θέμα *Διερεύνηση παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των εφήβων κατά τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, όσον αφορά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μπουλουγούρης, Γ. (1998). *Φοβίες και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπούρας, Γ. & Λύκουρας, Λ. (2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία. *Εγκέφαλος*, 48, 54-61.
- Μπούτρη, Α. (2011). Βασικές έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας. Στο Σταλίκας & Μυτσκίδου (Επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική. Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μυλωνάς, Θ. (1989). Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 10, 5-38.
- Μυλωνάς, Θ. (1993). Αλλαγές του ρόλου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 68, 29-37.

- Molloy, G., Pierce, M. & King, N. (2001). Teacher stress: shifting the blame from the person to the environment. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*, (σελ. 203-215). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νανούρης, Δ. (2004). *Εκπαίδευση: Δάσκαλοι στα πρόθυρα νευρικής κρίσης*. Κυριακάτικη, 7-3-2004.
- Νέο Σχολείο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Σχολική και κοινωνική ζωή. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Νέο Σχολείο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Σχολική και κοινωνική ζωή. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες – Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νομικού, Α., Ρώιμπα, Β. & Μήταλα, Θ. (2010). Ικανοποίηση Εργαζομένων και Απόδοση Εργασίας. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, 59, σ.72.
- Νόμος 2986/2002. Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3848/2010. Νόμος 4152/2013. Υποπαράγραφος θ.2.: ρυθμίσεις για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η παρ. 13 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985 αντικαθίσταται και καθορίζει την αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Διαδικτυακοί τόποι <http://el.wiktionary.org/wiki> ανακτήθηκε 10/10/2013 <http://el.wikipedia.org/wiki> ανακτήθηκε 15/10/2013 www.alfavita.gr ανακτήθηκε 22/10/2013
- Νόμος Πλαίσιο υπ' αριθμ. 1566/85. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ντόκα, Α. (2007). *Η εικόνα του εκπαιδευτικού στον ημερήσιο αθηναϊκό Τύπο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-40.
- Neave, G. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Ξένου, Μ., Αντωνίου, Α.-Σ., (2008). Επιδράσεις επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζομένους. Στο Αντωνίου, Α.-Σ., (επιμέλεια), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης* (σελ. 289-303). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- OSHA/SME2002/4886/IT *Πρόληψη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στις ψυχιατρικές θεραπευτικές και αποκαταστασιακές δραστηριότητες*, Φορέας υλοποίησης: Εταιρεία Περιφερειακής Ανάπτυξης και Ψυχικής Υγείας.
- Παγοροπούλου –Αβεντισιάν, Α., Κουμπιάς Ε., Γαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127
- Παλαιολόγου, Α. Μ. (2001). *Προσανατολισμοί Κλινικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1995). *Η Ψυχολογία στον χώρο της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτου, Δ. Αναγνωστόπουλος, Φ. (1997). Επαγγελματική εξουθένωση. Στο *Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαναούμ, Ζ.(2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007α). Οργανωτικό κλίμα, σύγκρουση ασάφεια ρόλου και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 122, 40-59.

- Παπαστυλιανού, Α., Πολυχρονόπουλος, Μ., (2007β). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14 (4), 367-391.
- Παπαστυλιανού, Α. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Ανακοίνωση στο 4^ο Πανευρωπαϊκό συνέδριο Ψυχολογίας. Στο: *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 135-142. Διαθέσιμο στο: www.pi-schools.gr.
- Παππά-Σουλούνια, Ρ. (25-12-2004). Καθηγητές στα Πρόθυρα Νευρικής Κρίσης. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, σ.47.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993α). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. (Τόμοι α & β)* Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993β). *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παράσχου, Ε. (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Μεταπτυχιακή εργασία στο τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 250-261.
- Πετρουλάκης, Ν. (1975). *Ψυχολογία της προσαρμογής*. Αθήνα.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). «Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Στο Παπαηλιού, Ξανθάκου & Χατζηχρήστου (επιμέλεια), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*. Τόμος Γ' (σελ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.

- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Πολυχρονόπουλος, Μ.Κ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση*. Ρόδος: Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πομάκη, Γ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2001). Το στρες στον εργασιακό χώρο. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 259-274). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ποταμιάνος, Γ. (1995) *Δοκίμια στην Ψυχολογία της Υγείας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουρκός, Μ. (2001). Ιδιοσυγκρασία και άγχος: επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 61-110). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε., (1992). Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας. Γρηγόρης, Αθήνα
- Pines, A.M. (2008). Έρωτας και εργασία. Στο Αντωνίου, Α.-Σ., (επιμέλεια), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης* (σελ. 211-231). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά* (μετ. Πλατάκη Α.) Αθήνα: Κριτική.
- Σαϊτής, Χ., (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρόπουλος, Π. (1995). *Εγχειρίδιο Ψυχιατρικής Ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικής Ψυχιατρικής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στάγια, & Ιορδανίδης (2014). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7, 56-82
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Σταλίκας, Α. & Μπούτρη, Α. (2004). *Το Συναισθημα στην Ψυχοθεραπεία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Σταλίκας, Α., Κουδιγκέλη, Φ. & Δημητριάδου, Ε. (2008). Θετικά Συναισθήματα, Ψυχολογική Ανθεκτικότητα και Μάθηση. *Γ' Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσα από τη Συνεργατική Μάθηση*. Κύπρος: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σταφυλά, Α., Δικαίου, Μ., Παπαστεφάνου, Υ. & Μαρμαράς Γ, (2011). Κλίμακα Θετικής και Αρνητικής Συναισθηματικής Κατάστασης (Positive and Negative Affectivity Schedule, PANAS), Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (επιμ.), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα, ελληνικά Γράμματα.
- Συμεού, Λ. (2012). *Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας και Συμβουλευτική Γονέων Παιδιών με Αναπηρία*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Shirom, A., & Melamed, S., (2008). Επηρεάζει η επαγγελματική εξουθένωση τη σωματική υγεία; ανασκόπηση των σύγχρονων στοιχείων. Στο Αντωνίου, Α.-Σ., (επιμέλεια), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης* (σελ. 67-108). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Spielberger, C. (1980). *Άγχος-Στρες και πώς να τα καταπολεμήστε*. Αθήνα: Ψυχογίος.
- Travers, C., (2010). Το στρες στην εκπαίδευση. Στο Αντωνίου, Α.-Σ., (επιμέλεια), *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τζιώτη, Μ.Χ. (2002). *Η επαγγελματική εξουθένωση και η αυτό αποτελεσματικότητα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας.
- Τζουριάδου, Μ., (2001). *Πρώιμη Παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

- Τικταπανίδου, Α. & Κορωναίου, Α. (2007). *Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης*.
- Τικταπανίδου, Α. (2002). *Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες επαγγελματίες ψυχικής υγείας*. ΕΠΑΨΥ, Αθήνα 2002.
- Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα. Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Τσαγκανέλια, Α. (2016). *Η εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζομένους σε Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Μια εμπειρική μελέτη*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και Διευθυντών σχολείων: Μία ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195- 213.
- Τσικζεντιμχάι, Μ. (2009). *Ροή. Η Ψυχολογία της Ευτυχίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσίλια, Α.Μ. (1998). *Διερεύνηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας.
- Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout, εμπειρική έρευνα. Στο *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό σύνολο. Τόμος Δ΄*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσίρος, Χ., & Παπαπέτρου, Σ., (2008). *Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την έννοια του αισθητηριακού τύπου*. Πρακτικά συνεδρίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Βόλος, 156-173.
- Thody, A., Gray, B., Bowden, D. (2000). *Οδηγός επιβίωσης του εκπαιδευτικού* (μτφ. Β. Σαμπατάκου). Αθήνα: Σαββάλας.
- Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης. (2005). *Οδηγός Οργάνωσης και Λειτουργίας Κέντρου Ψυχικής Υγείας*. Αθήνα.

- Υφαντής, Θ., & Μαυρέας, Β., (2008). «Εσωτερική φλόγα: Εξουθένωση στο Δημόσιο: Όψεις της Διεργασίας της Εξουθένωσης στις κοινοτικές ψυχιατρικές υπηρεσίες». Στο Αντωνίου, Α.-Σ., (επιμέλεια), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης* (σελ.232-244). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Φατούρου, Μ., & Παπαθανασίου, Μ., (2008). Επαγγελματική εξουθένωση : πράξη και πρόληψη σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Στο Αναγνωστόπουλος, Φ., Καραδήμας, (2008) (επιμέλεια), *Υγεία και ασθένεια : ψυχολογικές διεργασίες* (σελ. 653-672). Αθήνα: Λιβάνης.
- Φλωρά, Κ. (2011). Οι Φιλοσοφικές και Ιστορικές Καταβολές της Θετικής Ψυχολογίας. Στο Σταλίκας & Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φρειδερίκου, Α. και Τσερούλη-Φολερού, Φ. (1991). *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου: Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*, (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικονομίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Χαραμής, Π. (2004). *Σχέσεις και συνθήκες εργασίας. Επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [www. agonsyn.gr](http://www.agonsyn.gr)
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2000). Προγράμματα ψυχοκοινωνικής στήριξης μαθητών: Η ελληνική εμπειρία. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σελ. 35-56).Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αναγνώριση, έκφραση, χειρισμός συναισθημάτων*. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας. Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της μάθησης κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Τεύχος 2. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Χατζηχρήστου, Χ. (2006). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στη σχολική κοινότητα και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου: Συνδέοντας την έρευνα με την πράξη. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ΄*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2005). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεματική ενότητα: Αντιμετώπιση Αγχωγόνων Καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Αδαμοπούλου, Ε. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα*. Διαθέσιμο στο: <http://www.connecting4caring.gr>.

B. Ξενόγλωσση

- Abel, M. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor Research, 15*, 365-381.
- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research, 92*(5), 287-293.
- Aczel, A. & Sounderpandian, J. (2009). *Business statistics*. New York: McGraw–Hill.
- Adams, E. (1999). Vocational Teacher stress and internal characteristics. *Journal of vocational and technical Education, Vol. 16*
- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A J., & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 33-52.
- Albury, Kevin, W. (1984). *Fear of failure and fear of success, the relationship of achievement motives to the motor performance of males and females*. Microform Publications, College of Human development and performance, University of Oregon.
- Aldwin, C. M. (1994). *Stress, Coping and Development. An Integrative Perspective*. New York: Guildford

- Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 115–129.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning, 24*, 256-269.
- Anderson, M. B. & Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout». *Educational Administration Quarterly, 20*, 109-132.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682-690.
- Antoniou, A.-S. (1999). Personal traits and professional burnout in health professionals. *Archives of Hellenic Medicine, 16*(1), 20-28.
- Antoniou, A.-S., Davidson, M.J., & Cooper, C.L. (2003). Occupational stress, job satisfaction and health state in male and female junior hospital doctors in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 18*, 592-621.
- Antoniou, A.S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology, 4* (3A), 349-355.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education, 24*, 100-111.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, N. (2006). Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*, 7, 682-690.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC*. Manchester, July 24-28, UK.

- Apple, M. J. (2000). Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory*, 50(2), 229–254.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. New York: Methuen.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools* (Rep. No. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 130243).
- Association of Secondary Teachers Ireland (ASTI) Stress Survey 2007. ASTI Survey: Stress in Teaching, Ireland.
- Arvey, R., & Dewgurstm H. (1979). Relationships between diversity of interests, age, job satisfaction and job performance. *Journal of Occupational psychology*, 52, 17-23
- Arvey, R., Bouchard T. J., Segal, N., & Abraham, L. (1989). Job satisfaction: Environmental and genetic components. *Journal of Applied Psychology*, 74, 187-192
- Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417-36.
- Astrauskaite, M., Vaitkevicius, R., Perminas, A. (2011). Job satisfaction survey: A confirmatory factor analysis based on secondary school teachers' sample. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 41-50.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bachkirova, T. (2005). Teacher Stress and Personal Values. An Exploratory Study- Oxford Brookes University. *School Psychology International*. 26, 340-351.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189-206.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.

- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M.C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (2), 170–180.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W.B. (2003). The socially induced burnout model. In S.P. Shohov (Ed.), *Advances in psychology research* (vol. 25, pp. 13-30). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284.
- Bakker, A. B., Westman, M., Van Emmerik, I.J.H. (2009). Advancements in crossover theory. *Journal of Managerial Psychology*, 24, 206-219.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.)
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 307 – 337). Charlotte, NC: IAP Information Age.
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99.
- Barling, J. (1990). *Employment stress and family functioning*. Wiley, Chichester.

- Barnett, R. C., & Brennan, R. T. (1995). The relationship between job experiences and psychological distress: A structural equation approach. *Journal of Organizational Behaviour, 16*, 259-276.
- Beehr, T. & Franz, T.(1987). The current debate about the meaning of job stress. *Journal of Organizational Behaviour Management, 8*: 5-18
- Beehr, T. A. & Bhagat, R. S. (1995). Introduction to human stress and cognition in organizations. In T. A. Beehr & R. S. Bhagat (Eds.), *Human stress and cognition in organizations* (pp. 3-19). New York: Wiley.
- Beehr, T. A. & Newman, J. E. (1978). Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model, and literature review. *Personnel Psychology, 31*, 665-699.
- Beehr, T. A. (1995). *Psychological stress in the workplace*. London: Routledge.
- Beehr, T. A., & Glazer, S. (2001). A cultural perspective of social support in relation to occupational stress. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and wellbeing: Exploring theoretical mechanisms and perspectives* (Vol. 1, pp. 97-142). New York: JAI Press, Elsevier Science.
- Beehr, T. A., Farmer, S. J., Glazer, S., Gudanowski, D. M., & Nair, V. N. (2003). The Enigma of Social Support and Occupational Stress - Source Congruence and Gender Role Effects. *Journal of Occupational Health Psychology, 8*, 220-231.
- Beehr, T. A., Johnson, L. B., & Nieva, R.(1995). Occupational stress: Coping of police and their spouses. *Journal of Organizational Behavior, 16*, 3-26.
- Beehr, T. A., King, L. A., & King, D. W.(1990). Social support and occupational stress: Talking to supervisors. *Journal of Vocational Behavior, 36*, 61-81.
- Beehr, T. A., Walsh, J. T. & Taber, T. D. (1976). Relationship of stress to individually and organizationally valued states: higher order needs as a moderator, *Journal of Applied Psychology, 61*, 41-47.
- Beehr, T. A., & Glazer, S. (2001). A cultural perspective of social support in relation to occupational stress. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well being: Exploring theoretical mechanisms and perspectives* (Vol. 1, pp. 97-142). New York: JAI Press, Elsevier Science.

- Beehr, T.A. & McGrath, J. (1992). Social support, occupational stress and anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 5, 7-20.
- Beehr, T.A. and Franz, T. (1987). The Current Debate about the Meaning of Job Stress. In Ivancevich, J.M. and Ganster, D.C., Eds., *Job Stress: From Theory of Suggestion (pp.5-18)*, New York: Haworth Press.
- Beehr, T.A.(1995). *Psychological Stress in the Workplace*. London: Routledge.
- Beijaard, D., Verloop N., Vermunt J.D., (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Begley, A. (1998). How well do you assess occupational health and hygiene control in your business? *Journal of Occupational Health Southern Africa*, 4, 120-134.
- Belcastro, P. A. (1982). Burnout and its relationship to teachers' somatic complaints and illnesses. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- Belcastro, P. A. & Hays, L. C. (1984). Ergophilia . . . ergophobia . . . ergo . . . burnout? *Professional Psychology: Research and Practice*, 15, 260-270.
- Belknap, B. and Taymans, J. (2015). Risk and resilience in beginning special education teachers. *JOSEA*, 4(1), 2. Pp. 2167-3454.
- Bellarosa, C. & Chen, P. Y. (1997). The effectiveness and practicality of occupational stress management interventions: A survey of subject matter expert opinions.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., Price, A. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review* 6(3): 185–207.
- Ben-Ari, R., Krole, R., & Har-Even, D. (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers' stress, burnout, and satisfaction. *International Journal of Stress Management*, 10, 173-195.
- Bennet, R. (1997). *Organizational behaviour*. NJ: Prentice –Hall.
- Bentham, J. (1978). *The principles of morals and legislation*. Buffalo: Prometheus.
- Bernard, M. E. (2004). *The You Can Do It! early childhood education program: A social-emotional learning curriculum (ages 4-6)*. Oakleigh, VIC (AUS): Australian Scholarships Group; Laguna Beach, CA (USA): You Can Do It! Education, Priorslee, Telford (ENG): Time Marque.

- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*, 519–539.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology, 29*(1), 45 – 68.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology, 29*(1), 45 – 68.
- Bhagat, R. & Allie, S. (1989). Organizational stress, personal life stress, and symptoms of life strains: An examination of the moderating role of sense of competence. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 231-253.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International, 20*, 209-217.
- Blase, J. J. (1986). Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance. *American Educational Research Journal, 23*(1), 13-40.
- Blase, J. J. (1986). Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance. *American Educational Research Journal, 23*(1), 13-40.
- Blase, J., Blase, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of educational Administration, 46* (3), 263-301
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burn-out. *Educational Administration Quarterly, 18*, 93–113.
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burn-out. *Educational Administration Quarterly, 18*, 93–113.
- Bliss, J., & Finneran, R. (1991). Effects of school climate and teacher efficacy on teacher stress. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70* (2), 349-361.

- Boe, E. E. (2006). Long-term trends in the national demand, supply and shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education, 40*(3), 138–150.
- Boe, E., Barkanic, G., & Leow, C. (1999). *Retention and attrition of teachers at the school level: National trends and predictors*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Graduate school of Education, Center for Research and Evaluation in Social Policy.
- Boe, E.E., Cook, L.H., & Sunderland, R.J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children, 75*, 7–31.
- Boe, E.E., Cook, L.H., & Sunderland, R.J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children, 75*, 7–31.
- Bonanno, A., Papa, K., Lalande, K., Westphal, M. & Coifman, K. (2004). The Importance of Being Flexible: The Ability to Both Enhance and Suppress Emotional Expression Predicts Long-Term Adjustment. *Psychological Science, 15*(7), 482-487.
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A. & Vlahov, D. (2006). Psychological resilience after disaster: New York City in the aftermath of the September 11th terrorist attack. *Psychological Science, 17*(3), 181–186.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist, 99*(1), 20-28.
- Bond, F. & Bunce, D. (2000). Mediators of Change in Emotion-Focused and Problem-Focused Worksite Stress Management Interventions. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*, 1,156-163.
- Bond, J. T., Galinsky, E., & Swanberg, J. (1998). *The 1997 National Study Of The Changing Workforce*. New York: Families and Work Institute.
- Bono, J. E., & Ilies, R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *The Leadership Quarterly, 17*(4), 317-334.

- Borg, M, Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Borg, M, Riding, R. J. & Falzon, J. M.(1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: a review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1990). Coping actions by Maltese primary school teachers. *Educational Research*, 32, 50–58.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment & Loss: Vol. 1 Attachments*. New York: Basic.
- Boyer, W. (2012). Cultural factors influencing preschoolers' acquisition of self-regulation and emotion regulation. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(2), 169-186.
- Bradburn, N.M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Publishing.
- Bracken, B. Clinical Applications of a context – Dependent, Multidimensional Model of Self – Concept. In: Bracken, B. (ed) (1996) *Handbook of self – concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: John Willey & Sons, Inc.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Regina, M. & Salovey, P.(2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406–417.
- Brenner, E. & Salovey, P. (1997). Emotional regulation during childhood: Developmental, interpersonal and individual considerations. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Brezniak, N., & Ben Ya'lr, S. (1989). Patient Burnout Behavior of Young Adults Undergoing Orthodontic Treatment. 5, 183-187.

- Brill, P. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6, (p. 12 – 24).
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K.V., & Bassler, O.C. (1988). Individual, Situational Contributors to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 82 (2), 106-112.
- Brock, B. L. & Grady, M. L. (2002). *Avoiding burnout: A principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1998). *Student disruptive behavior, perceived self-efficacy in classroom management and teacher burnout*. Paper presented at the ninth European Conference on Personality, University of Surrey.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 47-63.
- Brown, M. & Ralph, S. (1994). Towards the identification of stress in teachers. *Research in Education* 48, 103–10.
- Brown, M., Ralph, S. & Brember, I. (2002) Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67, 1-13.
- Bryan, T., Mathur, S. & Sullivan, K. (1996). The impact of positive mood on learning. *Learning Disability Quarterly*, 19(3), 153-162.
- Buckworth, J., & Dishman, R. K. (2002). *Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(2), 175-183.

- Bullough, R., Hall-Kenyon, K., & MacKay, K. (2012). Head start teacher well-being: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 323-331.
- Burke R.J. & Richardsen A.M. (1993). Psychological burnout in organizations. In Golembiewski R.T. (ed). *Handbook of organizational behavior*. New York: Marcel Dekker.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. (1996). Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. *Psychology, Health & Medicine*, 1(2), 193-205.
- Burke, R. J. & Greenglass, E.R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching: An examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42 (3), 261 – 273.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, 73(2), 371-380.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 9, 261-275.
- Burns, A.B., Brown, J.S., Sachs-Ericsson, N., Plant, E.A., Curtis, J.T., Fredrickson, B.L. & Joiner, T.E. (2008). Upward spirals of positive emotion and coping: Replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality & Individual Differences*, 44(2), 360-370.
- Burns, R. (1984). *The self-concept: theory, measurement, development and behaviour*. London & New York: Longman.
- Buss, D. M. (2000). *The dangerous passion: Why jealousy is as necessary as love and sex*. New York: Free Press.
- Buunk, B. P. Y Schaufeli, W. B. (1993). Burnout from a social comparison perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 53-69). Washington: Taylor & Francis.

- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, D.R., Güneri, O.Y., Autin, L.K. (2014). Job satisfaction among Turkish teachers: Exploring differences by school level. *Journal of Career Assessment*, 22, 261-273.
- Byrne, B. M. (1993). Testing the factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational Psychology*, 66, 197-212.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Byrne, B. M. (1996). Academic Self – Concept: Its structure, Measurement, and Relation to Academic Achievement. In: Bracken, B. (ed) (1996) *Handbook of self – concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: John Willey & Sons, Inc.
- Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2) 197 – 209.
- Caccese, T. M., & Mayerberg, C. K. (1984). Gender Differences in Perceived Burnout of College Coaches. *Journal of Sport Psychology*, 6, 279-288.
- Cadavid, V. & Lunenburg, F. C. (1991). *Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, 3-7 April.
- Cahoon, A.R., & Roney, J.I.A. (1984). Managerial burnout: A comparison by sex and level of responsibility. *Journal of Health and Human Resource Administration*, 7, 240-263.
- Calderhead, J. (2001). Handbook of research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *International experiences of teaching reform* (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.

- Calvete, E. & Connor-Smith, J. K. (2006). Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19(1), 47-65.
- Calvo, M. G. & Eysenck, M. W. (2000). Early vigilance and late avoidance of threat processing: repressive coping versus low/high anxiety. *Cognition and Emotion*, 14 (6), 763-787.
- Cano-García, F.J., Padilla-Muñoz, E.M., & Carrasco-Ortiz, M.A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Cano, J., & Miller, G. (1992). A gender analysis of job satisfaction, job satisfier factors, and job dissatisfier factors of agriculture education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 33(3), 40-46.
- Caplan, R. D., Cobb, S., French, J. R. P., Harrison, R. V., & Pinneau, S. R. (1975). *Job demands and worker health: Main effects and occupational differences*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Carlyle, D., & Woods, P. (2003). *The emotions of teacher stress*. London: Falmer Press.
- Carmona, C., Buunk, A.P., Peiró, J. M., Rodríguez, I. & Bravo, M. J.(2006). Do social comparison and coping styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(1), 85–99.
- Carson, R.L. (2006). *Exploring the episodic nature of teacher's emotions as it relates to teacher burnout*. Retrieved from Dissertations and Theses database (AAT 3232157).
- Carton, A., & Fruchart, E. (2013). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 82, 1-18.
- Carton, A., & Fruchart, E. (2014). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66, 2, 245-26.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1997). *Managing workplace stress*. London: Sage.

- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(2), 267-283.
- Caspi, A., Sugden, K., Moffitt, T.E., Taylor, A., Craig, I.W., Harrington, H., McClay, J., Mill, J., Martin, J., Braithwaite, A. & Poulton, R. (2003). Influence of Life Stress on Depression: Moderation by a Polymorphism in the 5-HTT Gene. *Science*, *301*, 386-389.
- Catanzaro, S. J., & Greenwood, G. (1994). Expectancies for negative mood regulation, coping, and dysphoria among college students. *Journal of Counseling Psychology*, *41*, 34-44.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *19*, 381–395.
- Chan, D.W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 1042–1054.
- Chang M.-L., & Engelhard, G. Jr. (2015). Examining the Teachers’ Sense of Efficacy Scale at the Item Level with Rasch Measurement Model. *Journal of Psycho-educational Assessment*. 1-15.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, *21*, 193-218.
- Chang, M. L. (2013). Towards a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, *37*:799–817.
- Cherniss, C. (1980a). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger, 1980.
- Cherniss, C. (1980b). *Staff Burnout – job stress in Human Services*. Beverly Hills:Sage
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behaviour and teacher burnout in special education. *Exceptional Children*, *54* (5), 449 – 454.

- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp. 135-150). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.
- Chia-Pin, K., Chin-Chung, T., & Meilun, S. (2014). Development of a survey to measure self-efficacy and attitudes toward web-based professional development among elementary school teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 302-315.
- Chmiel, N. (Ed.) (2000). *Introduction to work and organizational psychology*. Oxford: Blackwell.
- Christodoulou, P., Soulis S.-G., Fotiadou, E., Stergiou, A. (2014). Quality of Professional Life of Special Educators in Greece: The Case of First-degree Education. *Education*, 4(2), 24-28.
- Chughtai, A. A., & Buckley, F. (2011). Work engagement: Antecedents, the mediating role of learning goal orientation and job performance. *Career Development International*, 58, 684-705.
- Ciarrochi, J. & Blackledge, J. T. (2006). Mindfulness-Based Emotional Intelligence Training: A New Approach to Reducing Human Suffering and Promoting Effectiveness. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Ciarrochi, J. & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling* 34, 231–243.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P. & Mayer, J. D. (Eds.) (2006). *Emotional Intelligence in Everyday Life* (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Clark – Carter, D. (2004). *Quantitative psychological research*. New York: Psychology Press
- Cleland, F. (1992). Young children's divergent movement ability: study II. *Journal of teaching in physical education*, 13, 228-241.

- Cobb, S., & Rose, R. M. (1973). Hypertension, peptic ulcer and diabetes in air traffic controllers. *Journal of American Medical Association*, 224, 489-492.
- Cohen, S. & Williamson, G. M. (1991). Stress and infectious disease in humans. *Psychological Bulletin*, 1095-24.
- Cohen, S., Doyle, W.J., Turner, R., Alper, C.M. & Skoner, D.P. (2003). Sociability and Susceptibility to the Common Cold. *Psychological Science*, 14, 389-395.
- Cohn, M. A. & Fredrickson, B. L. (2009). Positive Emotions. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp.13-24). Oxford University Press.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9, 361-368.
- Cole, B. (2003). *The paradox of success*. California.
- Cole, R. (2000). *Organizational behavior*. London: Continuum.
- Compas, B. E. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychological Review*, 7, 275-302.
- Condly, S.J., (2006). *Resilience in Children: A Review of Literature with Implications for Education*. Urban Education.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cooper C. L. & Cartwright, S. L. (1994). *No Hassle: Taking the stress Out of Work*. London: Century.
- Cooper, C. L. & Quick, J. (1999). *Stress and Strain*. Oxford: Press.
- Cooper, C. L. & Watson, M. (1991). *Cancer and stress: psychological, biological and coping studies*. ChicHester: Wiley.
- Cooper, C. L., & Cartwright, S. (1994). Healthy mind; healthy organizations-a proactive approach to occupational stress. *Human Relations*, 47, 455-471.

- Cooper, C. L., Cooper, R. D. & Eaker, L. H. (1988). *Living with stress*. Harmondsworth: Penguin.
- Cooper, C. L., Dewe, P. & O' Driscoll, M. (2001). *Organise Stress: A review and critique of theory, research and application*. Lo Sage.
- Cooper, C. L. & Payne, R. (1988). *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: Wiley.
- Cooper, C. L. (1980). Work stress in white - and blue - collar jobs. *Bulletin of the British Psychological Society*, 33, 49-51.
- Cooper, C., Dewe P.J. & O' Driscoll, M.P. (2001). *Organizational stress: a review and critique of theory, research and applications*. UK: Sage Publications.
- Cooper, C.L. & Eacker, J. (1988). *Living with stress*. Harmondsworth: Penguin
- Cooper, C.L. & Robertson, I. (2001). *Well-being in organizations*. New York: J.Wiley
- Cooper, C.L. (1981). *The Stress Check. Coping with the stresses of life and work*. N.J.: Prentice Hall
- Cooper, C.L. & Payne, R. (1988). *Causes, coping and consequences of stress at work*. NY.: Wiley & Sons.
- Cooper, M. L., Russell, M. & George, W. H. (1988). Coping, expectancies, and alcohol abuse: A test of social learning formulations. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 218-230.
- Coordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621 – 656.
- Costa, A. L. (1985). The behaviours of intelligence. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development (pp. 66-68).
- Cox, T. (1978). *Stress*. London: Macmillan
- Cox, T., & Howarth, I. (1990) Organizational health, culture and helping. *Work & Stress*, 4, 107-110.

- Cox, T., & Kuk, G (1991) *Healthiness of schools as organizations: teacher stress and health*. Paper to: International Congress, Stress, Anxiety & Emotional Disorders, University of Minho, Braga, Portugal.
- Cox, T., & Leiter, M. (1992) The health of healthcare organizations. *Work & Stress*, 6, 219-227.
- Cox, T., Boot, N., Cox, S & Harrison, S.(1988).Stress in schools: an organizational perspective. *Work and Stress*, 2, 353-62.
- Cox, T., Mackay, C. J., Cox., S., Watts, C. & Brockley, T. (1978). *Stress and wellbeing in school teachers*. Paper presented to the Ergonomics Society «Conference Psychological response to occupational stress». University of Nottingham.
- Cox, T.,& Ferguson, E. (1994). Measurement of the subjective work environment. *Work and Stress*, 8, 98-109.
- Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1980). Cognitive Style, Stress Perception, and Coping. In I. L. Kutash, & L. B. Schlesinger (Eds.), *Handbook on Stress and Anxiety: Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment (pp. 144-158)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Crocco, M. S., & Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability: Urban educators speak out. *Urban Education*, 42(6), 512-534.
- Croom, D. B. (2003). Teacher burnout in agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 44(2), 1-13.
- Cropley, L. J. (1967). *Creativity*. London: Longmans.
- Crowson, R. (1989). Managerial ethics in educational administration: The rational choice approach. *Urban Education*, 23(4), 412–435.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Aesthetic Experience in everyday life. Talk Back-Listen*. Winnipeg: The Winnipeg Art Gallery.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Perennial.

- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, *54*(10), 821-827.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A. & Friesen W. V. (2001). Positive Emotions in Early Life and Longevity: Findings from the Nun Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(5), 804-813.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A. & Friesen W. V. (2001). Positive Emotions in Early Life and Longevity: Findings from the Nun Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(5), 804-813.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. et al. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, *65*(4), 564-570.
- Davis, C. G., Nolen-Hoeksema, S. & Larson, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: two construals of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 561-574.
- Day, A. L., & Livingstone, H. A. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, *35*(2), 73-83.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools*. London: Routledge.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, *17*(4), 403-415.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, *26*, 325-346.
- Dekker, S. W. A. & Schaufeli, W. B. (1995). The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study. *Australian Psychologist*, *30* (1), 57-63.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work and Environment and Health*, *27*, 279-286.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., Kantas, A. (2002). The convergent validity of two burnout instruments. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 296-307.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The Convergent Validity of two Burnout instruments A multitrait – Multimethod Analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 19, issue 1, p.p. 12-23
- Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G., Aelterman, A. (2006). An assessment of wellbeing of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33 – 61.
- Dewe, p., Cox, T., & Ferguson, E. (1993). Individual strategies for coping with stress and work: A review. *Work and Stress*, 7, 5-15
- Diener, E. & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford.
- Dive, B. (2002). *The healthy organization*. London: Kogan Page.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 3, 35-47.
- Drenth, P. J. D., Thierry, H. & de Wolff, C. J. (Eds.) (1998). *New Handbook of Work and Organizational Psychology: volume 2: Work Psychology* (pp. 145 - 182). Hove, UK: Psychology Press.
- Duckworth, E. (1986). Teaching as research. *Harvard Educational Review*, 56, 481-495.
- Dumont, M. & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 99-125.
- Dunham, J. (2000). *Stress in the workplace: Past, Present and Future*. Philadelphia: Whurr.

- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512-520.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Press.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S.A., Reiser, M. et al. (2001). The regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem Behavior. *Child Development*, 72, 1112–1134.
- Ekman, P. (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion. In: H. Wagner & A. Manstead (Eds.), *Handbook of social psychophysiology* (pp. 143-164). London: Wiley.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P. (1994). Moods, emotions, and traits. In P. Ekman & R. J. Davidson(Eds.). *The nature of emotions: Fundamental questions* (pp.56-58). Oxford, England:Oxford University Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Krause, R., LeCompre, W. A., Ritcairn, T., Ricci-Bitti, P. E., Scherer, K., Tomita, M. & Tzavras, A. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 712-717.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Emmons, R. A. & McCullogh, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Eraut, M. (1977). Strategies for Promoting Teacher Development. *British journal of Inservice Education* 4, 95-99.
- Etzion, D. , Kafry, D., & Pines, A. (1982). Tedium among managers: A cross-cultural American-Israeli comparison. *Journal of Psychology and Judaism* 7(1), 30-41.

- Etzion, D., Eden, D., & Lapidot, Y. (1998). Relief from job stressors and Burnout: Reserve service as a respite. *Journal of Applied Psychology*, 83, 577-585.
- Eurofound (2014). *Third European Quality of Life Survey – Quality of life in Europe: Families in the economic crisis*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Agency for Safety and Health at Work (2008). *E-fact 31: Prevention of work-related stress in the education sector* (<https://osha.europa.eu>).
- European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.) (2008). *Report on the E.T.U.C.E. survey on teacher's work-related stress* (<http://etuce.homestead.com>).
- European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.), (2013). *Survey - the continued impact of the crisis on teachers in Europe*. Brussels. (<http://etuce.homestead.com>).
- Evans, B. K., & Fisher, D. G. (1993). The nature of burnout : A study of the three – factor model of burnout in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 29-38.
- Everard, K.B, & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227–243.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-244.
- Evers, W.J.G. & Tomic, W. (2003) Students' perceptions of the incidence of burn-out among their teachers, *Research in Education*, 69(1), 1-15.

- Fadia Nasser-Abu Alhija (2015). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 374 – 380
- Fadia Nasser-Abu Alhija (2015). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Social and Behavioral Sciences*, 185, 374 – 380.
- Farber, B. (1983a). Dysfunctional aspects of the psychotherapeutic role. In B. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions* (p. 97 – 118), New York: Pergamon Press.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325- 331.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in American teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Farber, B.A. (2000). Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 589–594.
- Fava, G.A. and Tomba, E. (2009) Increasing Psychological Well-Being and Resilience by Psychotherapeutic Methods. *Journal of Personality*, 77, 1903-1934.
- Fay, D., Sonnentag, S. (2002). Rethinking the effects of stressors: a longitudinal study of personal initiative. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7.
- Feldman B., L. & Russell, J. A. (1999). The Structure of Current Affect: Controversies and Emerging Consensus. *American Psychological Society*, 8, 1, 10-14.
- Feldman, D. B. (2000). *Traumatic information: The theoretical and empirical associations of hope and belief with stress-related growth*. Unpublished master's thesis, University of Kansas, Lawrence.
- Ferris, G. R., & Buckley, M.R. (1996). *Human Resources Management: Perspectives, Context, Functions, and Outcomes* (3rd Edition). Pearson.
- Figley C. R, (Ed.) (1995). *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*. New York (NY): Brunner /Mazel.
- Figley C. R. (1998). Burnout as systemic traumatic stress: A model for helping traumatized family members. In Figley CR, (editor) *Burnout in Families: The Systematic Costs of Caring* (pp. 15-28). New York (NY): CRC Press.

- Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of caring. In B. H. Stamm (Ed.), *Secondary trauma stress: Self-care issues for clinicians, researchers and educators* (pp. 3–28). Lutherville, MD: Sidran Press.
- Figley, C. R. (Ed.). (2002). *Treating compassion fatigue*. New York: Brunner-Rutledge.
- Figley, C.R. (1985). *Trauma and Its Wake: The Study of Treatment of Post Traumatic Stress Disorder*. Brunner/Mazel, New York.
- Fimian, M. J. (1982). What is teacher stress? *The Clearing House*, 56, 101-105.
- Fincham, R, & Rhodes, P (2005). *Principles of Organisational Behaviour* (5th ed). New York: Oxford University Press.
- Fine S. (2001). *Teachers drop out as stress takes its toll. Early retirement, burnout and career changes point to an impending national shortage of instructors*. Available in <https://www.theglobeandmail.com/news/national/teachers-drop-out-as-stress-takes-its-toll/article25431707>.
- Finlay-Jones, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian and New England Journal of Psychiatry*, 20, 304-313.
- Firth-Cozens, J., & Payne, R. (1999). *Stress in Health Professionals: Psychological and Organisational Causes and Interventions*. U.K.: John Wiley & Sons Ltd.
- Fisher, C. D. (1986). Organizational Socialization: An Integrative View. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 4: 101-145.
- Fitzgerald, C. J. & Laurian, S. (2013). Caring our way to more effective learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 76, 341-345.
- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916–934.
- Fleming, R., Baum, A., & Singer, J. E. (1984). Toward an integrative approach to the study of stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 939-949.
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 387-397). New York, NY: Springer.

- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science and Medicine*, 45, 1207-1221.
- Folkman, S. K., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science and Medicine*, 26, 309-317.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A Theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health Social Behaviour*, 21: 219-239.
- Folkman, S., Chesney, M. A., Collette, L., Boccillari, A., Cooke, M. (1996). Post-bereavement depressive mood and its pre-bereavement predictors in HIV+ and HIV- gay men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 336-348.
- Folkman, S., Moskowitz, J. T., Ozer, E. M., & Park, C. L. (1997). Meaningful events as coping in the context of HIV/AIDS. In B. Gotlieb (Ed.) *Coping with Chronic Stress* (pp. 293-314). New York: Plenum.
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Saga Publications.
- Frankl, V. (1984). *Man's search for meaning*. New York: Pocket Books.
- Frankl, V. (1967). *Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy*. New York: Simon & Schuster.

- Frankl, V. (1988). *The Will to Meaning. Foundations and Applications of Logotherapy*. New York: Nal Penguin.
- Franz, C. E., McClelland, D. C., Weinberger, J. & Peterson, C. (1994). Parenting antecedents of adult adjustment: A longitudinal study. In C. Perris, W. A. Arrindell & M. Eisemann (Eds.), *Parenting and Psychopathology* (pp.127-144). San Diego, CA: Academic Press.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions, *Am Psychol*, March; 56(3): 218–226.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought–action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19, 313-332.
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.
- Fredrickson, B. L. & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3, Retrieved from <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre003001a.htm>.
- Fredrickson, B. L. (2000α). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3, Article 1. Διαθέσιμο online από: <http://www.journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>
- Fredrickson, B. L. (2000β). Cultivating research on positive emotions. *Prevention and Treatment*, 3, Article 7. Διαθέσιμο online από: <http://www.journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030007r.html>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

- Fredrickson, B. L. (2002). How does religion benefit health and well-being? Are positive emotions active ingredients? *Psychological Inquiry, 13*, 209-213.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive Emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press (pp.120-134).
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist, 91*, 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.
- Fredrickson, B. L. Leading with positive emotions. Διαθέσιμο online από: <http://www.bus.umich.edu/FacultyResearch/Research/TryingTimes/PositiveEmotions.htm>
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2000). Positive emotions broaden action urges and the scope of attention. *Manuscript in preparation*.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172-175.
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion, 12*, 191-220.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion, 24*, 237-258.
- Fredrickson, B. L., Maynard, K. E., Helms, M. J., Haney, T. L., Siegler, I. C., & Barefoot, J. C. (1998). Hostility predicts magnitude and duration of blood pressure response to anger. *Journal of Behavioral Medicine, 23*, 229-243.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotion following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality & Social Psychology, 84*, 365-376.

- Fredrickson, B.L. & Branigan, C. (2001). Positive Emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonnano (Eds), *Emotion: Current issues and future developments* (pp. 123-155). New York: Guilford Press.
- Fredrickson, B.L. & Losada, M.F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on Emotion*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist: Special Issue*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B.L., Cohn, M.A., Coffey, K.A., Pek, J. & Finkel, S.M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality & Social Psychology*, 95(5), 1045-1062.
- Freed, J. R., & Hobfoll, S. E. (1994). Stress inoculation for reduction of burnout: A conservation of resources approach. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 311-325.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Penguin Books
- French, N.K. (1991). Elementary teacher's perceptions of stressful events and stress – related teaching practices. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 203 – 210.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. New York: Norton.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H.J. (1975). The Staff Burnout Syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy Theory Research*, 12, 73-82.
- Freudenberger, H.J. & Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Garden City. N.Y. : Double day.
- Friedman, I. A. (1991). High- and low- burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in practice*, 56 (5) pp. 595 - 606.

- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Friedman, I.A. & Lotan, J. (1985). Teacher burnout in Israel in elementary education. Jerusalem, Henrietta Szold Institute (Hebrew with English summary). Friedman, I.A. (1991). High – and – Low – Burnout Scholls: School Culture Aspects of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research* 84 (6), 325 – 339 <http://www.epapsy.gr> Πρόληψη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στις ψυχιατρικές, θεραπευτικές και αποκαταστασιακές δραστηριότητες.
- Friedman, I.A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5),281-189.
- Friedman, IA. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606
- Friedman. I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 253-266.
- Frydenberg, E. (2004). Coping competencies: What to teach and when. *Theory into Practice*, 43(1), 14-22.
- Furlong, M.J., Gilman, R., & Huebner, E.S. (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. 2nd Edition. Routledge.
- Furnham, A. (1997). *The Psychology of Behaviour at Work*. Hove: Psychology Press
- Gable, S.L., Reis, H.T., Impett, E.A. & Asher, E.R. (2004). What Do You Do When Things Go Right? The Intrapersonal and Interpersonal Benefits of Sharing Positive Events. *Journal of Personality & Social Psychology*, 87(2),228-245.

- Galanakis, M., Stalikas, A., Kallia, H., Karagianni, C. & Karela, C. (2009). Gender differences in experiencing occupational stress: the role of age, education and marital status. *Stress and health*, 25, 397-404.
- Ganji, L., & Ebrahimi, G. S. (2011). Developing and Validating a Model for Teachers Occupational Stressors in Schools of Tehran. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 596 – 605
- Ganster, D. & Rosen, C. (2013). Work stress and employee health: a multidisciplinary review. *Journal of management*, 39(5), 1085-1122.
- Ganster, D., Fusilier, M., & Mayes, B. (1986). Role of social support in the experience of stress at work. *Journal of Applied Psychology*, 71, 102-110
- Garcia, F.J.C, Munoz E.M. P& Ortiz, M.A.C. (2003). *Personality and contextual variables in teacher burmout*. www.sciencedirect.com.
- Ganster, D.C. and Schaubroeck, J. (1991) Work stress and employee health. *Journal of Management*, 17, 235-271.
- Garmezy, N. (1984). Children vulnerable to major mental disorders: Risk and protective factors. In L. Grinspoon (Ed.), *Psychiatry Update* (Vol. 3, pp. 91-104). Washington, DC: Wiley.
- Garmezy, N. & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E. M. Cummings, A. L. Green & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Prespectives on stress and coping* (pp. 151-174). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gebbie, D., Ceglowski, D., Taylor, L. & Miels, J. (2011). The Role of Teacher Efficacy in Strengthening Classroom Support for Preschool Children with Disabilities Who Exhibit Challenging Behaviors. *Early Childhood Education Journal*. 40.
- Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D., Macek, P., Steinhausen, H.-C. & Winkler Metzke, C. (2007). Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from central, eastern, southern, and northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 129-156.
- Georgas, J. & Giakoumaki, E. (1984). «Psychosocial stress, symptoms and anxiety of male and female teachers in Greece». *Journal of Human Stress*, 10 191-197

- Gervais, M. & Wilson, D.S. (2005). The Evolution and Functions of Laughter and Humor: A Synthetic Approach. *The Quarterly Review of Biology*, 80(4), 395-430.
- Ghani, M. Z., Che Ahmad, A. & Ibrahim, S (2014). Stress among Special Education Teachers in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114(21), 4-13.
- Giannia, N., Kokaridas, D., Ampatzidou, A., Paslamouska, M., Patsiaouras, A., Latini, E., & Kyparisi, G. (2011). Professional burnout of personnel working in summer camps of people with disabilities. *Interscientific Health Care*, 3(4), 158-164.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Giga, S. I., Cooper, C. L., & Faragher, B. (2003). The development of a framework for a comprehensive approach to stress management interventions at work. *International Journal of Stress Management*, 10, 280-296.
- Gil, K. M., Carson, J. W., Porter, L. S., Scipio, C., Bediako, S. M. & Orringer, E. (2004). Daily mood and stress predict pain, health care use, and work activity in African American adults with sickle-cell disease. *Health Psychology*, 23, 267-274.
- Gilbert, L. (1981). Toward mental health: The benefits of psychological androgyny. *Professional Psychology*, 12, 29-38.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, 17, 183-211.
- Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006) Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32, 857-874.
- Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching? *Education*, 105, 254-257.
- Gold, Y., & Bachelor, P. (1988). Signs of burnout are evident for practice teachers during the teacher training period. *Education*, 108(4), 546-555.

- Goldman, S.L., Kraemer, D.T., & Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research, 41*, 115-128.
- Golembiewski, R. T. (1989). A note on Leiter's study: Highlighting two models of burn-out. *Group & Organization Studies, 14*(1), 5-13.
- Golembiewski, R.F. (1985). *Performance appraisal and burnout: Testing on extension of the phase model*. Paper presented at the Southwest Academy of Management, New Orleans, LA, March.
- Golembiewski, R.T. & Munzenrider, R.F. (1990). «Phases of burnout, Models and Social Support: Contributions to Explaining Differences in Physical Symptoms» *Journal of Managerial Issues, 11, 2, 176-183*.
- Golembiewski, R.T., & Munzenrider, R.F. (1983). Testing three phase models of burn-out. *Journal of Health and Human Resources Administration, 5*, 374-392.
- Golembiewski, R.T., & Munzenrider, R.F. (1984). Phases of psychological burnout and organizational co-variants: A replication using norms from a large population *Journal of Health and Human Resources Administration, 6*, 290-323.
- Golembiewski, R.T., & Munzenrider, R.F. (1988). *The phase model of burnout*. New York: Praeger.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F., & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their co-variants. *Journal of Applied Behavioral Science, 19*, 464-481.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F., & Stevenson, G. (1986). *Stress in organizations*. New York: Praeger.
- Gonzalez-Morales, M. G., Peiro, J. M., Rodriguez, I., & Greenglass, E. R. (2006). Coping and distress in organizations: The role of gender in work stress. *International Journal of Stress Management, 13*, 228-248.
- González-Morales, M. G., Peiró, M. J., Rodríguez, I., Bliese, D. P. (2012). Perceived collective burnout: a multilevel explanation of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal, 25*(1), 43-61.

- Goodlad, J. & Fields, S. (1993). Teachers for renewing schools. In G.G. Goodlad & T.C. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education* (pp. 229-252). New York: Merrill, McMillan.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17, 231-253.
- Graham, P. (1998). *Bullying, stress and the effects of stress on health*. Bully Online, UK National Workplace Bullying Advice Line, UK.
- Grau, R., Salanova, M., & Peirò, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5(1), 63-74.
- Green, S.B., & Ross, M.E. (1996). A theory-based measure of coping strategies used by teachers: The problems in teaching scale. *Teaching and Teacher Education*, 12, 315-325.
- Greenberg, J. & Baron, R. (2008). *Behavior in Organizations*. Pearson Prentice Hall.
- Greenberg, L. S., & Safran, J. D. (1989). Emotion in Psychotherapy. *American Psychologist*, 44(1), 19-29.
- Greene, G. (1960). *A burnt-out case*. Vintage.
- Greenglass, E. (2002). Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (pp. 37-62). Oxford: Oxford University Press.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. *Occupational stress in the service professions*, 213-236.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Fiksenbaum, L. (2001). Workload and burnout in nurses. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(3), 211-215.
- Greenglass, E.R., & Burke, R.J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A.H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213-236). New York: Taylor & Francis.
- Griffin, J. (1986). *Well being: its meaning, measurement and moral importance*. Oxford, England: Clarendon Press.

- Griffith, J. Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517–531.
- Griffith, J. Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517–531.
- Grinker, R (1953). *Psychosomatic Research*. [1st ed.] New York: Norton
- Griva, K., & Joeke, K. (2003). U.K. teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology & Health*, 18(4), 457-471.
- Griva, K., & Joeke, K. (2003). U.K. teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology & Health*, 18(4), 457-471.
- Grotberg, E. H. (1997). The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. In B. Bain et. al. (Eds), *Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Council of Psychologists* (pp. 118-128). Edmonton: I C Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. Falmer Press.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Guglielmi, R. S.& Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hall, B. W., Pearson, L., & Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: a discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85, 221–225.

- Hammen, C. & de Mayo, R. (1982). Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional models of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 91(2), 96-101.
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: Fieldwork and evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568.
- Hanif, R. (2004). *Teacher Stress, Job Performance, and Self-Efficacy of Woman School Teachers*. A dissertation For The Degree of Philosophy In Psychology, National Instituted of Psychology, Quid-i-Azam University, Islam Abad.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. London: Routledge.
- Harel, Y., Shechtman, Z., & Cutrona, C., (2011). Individual and Group Process Variables that Affect Social Support in Counseling Groups. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 15 (4), 297 – 310.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (1998). Introduction, In: *International handbook of educational change*. Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Harris, B. (2007) *Supporting the Emotional Work of School Leaders*. London: Paul Chapman.
- Health and Safety Commission. (1999). *Managing stress at work* ((discussion document). London: Author.
- Health and Safety Executive (2001). *Tackling work-related stress: A managers' guide to improving and maintaining employee health and well-being*. (Sudbury, England: HSE Books.)
- Health and Safety Executive (2007). HSC Chair highlights real health and safety issues affecting Britain's workforce (<http://www.hse.gov.uk>).

- Health and Safety Executive (2013). Stress-related and psychological disorders in Great Britain (www.hse.gov.uk).
- Heifetz, L. J., & Bersani, Jr., H. A. (1983). Disrupting the cybernetics of personal growth: Toward a unified theory of burnout in the human services. In B. A. Farber (Ed.) *Stress and burnout in the human service professions* (pp. 46—62). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Helgeson, V. (1994). Relatio of agency and communion to well-being: Evidenace and potential explanations. *Psychological Bulletin*, 116, 412-428.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher burnout: How to recognize it: What to do about it. *Learning*, 36-39.
- Hepburn, C.G., Loughlin, C.A. & Barling, J. (1992). Coping with chronic work stress. In H.B. Gotlieb (Ed.) *Coping with chronic stress* (pp. 343-366). New York: Plenum Press.
- Herbert, T. B. & Cohen, S. (1993). Stress and immunity in humans: A meta-analytic review. *Psychosomatic Medicine*, 55, 346-379.
- Ho, R. & Zemaitis, R. (1981). Concern over the negative consequences of success. *Australian Journal of Psychology*, 33, 19-28.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. New York: Hemisphere.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture and community: The psychology and philosophy of stress*. New York: Plenum.
- Hobfoll, S. E. (2001a). The influence of culture, community, and the nested self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 337-370.
- Hobfoll, S. E. (2001b). Conservation of resources: A rejoinder to the commentaries. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 419-421.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 307-324.

- Hobfoll, S. E. (2011a). Conservation of resources caravans in engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 116-122.
- Hobfoll, S. E. (2011b). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (pp. 127-147). Oxford, England: Oxford University Press.
- Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp.115-129). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2001). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (2nd ed., pp. 57-80). New York: Marcel Dekker.
- Hobfoll, S. E., Lilly, R. S., & Jackson, A. P. (1991). Conservation of social resources and the self. In H. O. F. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support: Taking stock of 20 years of research* (pp. 125-141). Washington, DC: Hemisphere.
- Hobfoll, S.E. and Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In Schaufeli, W.B., Maslach, C. and Marek, T., Eds., *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Taylor & Francis, Washington DC.
- Hoigaard, R., Giske, R., Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347–357.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Howard, A. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.

- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002-2003). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Hsiang, R. (2016). *Teachers' Mental Health: The Relevance of Emotional Intelligence in Burnout and Quality of Life*. A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Counselling Psychology, The School of Graduate and Postdoctoral Studies, The University of Western Ontario London, Ontario, Canada.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L. & Hall, R. (2009). Positive Schools. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp.561-568). Oxford University Press.
- Huges, T. M. (1987). *The prediction of teacher burnout through personality type, critical thinking, and self-concept*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.
- Huges, T. M. (1987). *The prediction of teacher burnout through personality type, critical thinking, and self-concept*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.
- Humes, W. (2011). Creativity and Wellbeing in Education: Possibilities, Tensions and personal Journeys. *TEAN journal*, 2(1) (April online). Available at: <http://194.81.189.19/ojs/index.php/TEAN/article/viewFile/69/83>
- Hyland, M.E. & Dann, P.L. (1988). Converging Evidence that Fear of Success is Multidimensional. *Current Psychology, Research and Reviews*, vol 7, No 3, 199-206.
- Hyland, M.E. Curtis, C. & Mason, D. (1985). Fear of success: Motive and cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1669 – 1677.
- Imants, J., & Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15(1), 77-86.

- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534.
- Isen, A. (2002). A role for Neuropsychology in understanding the facilitating influence of Positive Affect on social behavior and cognitive processes. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 528-540). New York: Oxford University Press.
- Isen, A. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. In M. Lewis & J. Haviland-Jones, *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 548-573). New York: Guilford Press.
- Isen, A. M. & Daubman, K. A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1206-1217.
- Isen, A. M. & Means, B. (1983). The influence of positive affect on decision-making strategy. *Social Cognition*, 2, 18-31.
- Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 203-253). New York: Academic.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis & J. M. Haviland-
- Isen, A. M. (2002). Missing in Action in the AIM: Positive Affect's Facilitation of Cognitive Flexibility, Innovation, and Problem Solving. *Psychological Inquiry*, 13 (1), 57-65.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and Social psychology*, 52, 1122-1131.
- Isen, A. M., Johnson, M. M. S., Mertz, E. & Robinson, F. G. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word association. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1413-14-26.
- Isen, A. M., Rosenzweig, A. S. & Young, M. J. (1991). The influence of positive affect on clinical problem solving. *Medical Decision Making*, 11, 221-227.

- Ishiyama, F.I. & Chabrossol, D.J. (1984). Fear of success consequence scale. Measurement of fear of social consequences of academic success. *Psychological Reports*, 54, 499-504.
- Jackson, S., Schwab, R. & Schuler, R. (1986). Toward an Understanding of the Burnout Phenomenon. *The Journal of applied psychology* 71, 630-40.
- Jarvis, M. (2002). Teachers stress a critical review of recent finding and suggestions for future research directions». *Stress News*, Vol. 14
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583–593.
- Jex, S.M. (1998). *Stress and Job Performance*. London: Sage Publications.
- Jex, S. M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. *Journal of applied psychology*, 84, 349-361.
- Jex, S. M., Bliese, P. D., Buzzell, S. & Primeau, J. (2001). The impact of self-efficacy on stressor-strain relations: coping style as an exploratory mechanism. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 401-409.
- Jhonstone, M. (1989). Stress in teaching. An overview of research. *The Schottish Council for research in Education Publication*, 103.
- Jin, P., Yeung, A.S., Tang, T. & Low R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research* 65, 357-362.
- Johnson, B., & Christensen, L., (2004). *Educational Research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P.& Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2),178-187.

- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 178-187.
- Jung, C. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York: Harcourt.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793-807.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793-807.
- Kaiser, J. S. & Polczynski, J. J. (1982). Educational Stress: Sources, reactions, preventions. *Peabody Journal of Education*, 59(2), 127-136.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary school teachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 104-112 (doi:10.5964/ejop.v9i1.488).
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94-100.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity and reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-307.
- Kardos, S.M. & Johnson, S.M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.
- Kashdan, T. B. (2007). New developments in emotion regulation with an emphasis on the positive spectrum of human functioning. *Journal of Happiness Studies*, 8, 303-310.
- Kazak, A. E. & Meadows, A. T. (1989). Families of young adolescents who had survived cancer: Social-emotional adjustment, adaptability, and social support. *Journal of Pediatric Psychology*, 14, 175-192.

- Kearney, M. (1984). «A comparison of motivation to avoid success in males and females». *Journal of clinical Psychology*, 40, 1005-1007
- Keilhofner, G. (1995). *A Model of Human Occupation: Theory and Application*. Chicago: Williams & Wilkins.
- Kelley, T. M. (2003). Health realization: A principle-based psychology of positive youth development. *Child & Youth Care Forum*, 32(1), 47-72.
- Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345-357.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds) (1983). *The Action Research Reader*. Victoria: Deakin University Press.
- Keoske, G.F., Kirk, S.A., & Keoske, R.D. (1993). Coping with job stress: Which strategies work best? *Journal of Occupational Organisational Psychology*, 66, 319–335.
- Kinicki, A. J., & Latack, J. C. (1990). Explication of the construct of coping with involuntary job loss. *Journal of Vocational Behavior*, 36(3), 339-360.
- Kittel, F. & Leynen F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 501–510.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26.
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., & Kahn, S. (1982), Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.

- Kokkinos, C. M. & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational psychology*, 29(4), 407-424.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory–Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, (1), 25 - 33.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229 - 243.
- Kondilis, E., Giannakopoulos, S., Gavana, M., Ierodiakonou, I., Waitzkin, E., & Benos, A. (2013). Economic crisis, restrictive policies and the population's health and health care: the Greek case. *American Journal of Public Health*, 103(6), 973-979.
- Konermann, J. (2011). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Wöhrmann Print Service.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relation among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82,131-136.
- Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11,189-203.
- Kremer – Hayon, L. & Kurtz, H. (1985). *The relationship of personal and environmental variables to teacher burnout*. p.p. 243-249, www.sciencedirect.com.
- Kremer- Hayon, L. (1991). Teacher professional development – the elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 14, 1:79-85.
- Kristensen, T. S. (1996). Job stress and cardiovascular disease: A theoretic critical review. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(3), 246-260.
- Krueger, D.W. (1984), *Success and the fear of success in women*. N. York, Free Press
- Kuiper, N. & Martin, R. (1998). Humor and self-concept. *Humor: International Journal of Humor Research*, 17, 135-168 (Special issue on Sense of Humor and Physical Health).

- Kuiper, N. A. & Borowicz-Sibenik, M. (2005). A good sense of humor doesn't always help: agency and communion as moderators of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 38, 365-377.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher Stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*,
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). A note of teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 3, 154-159.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26, 117-126.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a) A model of teacher stress, *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- LaBillois, J. M. & Lagacé-Séguin, D. G. (2007). Does a good fit matter? Exploring teaching styles, emotion regulation, and child anxiety in the classroom. *Early Child Development and Care*, 2007, 1-14.

- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools, 46*, 973-988
- Lamontagne, A.D., Keegel, T., Louie, A. M., Ostry, A., Landsbergis, P. A. (2007). A Systematic Review of the Job-stress Intervention Evaluation Literature, 1990–2005. *International Journal of Occupational and Environmental Health, 13*(3), 268-280.
- Landsmann, L. (1979). Special Report – Teacher burnout. *Instructor, 88* (1), 55-70
- Landy, S. (2002). *Pathways to competence. Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Baltimore, Maryland: Paul A. Brookes.
- Langle, A. (1992). What are we Looking for when we Search for Meaning? *Ultimate Reality and Meaning 1*, 306-314.
- Latack, J. C., & Havlovic, S. J. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of Organizational Behavior, 13*(5), 479-508.
- Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools). *Teachers and Teaching: theory and practice, 18*, 2, 233–247.
- Lazarus, R. S. (1991). Psychological stress in the workplace. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*, 1-13.
- Lazarus, R. S. (1993a). Why we should think of stress as a subject of emotion. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21-39). New York: Free Press.
- Lazarus, R. S. (1993b). From psychological stress to the emotions. A history of Changing Outlooks. *Annual Reviews Psychology, 44*, 1-22.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal & coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, 1*(3), 141-169.

- Lazarus, R. S., & Launier R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L. A. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp.287- 327). New York: Plenum.
- Lee R. T., Ashforth B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-33.
- Lefcourt, H. M. & Martin, R. A. (1986). *Humor and life stress: Antidote, to adversity*. New York: Springer.
- Leiter, M.P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6 (2),107–115.
- Leiter M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, c. Maslach, T. Marek (Eds.) *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). New York: Taylor & Francis.
- Leiter, M.P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9: 297 – 308.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. In Perrewe, P.L. and Ganster, D.C. (Eds), *Emotional and physiological processes and positive interventions strategies research in occupational stress and wellbeing* (pp.23-51). Amsterdam: JAI Press.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In Antoniou, A.-S. & Cooper, C.L. (Eds.), *Research companion to organizational health psychology*. Northampton: Edward Elgar.
- Leiter, M.P. & Maslach, C. (2009). Nurse turnover: the mediating role of burnout. *Journal of Nursing Management*, 17 (3), 331-339.
- Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: The role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research*, 76, 95-126.
- Lepore, S. & Revenson, T. (2006). Resilience and Posttraumatic Growth: Recovery, Resistance, and Reconfiguration. In Calhoun & Tedeschi (Eds) *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice*, (24-46). Lawrence Erlbaum.

- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress, Coping, 19*, 129–141.
- Liakos, A., & Giannitsi, S. (1984). Reliability and Validity of the modified Spielberger's State – Trait Anxiety Inventory in Greek population. *Egefalos, 21*, 71-76
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. (2007). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and 'off-the-clock' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(6), 623-637.
- Ling S. O., (1995). *Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation*. Faculty of Social Sciences. Hong Kong: Lingnan College.
- Ling S. O., (1995). *Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation*. Faculty of Social Sciences. Hong Kong: Lingnan College.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology, 1*, 3-16.
- Lohman, M.C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning, 18*, 141-156.
- Lomax, P. (1990). An action research approach to developing staff in schools. In Lomax, P. (ed.) *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: MultiLingual Matters.
- Lomax, P. (ed.) (1996). *Quality Management in Education, Sustaining the Vision through action research*. London: Routledge.
- Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Lunenburg, F. C., & Cadavid, V. (1991). Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout. *Journal of Instructional Psychology, 19*(1), 13-22.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.

- Luthar, S. S. & Zelazo, L. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp.510-549). New York: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6, 6-22.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. (2nd edition) (Vol. 3, pp. 739-795). New York: Wiley.
- Lyubomirsky, S., & Della Porta, M. (2010). Boosting happiness, buttressing resilience: Results from cognitive and behavioral interventions. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience: Concepts, methods, and applications* (pp. 450-464). New York: Guilford Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Macdonald, D.(1999).Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835-848.
- Macdonald, D.(1999).Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835-848.
- Majeed, S. S., Zia-ur-Rehman, M. & Rashid, M. (2011). Leading Stress Factor among School Teachers (An empirical Study of Pakistani school teachers). *World Review of Business Research*, 1(3),179-191.
- Male, D. B. & May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 24(3), 133 - 140.
- Male, D. B., & May, D. S. (1997). Burnout and Workload in Teachers of Children with Severe Learning Difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 25(3),117-121.
- Mandleco, B. L. & Peery, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99-111.

- Manso-Pinto, J.F. (1989). Occupational stress factors as perceived by Chilean school teachers. *The Journal of Social Psychology*, 129 (1) 127-129.
- Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (1), 77-88.
- Markham, P., Green, S.B., & Ross, M.E. (1996). Identification of stressors and coping strategies of ESL/bilingual, special education, and regular education teachers. *The Modern Language Journal*, 80, 141-150.
- Marsh, H. – Hattie, J. (1996). Theoretical Perspectives on the Structure of Self – Concept. In: Bracken, B, (ed) *Handbook of self – concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: Willey & Sons, Inc.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1978). The client role in staff burnout. *Journal of Social Issues*, 34, 111-124.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C. (1993a). Burnout: a multidimensional perspective. In W.B. Schaufelli, C., Maslach & Marek (eds). “*Professional Burnout : recent developments in theory and research*”. London: Taylor & Francis
- Maslach, C. (1993b). «Historical and conceptual development of Burnout». Στο W.B. Schaufelli, C., Maslach & Marek (eds). *Professional Burnout: recent developments in theory and research*, 1-16. London: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2003). New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5). 189-192.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981a). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981b). *The Maslach Burnout Inventory. Research edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1984). Burnout in Organizational Settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington: Taylor and Francis.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1999). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). Στο C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). Στο C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout:*

- Recent development in theory and research* (pp. 1-18). New York: Taylor & Francis.
- Masten, A. S & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A.,S. & Reed, M-G.J., (2002). *Resilience in Development. Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Masten, A.S. & Curtis, W.J., (2000). Integrating Competence and Psychotherapy: Pathways toward a Comprehensive science of Adaptation. *Development and Psychopathology*, 12, 529 – 550.
- Masten, W., & Wright, M. O. (2009). Resilience over the lifespan. In J. W. Reich, A. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). New York, NY: The Guilford Press.
- Masters, J. C., Barden, R. C. & Ford, M. E. (1979). Affective states, expressive behavior, and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 380-390.
- Masters, J. C., Barden, R. C. & Ford, M. E. (1979). Affective states, expressive behavior, and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 380-390.
- Matas, L., Arend, R. & Sroufe, L. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Mateescu, A. & Chraif, M. (2015). The relationship between job satisfaction, occupational stress and coping mechanism in educational and technical organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 728 – 732.

- Matteson, M. and Ivancevich, J. (1987). *Controlling Work Stress: Effective Human Resource and Management Strategies*. San Francisco, London: Jossey-Bass.
- Mau, W. J., Ellsworth, R., & Hawley, D. (2008). Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management*, 22, 48-61.
- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29.
- Mazur, P. & Lynch, M. (1989). *Differential impact of administrative, organizational and personality factors on teachers burnout*, 337-353, Sciencedirect.com.
- McColl – Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance, *The Leadership Quarterly* 13, 545-559.
- McGee-Cooper, A., Tramell, D. & Lau. B. (1990). *You Don't Have to Go Home from Work Exhausted!: The Energy Engineering Approach*. Dallas Texas: Bowen & Rogers.
- McKenzie, K.E., (2009). *Teacher burnout: A laughing matter*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Capella University.
- McKenzie, K.E., (2009). *Teacher burnout: A laughing matter*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Capella University.
- McLean, J. E. (1998). *Improving Education Through Action Research: a Guide for Administrators and Teachers*. London: Corwin Press Inc., Sage.
- Meier, S.T. (1983). Toward theory of burnout. *Human Relations*, 36 (10) 899 – 910
- Meier, S.T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 211 – 219. OSHA / SME 2002. Από την Εταιρεία Περιφερειακής Ανάπτυξης και Ψυχικής Υγείας (ΕΑΨΥ).
- Maier-Höfer, C. (2015). Attitude and passion: becoming a teacher in early childhood education and care. *Early Years*, 35(4), 366-380.
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22, 378-385

- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. In P. J. D. Drenth, H. Thierry, & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology (2nd ed.)*. (pp. 5-33). Hove, England: Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. *Handbook of Work and Organizational Psychology*. Volume, 2.
- Micklevitz, S. A. (2001). *Professional burnout*. Ανακτήθηκε από: <http://www.lib.niu.edu/ipo/2001/ip010725.html>.
- Miller, H.A., Mire, S. & Kim, B. (2009). Predictors of job satisfaction among police officers: Does personality matter?. *Journal of Criminal Justice*, 37, 419-426.
- Miller, K. I., Ellis, B. H., Zook, E. G., & Lyles, J. S. (1990). An integrated model of communication, stress, and burnout in the workplace. *Communication Research*, 17(3), 300-326.
- Miller, K.I., Ellis, B.H., Zook, E.G., & Lyles, J.S.(1990). An Integrated Model of Communication, Stress, and Burnout in the Workplace. *Communication Research*, 17(3),300-326.
- Miller, M. (2014). *Minds online: Teaching effectively with technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mills, L., & Huebner, E. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, 36, 103–120.
- Mills, L., & Huebner, E. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, 36, 103–120.
- Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2003). Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Milstein, M. M., Golaszewski, T. J., & Duquette, R. D. (1984). Organizationally based stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 293—297.

- Mohammad Hojati, Naser Emadi Zyarati, Fatemeh Hadadian & Mohsen Rezaee (2013). Effect of training Fordyce Happiness on Increase students' self-efficacy. *Elixir Psychology* 57, 14268-14270.
- Molly, G.N., Pierce, M. & King, N.(2001). Teacher stress: shifting the blame from the pearson to the environment. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ. & Μπεζεβέγκης, Η.Γ. Το Στρες, το Άγχος και η Αντιμετώπισή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Moore R. L. (2013). *Pedagogical Stressors and Coping Strategies for Bolstering Teacher Resilience*. Doctoral study. College of Education. University Walden.
- Moore, W.P. and Esselman, M.E. (1992). *Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does student Achievement Benefit?* Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 20-24 April 1992.
- Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L. and Furlong, M. J. (2006), Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43: 19–31.
- Moseley, C., Reinke, K. & Bookout, V. (2003). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 15(1), 1-14.
- Muller, S. M., Dodd, A., & Fiala, K. A. (2014). Comparing protective factors and resilience among classroom-based teachers and community-based educators. *Education*, 134(4), 548-558.
- Murphy, L. R. (Ed.), Hurrell, J. (Ed.), Sauter, S. (Ed.) & Keita, G. (Ed.) (1995). *Job stress interventions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Myers, D. G. (1983). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Needles D.J., Abramson L.Y. (1990). Positive life events, attributional style, and hopefulness: Testing a model of recovery from depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 99:156–165.
- Nezlek, J. & Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. *Humor: International Journal of Humor Research*, 14, 395-413.
- Newcomb, M. D., & Harlow, L. L. (1986). Life events and substance use among adolescents: Mediating effects of perceived loss of control and meaninglessness in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 564-577.
- Nias, J. (1991). Changing times, changing identities: Grieving for a lost self. In R. G. Burgess (Ed.), *Educational research and evaluation: For policy and practice* (pp. 139–156). London: Falmer Press.
- Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: The role of the teacher. *Teachers and Teaching*, 20(5), 595-608.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent Resilience: A Concept Analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730-749.
- Opie, C. (2004). *Doing educational research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ozdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 257 – 263.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In Maehr M. L. & Pintrich, P. R. (Eds) *Advances in motivation and achievement* (pp. 1–49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Papadatou, D, Anagnostopoulos, F. & Monos, D. (1994). Factors contributing to the development of burnout in oncology nursing. *British Journal of Medical Psychology*, 67, 187 – 199.

- Papastylianou, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12, 295–314.
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116.
- Pappo, M. (1983). Fear of success: The construction and validation of the measuring instrument. *Journal of personality assessment*, 47, 36-41.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21(4), 13-22.
- Pearlin, L.I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Pearson, LC, & Moomaw, W. (2006). Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- Peiró, J. M., González-Romá, V., Tordera, N., & Mañas, M.A.(2001). Does role stress predict burnout over time among health care professionals. *Psychology & Health*, 16(5), 511-525.
- Pennebaker, J. W. & Francis, M. E. (1996). Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. *Cognition and Emotion*, 10, 601-626.
- Peterson, C., Park, N. & Sweeney, P.J. (2008). Group Well-Being: Morale from a Positive Psychology Perspective. *Applied Psychology: An integrating Review*, 57, 19-36.
- Piedmont, R.L. (1998). «An international model of achievement motivation and fear of success». *Sex Roles*, 19 (7/8), 467-490
- Pierce, C.M. & Molloy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37 -51.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Careers burnout. Causes and Cures*. New York Free Press. Pines, A.M. (1993). *Burnout: An existential Perspective*. In W.B. Schaufeli, M. Maslach, C. & Marek, T. (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Taylor & Francis.

- Pines, A. M. (1986). Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact. In C. D. Scott & J. Hawk (Eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Professionals*. New York: Bruner/Mazel Publications.
- Pines, A. M. (1993). Burnout. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress (2nd ed., pp. 386-403)*. New York: Free Press.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers & Teaching*, 8(2), 121-140.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burn out: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout. Causes and cures*. New York: The Free Press.
- Pithers, R.T., & Fogarty, G.J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3–14.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International journal of disability, development and education*, 55(1), 61-76.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 537-550.
- Porterfield, A. (1987). Does sense of humor moderate the impact of life stress on psychological well-being? *Journal of Research in Personality*, 21, 306-317.
- Prestridge, S., & Tondeur, J. (2015). Exploring elements that support teachers' engagement in online professional development. *Education Sciences*, 5(3), 199-219.
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321-336.
- Proctor, C. (2017). (Ed.). *Positive Psychology Interventions in Practice*. Springer.

- Pruessner, J. Hellhammer, D., Kirschbaum, C. (1999). Burnout, perceived stress and cortisol responses to awakening». *Psychosomatic Medicine*, 61, 197-204
- Punch, K. F., & Tuetteman, E. (2010). Reducing teacher stress: The effects of support in the work environment. *Research in Education*, 56 (1), 63 – 72.
- Quattrochi-Tubin, S., Jones, J. W., & Breedlove, V. (1982). The burnout syndrome in geriatric counselors and service workers. *Activities, Adaptation & Aging*, 3(1), 65-76.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety*. U.K: Psychology Press.
- Rajesh, J.I, & Suganthi, L. (2013). The satisfaction of teachers with their supervisors' interpersonal communication skills in relation to job burn-out and growth satisfaction in southern India. *Management in Education*, 27, 128-137.
- Rankin, J. G. (2017). *First Aid for Teacher Burnout*. Routledge.
- Reason, J. (1998). Achieving a safe culture: theory and practice. *Work and Stress*, 12, 293-306.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.
- Reivich et al. (2010). *Master Resilience Training Manual*. Pennsylvania: The University of Pennsylvania.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York: Broadway Books.
- Renninger, K.A., Hidi, S. & Krapp, A. (Eds.) (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Richman, L.S., Kubzansky, L., Maselko, J., Kawatsi, I., Choo, P. & Bauer, M. (2005). Positive Emotion and Health: Going Beyond the Negative. *Health Psychology*, 24(4), 422-429.
- Riulli, L., & Savicki, V. (2003). Optimism and Coping as Moderators of the Relation Between Work Resources and Burnout in Information Service Workers. *International Journal of Stress Management*, 10, 235-252.

- Robak, R. W., & Griffin, P. W. (2000). Purpose in life: What is its relationship to happiness, depression, and grieving? *North American Journal of Psychology*, 2, 113-119.
- Robertson, I. & Cooper, C. (2011). *Well-Being: Productivity and Happiness at Work*. London: Palgrave Macmillan.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4), 8-17.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rogers, W. A. (1996). *Managing Teacher Stress*. London: Pitman.
- Roos, P. & Cohen, L. (1987). Sex roles and social support as moderators of life stress adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 576-585.
- Rosenberg, M (1965). *Society and the adolescent self – image*. Pinceton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M (1986). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Ross, J. A. (1998). Antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy, *Advances in research on teaching*, 7 (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ross, R.R., & Altmaier, E.M. (1994). *Intervention in occupational stress*. London: Sage.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24, 461-472.
- Roxas, C.C. (2009). *Stress among public elementary school teachers*. University of the Cordilleras, 1(4), 86-108.
- Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, 1(4), 86-108.

- Rudow, B. (1999), Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. Στο R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (38 - 58). UK: Cambridge University Press.
- Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R., & Smolkowski, K. (2012). Associations of caregiver stress with working conditions, caregiving practices, and child behaviour in homebased child care. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1589-1604.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (2000). Psychosocial influences: Critiques, findings, and research needs. *Development & Psychopathology*, 12, 375-405.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.
- Rutter, M. & Smith, D.J. (1995). *Psychosocial disorders in young people: Time trends and their causes*. London: Wiley.
- Sadowski, M. (2013). There's always that one teacher. *Educational Leadership*, 71(1), 28-32.
- Salanova, M., Lorens, S., Garcia-Renedo, M., Burriel, R., Bresó, E., & Schaufeli, W.B. (2005). Toward a four-dimensional model of burnout: A multi-group factoranalytic study including depersonalization and cynicism. *Educational & Psychological Measurement*, 65(5), 807—819.
- Salovey, P., Rothman, A.J., Detweiler, J.B. & Steward, W.T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55, 110-121.
- Salter-Jones, E. (2012). Promoting the emotional well-being of teaching staff in Secondary schools. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 18-31.
- Samad, N. I. A., Hashim, Z., Moin, S. & Abdullah, H. (2010). Assessment of stress and its risk factors among primary school teachers in the Klang Valley, Malaysia. *Global Journal of Health Science*, 2(2), 163-171.

- Samad, N. I. A., Hashim, Z., Moin, S. & Abdullah, H. (2010). Assessment of stress and its risk factors among primary school teachers in the Klang Valley, Malaysia. *Global Journal of Health Science*, 2(2), 163-171.
- Sandler, I. N., Kim-Bae, L. & MacKinnon, D. P. (2000). Coping and appraisal as mediators of the effects of locus of control beliefs on psychological symptoms for children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 336-347.
- Santos, S.R. and Cox, K. (2000) Workplace adjustment and intergenerational differences between nurses, boomers and Xers. *Nursing Economics*, 18, 7-13.
- Sarason, I. G. (1975). Anxiety and self pre-occupation. In I. G. Sarason & C. D. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 2, pp. 27-44). Washington, DC: Hemisphere Press.
- Sari, H. (2004), An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30, 291–306.
- Sarıçam, H., & Sakız,H., (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40, 4, 423–437.
- Schaarschmidt, U. (1998). Älterwerden und berufliche Eignung von Lehrerinnen und Lehrern: Ergebnisse von Selbsteinschätzungen Betroffener. *Pädagogik* 12, 11-13.
- Schaufeli, B.W., Leiter, P.M, & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, 3, 204 –220.
- Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (1996). Professional Burnout. In M. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of Work and Health Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons (pp. 311-346).
- Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P., (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In Schabracq, M. J., Winnust, A. M. & Cooper, C. L. (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (2nd Eds.). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Schaufeli, W. B. (2006). The balance of give and take: toward a social exchange model of burnout. *The International Review of Social Psychology*, 19, 87-131.

- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 20(2), 177-196.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (1993). Professional burnout: Recent developments and research. Washington, DC: Taylor and Francis. Στο Kokkinos, C. M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229 - 243.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (1993). *Professional burnout: Recent developments and research*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30.
- Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622-637.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (1994). 6th ed. Psychology and work today: An introduction to Industrial and Organizational Psychology. New York: Mc Millan.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An international review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R. & Taubert, S. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (pp. 19-35). London: Oxford University Press.

- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analysis. *Applied Psychology : An International Review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 309-326.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 309-326.
- Sears, SF Jr, Urizar, G.G. Jr, & Evans, G.D. (2000). Examining a stress-coping model of burnout and depression in extension agents. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1),56-62.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seiffge-Krenke, I. (1998). Social support and coping style as risk and protective factors. In I. Seiffge-Krenke (Ed.), *Adolescents' health: A developmental perspective* (pp. 124-150). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). Adaptive and maladaptive coping styles: Does intervention change anything? Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 367-382.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (Eds.) (2000). Positive Psychology-An introduction [special issue]. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P. (1994). *What you can change and what you can't*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 3-12). New York: Oxford Press.

- Seligman, M. E. P. (2008). Positive Health. *Applied Psychology: An international review*, 57, 3-18.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (Eds.) (2000). Happiness, excellence, and optimal human functioning [special issue]. *American Psychologist*, 55(1).
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C. & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 359, 1379-1381.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Seligman, M., (2002). *Positive Emotion Undo Negative Ones*. Authentic Happiness.
- Seligman, M., (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293 – 298.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P. (1998). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster.
- Seligman, M.E.P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M.E.P. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *The Psychologist*, 16, 126-127.
- Seligman, M.E.P., Rashid, T., & Parks, A.C. (2006). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L. & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. New York: Harper Perennial.
- Seligman, M. and Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55, 5–14.

- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 3, pp. 293–311
- Selye, H. (1950). *Stress*. Montreal: Acta Incorporated.
- Selye, H. (1956/1976). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. Philadelphia: Lippincott.
- Selye, H. (1982). History and present status of the stress concept. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2nd ed., pp. 7-20). New York: Free Press.
- Selye, H. (1946). The General Adaptation Syndrome and diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 6, 117-230.
- Selye, H. (1956). *The stress of Life*. New York: McGraw Hill.
- Shechtman, Z., Levy, M., & Leichtentritt, J. (2005). Impact of Life Skills Training on Teachers' Perceived Environment and Self-Efficacy. *Journal of Educational Research*, 98. 144-155.
- Sheldon, K. M. & King, L. (Eds.) (2001). Positive psychology [special issue]. *American Psychologist*, 56(3), 216-263.
- Shernoff, E.S., Mehata, T.G, Atkins, M.S, Torf, R. & Spencer, J. (2011). A qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health*, 3, 59-69.
- Shernoff, E.S., Mehata, T.G, Atkins, M.S, Torf, R. & Spencer, J. (2011). A qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health*, 3, 59-69.
- Shirom, A. (1989) Burnout in work organizations. In: C.L. Cooper & I. Robertson (Eds) *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25-48. New York: Wiley.
- Shirom, A., Oliver, A. & Stein E. (2009). Teachers' Stressors and Strains: A Longitudinal Study of Their Relationships. *International Journal of Stress Management*, 16(4), 312–332.

- Shirom, A. & Melamed, S. (2005). Does burnout affect physical health? A review of the evidence. In Antoniou, A.-S. & Cooper, C. L. (Eds.), *Research companion to organizational health psychology*. Northampton: Edward Elgar.
- Shoss, M.K. & Probst, T.M. (2012). Multilevel outcomes of economic stress: an agenda for future research. In P.L. Perrewé, J.R.B. Halbesleben, & C.C. Rosen (Eds.) *The role of the economic crisis on occupational stress and well-being*. Emerald Group Publishing Ltd.
- Siegrist, J., Peter, R., Junge, A., Cremer, P., & Seidel, D. (1990). Low status control, high effort at work and ischemic heart disease: Prospective evidence from blue-collar men. *Social Science and Medicine*, 31, 1127-1134.
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 285-304.
- Simpson, M.R. (2009). Predictors of work engagement among medical-surgical registered nurses. *Western Journal Research*, 31, 44-65.
- Sin, N.L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 467-487.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233. <http://dx.doi.org/10.1080/15427609.2013>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611- 625.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1029–1038.
- Smith, J. A., & Sivo, S. A. (2011). Predicting continued use of online teacher professional development and the influence of social presence and sociability. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 871-882. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01223.x
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (1998). Hope. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (pp. 421-431). San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L. & Adams, V. A. III. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 249-270.
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (Eds) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Sonntag, S. (2000). Expertise at work: Experience and excellent performance. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 223-264). Chichester: Wiley.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (1994). Job stress in university, corporate, and military personnel. *International Journal of Stress Management*, 1, 19-31.
- Staw, B.M. & Barsade, S.G. (1993). Affect and Managerial Performance: A test of the sadder-but-wiser vs. happier-and-smarter hypothesis. *Administrative Science Quarterly*, 38, 304-331.

- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp.679-687). Oxford University Press.
- Steinhardt, M., Smith-Jaggars, S., Faulk, K. & Gloria, C. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and health, 27*, 420-429.
- Stephoe, A., Wardle, J. & Marmot, M. (2005). Positive affect and health-related neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory processes. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0409174102
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 21*, 37– 53.
- Stone-MacDonald, A., & Douglass, A. (2014). Introducing online training in an early childhood professional development system: Lessons learned in one state. *Early Childhood Education Journal, 42*.
- Strom, D. L., Sears, K. L., & Kelly, K. M. (2013). Work engagement: The roles of organizational justice and leadership style in predicting engagement among employees. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 19*, 1-12.
- Sulea, C., Virga, D., Maricutoiu, L. P., Schaufeli, W., Dumitru, C. Z., & Sava, F. A. (2012). Work engagement as mediator between job characteristics and positive and negative extra-role behaviors. *Career Development International, 17*, 188-207.
- Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-401). US: Springer.
- Sutton, R. (1984). Job stress among primary and secondary school teachers: its relationship to ill-being. *Work and Occupations, 11*, 7-28.
- Szymanski, E.M., Ryan, C., Merz, M.A., Trevino, B., & Johnson-Rodriguez, S. (1996). Psychosocial and economic aspects of work: Implications for people with disabilities. In E.M. Szymanski & R.M. Parker (Eds.). *Work and Disability: Issues and Strategies in Career Development and Job Placement* (pp. 9-38), Austin, TX: Pro-Ed.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed). New York: Harper Collins Publishers.

- Taggart, G. (2015). Sustaining care: Cultivating mindful practice in early year's professional development. *Early Years*, 35(4), 381-393. doi:10.1080/09575146.2015.1105200
- Taormina, R. J. (2015). Adult personal resilience: A new theory, new measure, and practical implications. *Psychological Thought*, 8(1), 35-46. doi:10.5964/psyct.v8i1.126
- Tarris, T. W., Peeters, M. C., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs P.J. (2001). From Inequity to Burnout - The Role of Job Stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 303-323.
- Taylor, A. R. (1991). Social competence and the early school transition: risk and protective factors for African-American children [Special Edition]. In L. F. Winfield (Ed.), Resilience, schooling and development in African-American youth. *Education and Urban Society*, 24(1), 15-26.
- Terman, L. M. (1939). The gifted student and his academic environment. *School and Society*, 49, 65-73.
- Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). Management research methods. New York: Cambridge University Press.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among U.K. teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203-219.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London, Routledge.
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7, 203-219.
- Troman, G. (1996) The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism, *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-488.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism, *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-488.

- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.
- Tschannen -Moran, M., Woolfolk -Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran M. & Woolfolk Hoy A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Tschannen-Moran, M.& Woolfolk Hoy A. (2001).Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., Uline, C., Hoy, A. W., & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration*, 38(3), 247-271.
- Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72,37-47.
- Tsouloupas, C. N. Russell L. C. Matthews J. G &. Barber L.K., (2010.) Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Tuettman, E. & Punch, K.F. (1990). Stress levels among secondary school teachers. *Educational Review*, 42(1), 25-29.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions and emotional intelligence. In Barrett, L. Feldman & P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feelings* (pp. 319-340). New York: Guilford.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190.

- Tugade, M.M. & Fredrickson, B.L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality & Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Turner, S. & Braine, M. (2013). Embedding therapeutic training in teacher education: building resilience in teachers. *Teacher Education Advancement Journal*, 5(1), 4-18.
- Turner, S. & Braine, M. (2015). Unravelling the ‘Safe’ concept in teaching: what can we learn from teachers’ understanding? *Pastoral Care in Education*, 33(1), 47-62.
- Vachon, M. L. S. (1987). *Occupational stress in the care of the critically ill, the dying and the bereaved*. New York: Hemisphere Publ. Co.
- Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1999). Teacher Burnout and Lack of Reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29: 91–108.
- Veenhoven, R. (2005). Return of inequality in modern society? Test by dispersion of life-satisfaction across time and nations. *Journal of Happiness Studies*, 6, 457-487.
- Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J., & Wolpert, M. (2013). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 151-157.
- Walter J., Van Lunen B., Walker S., Ismaeli Z. & Onate J. (2009). An Assessment of Burnout in Undergraduated Athletic Training Education Program Directors. *Journal Athletic Training*, 44(2), 199-196.
- Warr, P. (2002). *Psychology at Work*. Penguin UK.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.

- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 346-353.
- Waugh, C.E., Fredrickson, B.L. & Taylor, S.F. (2008). Adapting to life's slings and arrows: Individual differences in resilience when recovering from an anticipated threat. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 1031-1046.
- Waugh, C.E., Wager, T.D., Fredrickson, B.L., Noll, D.C. & Taylor, S.F. (2008). The neural correlates of trait resilience when anticipating and recovering from threat. *Social Cognitive & Affective Neuroscience*, 3(4), 322-332.
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wicklund, R. A. (1986). Orientation to the environment vs. preoccupation with human potential. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 1, pp. 64-95). New York: Guilford.
- Wiley, C. (2000). A synthesis of research on the causes, effects, and reduction strategies of teacher stress. *Journal of Instructional Psychology*, 27 (2), 80-87.
- Wilson, N., & McLean S. (1994). *Questionnaire design: a practical introduction*. University of Ulster Press: Newtown Abbey.
- Winefield, A. H., Tiggemann, M., Winefield, H.R. & Goldney, R. D. (1993). Growing up with unemployment a longitudinal study of its psychological impact. *Routledge Adolescence and Society Series*, London and New York.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Wolpin, J., Burke, R. & Greenglass, E. (1991). Is Job Satisfaction an Antecedent or a Consequence of Psychological Burnout?. *Human Relations* 44, 193-209.
- Wong, P. and Davey, D. (2007). *Best Practices in Servant Leadership*. Servant Leadership Research Roundtable.
- Wong, P. and Gupta, V. (2004) The positive psychology of transformative organizations: A fresh perspective and evidence from the Anglo context. In V. Gupta

- (Ed.), *Transformative organizations: A global perspective*. New Delhi, India: Sage.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman G., & Boyle, M. (1997). *Restructuring Schools; reconstructing teachers: responding to change in the primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Woolfolk A.E., Rosoff, B.& Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Wright, T.A., & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83: 486-493.
- Wright, M. O. D. & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Xin, M.& MacMillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job Satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T. & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*, 123, 750-755.
- Yasutake, D. & Bryan, T. (1995). The Influence of Affect on the Achievement and Behavior of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(6), 329-334.
- Yates, T. M., & Masten, A. S. (2004). The promise of resilience research for practice and policy. In T. Newman (Ed.), *What works? Building resilience: Effective strategies for child care services* (pp. 6–15). Ilford, England: Barnardo's.
- Zedan, R. (2012). Stress and coping strategies among elementary schools teachers in Israel. *Universal Journal of Education and General Studies*, 1 (9), 265-278.
- Zeichner, K./Gore, J. (1990). Teacher socialization. Στο: W. R. Houston (επιμ.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan

- Zeidner, M. (2009). Emotional intelligence and coping with occupational stress: What have we learned so far? *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health*, 381-396.
- Zellars, K.L., Hochwarter, W.A., Perrewe, P.L., Hoffman, N., & Ford, E.W. (2004). Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(5), 887-911.
- Zembylas, M., & Barker, H. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8(3), 235-256.
- Zucker, R. A., Wong, M. M., Puttler, L. I. & Fitzgerald, H. E. (2003). Resilience and vulnerability among sons of alcoholics. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 76-103). New York: Cambridge University Press.
- Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching. A study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, 23(3), 231-241.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΤΕΙΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Αγαπητή – Αγαπητέ Συνάδελφε,

Ονομάζομαι Φανή Κουδιγκέλη και συμμετέχω σε έρευνα του Παντείου Πανεπιστημίου, που πραγματοποιείται υπό την εποπτεία του Καθηγητή του Τμήματος Ψυχολογίας Αναστάσιου Σταλικά.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί το φαινόμενο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, η ανθεκτικότητα που παρουσιάζουν στις αγχογόνες καταστάσεις και οι αντιλήψεις τους για τον τρόπο που βιώνουν την εργασία τους και την ζωή τους. Είναι ευνόητο πως για μια τέτοια έρευνα είναι απαραίτητη η συνεργασία και η ουσιαστική βοήθεια των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Τονίζεται ότι τα παρακάτω ερωτηματολόγια είναι ΑΝΩΝΥΜΑ, ΑΠΟΡΡΗΤΑ και ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΑ και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ για ερευνητικούς σκοπούς, στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μου Διατριβής.

Πριν προχωρήσετε στις απαντήσεις παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις οδηγίες που υπάρχουν στο καθένα από αυτά. Το μόνο που χρειάζεται είναι να είστε ειλικρινής στις απόψεις σας, καθώς δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΕΚ ΤΩΝ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ

Ο ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΣΤΑΛΙΚΑΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

ΚΟΥΔΙΓΚΕΛΗ ΦΑΝΗ MSc

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

A. Δημογραφικά Στοιχεία**1. Τόπος διαμονής:**

Νομός	
Δήμος	

2. Ειδικότητα:

A. Δάσκαλος/α.....

B. Εκπαιδευτικός ειδικότητας

(Αγγλικών, Φ. Αγωγής, κά).....

Γ. Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

3. Φύλο:

A. Άνδρας.....

B. Γυναίκα.....

4. Ηλικία:

A. Μέχρι 30 ετών.....

B. Μεταξύ 30-40 ετών.....

Γ. Μεταξύ 40-50 ετών.....

Δ. Πάνω από 50 ετών.....

5. Οικογενειακή κατάσταση:

A. Άγαμος.....

B. Έγγαμος/ Συμβίωση.....

Γ. Διαζευγμένος/η.....

Δ. Χήρος/α.....

6. Αριθμός παιδιών:.....

7. Έτη Υπηρεσίας στην Εκπαίδευση.....

8. Βασικές Επαγγελματικές Σπουδές:

A. Παιδαγωγική Ακαδημία.....

B. Παιδαγωγική Ακαδημία & Εξομοίωση.....

Γ. Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου.....

Δ. Άλλο Πανεπιστημιακό Τμήμα/Σχολή.....

9. Άλλοι Τίτλοι Σπουδών:

A. Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο.....

B. Δεύτερος Πανεπιστημιακός τίτλος.....

Γ. Μεταπτυχιακό.....

Δ. Διδακτορικό.....

E. Άλλο.....

B. Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων

(Positive and Negative Affect Scale; PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988)

Αυτή η κλίμακα αποτελείται από μία σειρά λέξεων και φράσεων που περιγράφουν διαφορετικά αισθήματα και συναισθήματα. Διαβάστε κάθε περιγραφή προσεκτικά και σημειώστε την απάντηση που σας ταιριάζει στο κενό δίπλα από τη λέξη. Δηλώστε σε ποιο βαθμό αισθάνεστε έτσι, τις τελευταίες 2 εβδομάδες. Χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να καταγράψετε τις απαντήσεις σας.

1	2	3	4	5
ελάχιστα ή κα- θόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά	υπερβολικά
<p>___ Ικανός/ή να αφιερώνετε την προσοχή σας σε πρόσωπα και πράγματα</p> <p>___ Δραστήριος/α</p> <p>___ Συντετριμμένος/η</p> <p>___ Με ενδιαφέρον</p> <p>___ Νευρικός/η</p> <p>___ Σε εγρήγορση</p> <p>___ Ένοχος/η</p> <p>___ Συνεπαρμένος/η</p> <p>___ Ευερέθιστος/η</p> <p>___ Ενθουσιώδης</p>			<p>___ Ταραγμένος/η</p> <p>___ Δυνατός/η</p> <p>___ Φοβισμένος/η</p> <p>___ Ντροπιασμένος/η</p> <p>___ Με έμπνευση</p> <p>___ Εχθρικός/η</p> <p>___ Αποφασισμένος/η</p> <p>___ Αναστατωμένος/η</p> <p>___ Υπερήφανος/η</p> <p>___ Έντρομος/η</p>	

Γ. Η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson

(The Connor-Davidson Resilience Scale - CD-RISC, Connor & Davidson, 2003)

Παρακαλούμε επιλέξτε τη δήλωση που περιγράφει καλύτερα τη δική σας πραγματικότητα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 ημερών. Είναι σημαντικό να απαντήσετε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια και να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν “σωστές” ή “λάθος” απαντήσεις.

Απαντήστε σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

Καθόλου αληθές 1	Σπάνια αληθές 2	Κάποιες φορές αληθές 3	Συχνά αληθές 4	Σχεδόν πάντα αληθές 5
------------------------	-----------------------	------------------------------	----------------------	-----------------------------

1. Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή ____
2. Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις ____
3. Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν ____
4. Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει ____
5. Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις ____
6. Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων ____
7. Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη ____
8. Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια ____
9. Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο ____
10. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει ____
11. Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου ____
12. Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι ____
13. Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια ____
14. Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά ____
15. Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων ____
16. Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία ____
17. Με θεωρώ δυνατό άτομο ____
18. Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις ____
19. Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα ____
20. Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου ____
21. Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού ____
22. Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου ____
23. Μου αρέσουν οι προκλήσεις ____
24. Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου ____
25. Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου ____

Δ. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

(Maslach, Jackson & Schwab, 1996). Έκδοση για Εκπαιδευτικούς

Ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να εξακριβώσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το επάγγελμά τους και τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζονται στενά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις που περιγράφουν συναισθήματα που σχετίζονται με το επάγγελμα. Παρακαλώ διαβάστε προσεχτικά κάθε μία από τις δηλώσεις και αποφασίστε αν έχετε ποτέ αισθανθεί κατ' αυτό τον τρόπο για το επάγγελμά σας. Αν δεν έχετε ποτέ αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, κυκλώστε τον αριθμό 0. Αν έχετε όμως έχετε αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, δηλώστε το πόσο συχνά κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 ως το 6 οι οποίοι αντιστοιχούν στις παρακάτω συχνότητες:

0	1	2	3	4	5	6
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μία φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μία φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση.....						
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας.....						
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/ η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά.....						
4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα.....						
5. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι πρόσωπα αντικείμενα.....						
6. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση.....						
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.....						
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει						
9. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων						
10. Έχω γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά.....						
11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό /ή συναισθηματικά.....						
12. Αισθάνομαι γεμάτος /η ενέργεια.....						
13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει.....						
14. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου.....						

15. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές.....	0	1	2	3	4	5	6
16. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες.....	0	1	2	3	4	5	6
17. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου...	0	1	2	3	4	5	6
18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου.....	0	1	2	3	4	5	6
19. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα.....	0	1	2	3	4	5	6
20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου	0	1	2	3	4	5	6
21. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης.....	0	1	2	3	4	5	6
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές με κατηγορούν για μερικά προβλήματατά τους.....	0	1	2	3	4	5	6

Τρόπος βαθμολόγησης

Συναισθηματική Εξάντληση – ΣΕ- (9 δηλώσεις): 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20

Αποπροσωποποίηση – Α- (5 δηλώσεις): 5, 10, 11, 15, 22

Προσωπική Επίτευξη – ΠΕ- (8 δηλώσεις): 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

Κατηγοριοποίηση

ΣΕ: Υψηλή 27 και άνω. Μέτρια 17 – 26. Χαμηλή: 0 – 16

Α: Υψηλή 14 και άνω. Μέτρια 9 – 13. Χαμηλή: 0 – 8

ΠΕ*: Υψηλή 0 - 30. Μέτρια 31 - 36. Χαμηλή: 37 και άνω.

* Βαθμολογείται στην αντίθετη κατεύθυνση σε σχέση με τις δύο άλλες υποκλίμακες

Ε. Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής

(Meaning in Life Questionnaire – MLQ, M. F. Steger, P. Frazier & S. Oishi)

Παρακαλώ σκεφτείτε για λίγο χρόνο τι κάνει τη ζωή σας να είναι σημαντική για εσάς. Απαντήστε στις επόμενες προτάσεις με όση ειλικρίνεια και ακρίβεια μπορείτε. Να θυμάστε ότι οι ερωτήσεις αυτές είναι πολύ υποκειμενικές και ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Απαντήστε σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

Απόλυτα Αναληθές	Πολύ Αναληθές	Αρκετά Αναληθές	Δεν μπορώ να πω Αληθές ή Αναληθές	Αρκετά Αληθές	Πολύ Αληθές	Απόλυτα Αληθές
1	2	3	4	5	6	7

1. ____ Αντιλαμβάνομαι το νόημα της ζωής μου.
2. ____ Αναζητώ κάτι που κάνει τη ζωή μου να έχει νόημα.
3. ____ Πάντα αναζητώ να βρω το σκοπό της ζωής μου.
4. ____ Η ζωή μου έχει έναν σαφή σκοπό.
5. ____ Έχω καλή επίγνωση του τι κάνει τη ζωή μου να έχει νόημα.
6. ____ Έχω ανακαλύψει έναν ικανοποιητικό σκοπό στη ζωή μου.
7. ____ Πάντα αναζητώ κάτι που κάνει τη ζωή μου να είναι σημαντική.
8. ____ Αναζητώ έναν σκοπό ή αποστολή στη ζωή μου.
9. ____ Η ζωή μου δεν έχει σαφή σκοπό.
10. ____ Αναζητώ νόημα στη ζωή μου.

ΣΤ. Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών**(Teachers' Sense of Efficacy Scale – TSES, M. Tschannen – Moran & A. Woolfolk – Hoy)**

Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν κατασκευαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Παρακαλώ σημειώστε με κύκλο την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. Το μόνο που χρειάζεται είναι να είστε ειλικρινής στις απόψεις σας, καθώς δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
καθόλου		σε μικρό		σε κάποιο		σε μεγάλο		σε πολύ
		βαθμό		βαθμό		βαθμό		μεγάλο βαθμό

<i>Σε ποιο βαθμό μπορείτε ...</i>									
...να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που διδάξεις; ^(a2)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης; ^(b1)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να βοηθάς του μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης; ^(c2)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου; ^(a5)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να εμποδίζεις μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα; ^(b5)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή; ^(c5)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει; ^(a7)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης; ^(b2)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον; ^(c3)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος; ^(a3)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές; ^(b6)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες; ^(c1)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου; ^(a4)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία; ^(b3)	1	2	3	4	5	6	7	8	9

...να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή; (a6)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο; (c4)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία; (c8)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου; (a1)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα; (b8)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών; (b7)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης; (b4)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου; (c7)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές; (a8)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά; (c6)	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Z. Κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες**(Depression anxiety stress Scale – DASS, S. H. Lovibond & P. F. Lovibond)**

1. Δεν ισχύει για μένα καθόλου
 2. Ισχύει για μένα σε κάποιο βαθμό, ή για κάποιο χρονικό διάστημα
 3. Ισχύει για μένα σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ή για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα
 4. Ισχύει για μένα πάρα πολύ, ή το περισσότερο χρονικό διάστημα
-

1. Δυσκολεύτηκα να ηρεμήσω -----
 2. Αντιλήφθηκα ότι το στόμα μου ήταν στεγνό -----
 3. Μου φαινόταν ότι δεν μπορούσα να νιώσω καθόλου θετικά συναισθήματα --

 4. Αισθάνθηκα ότι αναπνέω δύσκολα (π.χ. υπερβολικά γρήγορη αναπνοή, δύσπνοια ενώ δεν υπήρχε φυσική άσκηση) -----
 5. Δυσκολεύτηκα να αναπτύξω πρωτοβουλία να κάνω πράγματα -----
 6. Είχα την τάση να αντιδρώ υπερβολικά στις καταστάσεις -----
 7. Ένιωσα να τρέμω (π.χ. στα χέρια) -----
 8. Ένιωσα ότι ήμουν πολύ νευρικός -----
 9. Ανησυχούσα για καταστάσεις στις οποίες μπορεί να με έπιανε πανικός και ένιωθα τον εαυτό μου γελοίο -----
 10. Ένιωσα ότι δεν υπήρχε τίποτα που να περιμένω με χαρά -----
 11. Ένιωθα τον εαυτό μου να αναστατώνεται -----
 12. Δυσκολεύτηκα να χαλαρώσω -----
 13. Ένιωθα αποθαρρημένος και άκεφος -----
 14. Ήμουν μη ανεκτικός με οτιδήποτε με εμπόδιζε να συνεχίσω ό,τι έκανα -----
 15. Ένιωσα ότι βρίσκομαι κοντά στον πανικό -----
 16. Δεν μπορούσα να ενθουσιαστώ με οτιδήποτε -----
 17. Ένιωσα ότι δεν αξίζω πολύ σαν άτομο -----
 18. Ένιωσα ότι είμαι υπερβολικά ευερέθιστος -----
 19. Αντιλήφθηκα τον χτύπο της καρδιάς μου ενώ δεν υπήρχε φυσική άσκηση (π.χ. αίσθηση ότι ο ρυθμός της καρδιάς αυξάνεται, η καρδιά παραλείπει ένα χτύπο) -----
 20. Ένιωσα τρομαγμένος χωρίς να υπάρχει κάποιος λόγος -----
 21. Ένιωσα πως η ζωή δεν είχε νόημα -----
-