



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας

Κατεύθυνση: Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Σχέση των Θετικών Συναισθημάτων και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας
των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής
στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Φοιτήτρια: Μανδρώνη Μίγγινα Βαρβάρα

A.M. 201507

Αθήνα, 2018

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αδριανός Μουταβελής, Διδάκτωρ Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Επιβλέπων)

Χρυσή Χατζηχρήστου, Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας,
Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Μέλος
Τριμελούς Επιτροπής)

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Διδάκτωρ Σχολικής Ψυχολογίας του Εθνικού και
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος Τριμελούς Επιτροπής)

Σημείωμα της Συγγραφέως

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος
Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Ιανουάριο, 2018. Η
συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα
προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων,
όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής
δεοντολογίας.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και τη ψυχική ανθεκτικότητα που επιδεικνύουν, καθώς και τα δύο αυτά στοιχεία συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη προσφορά τους στο εκπαιδευτικό έργο. Επιπλέον διερευνάται η επίδραση παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η εξειδίκευση και η βαθμίδα εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Connor & Davidson (CD-RISC) και το τεστ των θετικών συναισθημάτων (DES.MOD). Δεδομένα συγκεντρώθηκαν από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής σε δημόσια σχολεία του νομού Αττικής. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη συσχέτιση των θετικών συναισθημάτων με την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν με υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα από τους άνδρες. Επιπλέον, η ηλικία εμφανίζεται να συνδέεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στη γενική αγωγή εμφανίζουν υψηλότερο αρνητικό συναίσθημα σε σχέση με αυτούς της δευτεροβάθμιας ή της ειδικής αγωγής αντίστοιχα. Η μελέτη της βίωσης των θετικών συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών θα συμβάλει στον περαιτέρω σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, προς όφελος των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους.

Λέξεις-κλειδιά: θετικά συναισθήματα, ψυχική ανθεκτικότητα, εκπαιδευτικοί

Abstract

The present research study aims to investigate the relation between the positive emotions experienced by the teachers and the psychological resilience they demonstrate, as both of those elements contribute to the efficiency of their educational work. In addition, the impact of factors such as gender, age, years of service, specialization and level of education is taken into consideration. The Connor & Davidson Resistance Scale (CD-RISC) and the Modified Differential Emotions Scale (DES.MOD) were used. Data have been collected by teachers on general and special education public schools in Attica. The findings highlight the correlation between positive emotions and resilience. Female teachers showed higher resilience compared to their male colleagues. Moreover, age appeared to be negatively related to positive emotions. Finally, teachers working in primary and general education schools showed higher negative emotions than those in secondary or special education schools respectively. The study on the experience of positive emotions and psychological resilience by teachers, will contribute to further design and implementation of prevention and intervention programs for the benefit of both teachers and pupils.

Keywords: positive emotions, psychological resilience, teachers

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract	4
Περιεχόμενα	5
Εισαγωγή.....	7
Θετικά Συναισθήματα	7
Θεωρητικό Πλαίσιο.....	7
Το μοντέλο της Διεύρυνσης και Δόμησης (Broaden and Build) της Fredrickson.	9
Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς.	15
Ψυχική Ανθεκτικότητα	20
Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	20
Ιστορική αναδρομή.	22
Διαστάσεις-χαρακτηριστικά-παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας.	24
Ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.....	31
Η Σχέση των Θετικών Συναισθημάτων και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	43
Μέθοδος.....	47
Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	47
Συμμετέχοντες.....	48
Μέσα Συλλογής Δεδομένων	54
Διαδικασία.....	57
Αποτελέσματα	59
Περιγραφικοί Δείκτες.....	59
Παραγοντική δομή της κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας CD-RISC.	59
Παραγοντική δομή του Τεστ Θετικών Συναισθημάτων DES.MOD.	60
Περιγραφικοί δείκτες.....	62

Επαγωγική Στατιστική	64
Δείκτες συσχέτισης.	64
Διαφορές ως προς το φύλο.....	65
Συσχετίσεις με ηλικία και επαγγελματική εμπειρία.....	67
Διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης.....	68
Διαφορές ως προς το χώρο εργασίας.....	69
Στατιστική πρόβλεψη Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	72
Στατιστική πρόβλεψη διαστάσεων του συναισθήματος.....	73
Συζήτηση	76
Περιορισμοί – Προτάσεις.....	85
Βιβλιογραφία.....	89
Σημειώσεις	102

Εισαγωγή

Θετικά Συναισθήματα

Θεωρητικό Πλαίσιο.

Τα συναισθήματα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τον κόσμο γύρω μας, καθοδηγούν τις σχέσεις μας με τους άλλους και τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε μεταξύ μας. Επηρεάζουν άμεσα και σε ένα μεγάλο μέρος την καθημερινότητά μας, τον τρόπο που ταξινομούμε τις πληροφορίες, που λαμβάνουμε αποφάσεις και που επιλύουμε τα προβλήματά μας (Κουδιγκέλη, 2011). Σύμφωνα με τον Goleman (2011), το συναίσθημα αναφέρεται σε ένα αίσθημα και στις συγκεκριμένες σκέψεις που προκαλεί, στις ψυχολογικές και βιολογικές καταστάσεις που το συνοδεύουν και στο σύνολο των τάσεων προς δράση. Η Fredrickson, (2001) περιγράφει το συναίσθημα ως μια ψυχολογική αντίδραση σε ένα ερεθίσμα. Ειδικότερα αναφέρει ότι τα συναισθήματα είναι πολυσύνθετες αντιδραστικές (ως προς κάποια ερεθίσματα) τάσεις που εκδηλώνονται για σχετικά μικρά χρονικά διαστήματα. Οι άνθρωποι διαρκώς, συνειδητά ή ασυνείδητα, προσλαμβάνουν ερεθίσματα τα οποία ερμηνεύουν, αξιολογούν και αντιδρούν σε αυτά σε γνωστικό, σωματικό και συμπεριφορικό επίπεδο.

Τα συναισθήματα στη ζωή μας μπορεί να είναι ευχάριστα-θετικά συναισθήματα ή δυσάρεστα-αρνητικά συναισθήματα. Τα θετικά συναισθήματα, σύμφωνα με την Fredrickson (1998) βιώνονται σε ασφαλές περιβάλλον και είναι ένα σύνολο συναισθημάτων όπως η ευθυμία, η διασκέδαση, η έξαρση, ο ενθουσιασμός, η απορία, η πρόκληση, η γαλήνη, η ανακούφιση, η ροή (flow) και τα οποία ομαδοποιούνται με κυρίαρχα τη χαρά, το ενδιαφέρον, την ικανοποίηση, και την αγάπη.

Η επιστήμη της ψυχολογίας για χρόνια εστίαζε στα αρνητικά συναισθήματα καθώς αυτά σχετίζονται συχνότερα με ψυχικές ασθένειες. Τα τελευταία όμως χρόνια πολλοί ερευνητές ασχολούνται με τα θετικά συναισθήματα (θάρρος, αισιοδοξία, πίστη, ελπίδα), καθώς αυτά λειτουργούν ως ασπίδες απέναντι στην ψυχική ασθένεια, διευρύνουν το πεδίο της προσοχής και της δράσης των ατόμων, οικοδομούν σωματικούς και ψυχολογικούς πόρους στους οποίους το άτομο μπορεί να βασίζεται στο μέλλον, «αναστέλλουν» τη δράση των επιπτώσεων των αρνητικών συναισθημάτων και ενισχύουν την ανάπτυξη και την επιτυχία των διαπροσωπικών σχέσεων (Fredrickson, 2001, Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ο κλάδος της ψυχολογίας που μελετάει τη θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου είναι η θετική ψυχολογία. Αυτές είναι η ευημερία και η ικανοποίηση που συνδέονται με το παρελθόν, η ροή, η χαρά, οι απολαύσεις και η ευτυχία που συνδέονται με το παρόν και τέλος η αισιοδοξία, η ελπίδα και η πίστη που αναφέρονται στο μέλλον (Seligman, 2005).

Οι βασικές παραδοχές της έρευνας στη θετική ψυχολογία, όπως αναφέρουν οι Γαλανάκης, Μερτίκας & Σεργιάννη (2011), είναι ότι: α) οι άνθρωποι είναι προσαρμοστικοί κι επιδιώκουν την κοινωνική συναναστροφή, β) οι άνθρωποι μπορούν να ακμάσουν και να αναπτυχθούν, γ) οι ικανότητες και οι αρετές του ατόμου είναι βασικοί άξονες της ψυχολογικής ευημερίας, δ) η ευτυχία είναι κοινωνικό αγαθό, ε) η βίωση θετικών συναισθημάτων έχει συγκεκριμένες αιτίες, οι οποίες είναι μοναδικές, σταθερές και διαφορετικές απ' αυτές που προκαλούν τα αρνητικά συναισθήματα, στ) τα θετικά συναισθήματα διακρίνονται μεταξύ τους στη βάση διαφορετικών χαρακτηριστικών και οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα, ζ) η ηδονή δεν αποτελεί από μόνη της θετική συνθήκη για την ψυχολογική ευημερία, η) τα αρνητικά συναισθήματα είναι εξίσου σημαντικά με τα θετικά. Θα πρέπει να

επισημανθεί ότι για τη θετική ψυχολογία τα αρνητικά και τα θετικά συναισθήματα συνθέτουν μαζί μια ενιαία και αδιαίρετη πραγματικότητα και αποτελούν ταυτοχρόνως τα βασικά συστατικά στοιχεία της ύπαρξης του ατόμου ως όλον (Robitchek, 2007, όπως αναφέρεται στο Μιλής, 2015). Επίσης, πολλές φορές τα αρνητικά συναισθήματα αποτελούν την απαραίτητη προϋπόθεση για τη θετική εξέλιξη του ατόμου, όπως συμβαίνει με την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου που δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων.

Μία βασική έννοια της θετικής ψυχολογίας είναι η *υποκειμενική αίσθηση ευεξίας* (Snyder & Lopez, 2002, όπως αναφέρεται Χατζηχρήστου, 2011) και αφορά στην αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τα συναισθήματά του, τις στάσεις του και γενικότερα τη ζωής του. Η αξιολόγηση αυτή βασίζεται στην εσωτερική εμπειρία του ατόμου, στο σύνολο των συναισθημάτων του καθώς και σε μακροχρόνιες καταστάσεις και όχι σε στιγμιαίες διαθέσεις (Χατζηχρήστου, 2011). Αρχικά η έρευνα της υποκειμενικής ευεξίας εστίασε στους ενηλίκους και σε ατομικό επίπεδο. Οι σύγχρονες έρευνες όμως, μελετούν την ευεξία σε επίπεδο συστήματος και εισάγουν νέες ευρύτερες έννοιες, όπως η οικογενειακή ευεξία, η ευεξία της κοινότητας και η σχολική ευεξία (Χατζηχρήστου και συν. 2009). Για την κατανόηση της λειτουργίας των θετικών υποκειμενικών εμπειριών επιλέχθηκε το ερμηνευτικό μοντέλο Διεύρυνσης και Δόμησης το οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά στην αμέσως επόμενη ενότητα.

Το μοντέλο της Διεύρυνσης και Δόμησης (Broaden and Build) της Fredrickson.

Η Barbara Fredrickson (1998, 2001) παρουσίασε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία των θετικών συναισθημάτων το οποίο ονόμασε «Μοντέλο Διεύρυνσης και Δόμησης». Η Fredrickson (1998) υποστηρίζει ότι

τα θετικά συναισθήματα διαφέρουν ριζικά από τα αρνητικά σε ότι αφορά τη λειτουργία τους. Ειδικότερα, τα αρνητικά συναισθήματα όπως ο φόβος, βιώνονται σε ένα απειλητικό περιβάλλον με στόχο την ενεργοποίηση του οργανισμού και του κεντρικού νευρικού συστήματος του ατόμου, ώστε να εξασφαλιστεί η επιβίωση. Σύμφωνα με την Fredrickson (1998) τα θετικά συναισθήματα (η χαρά, το ενδιαφέρον, η ικανοποίηση, η αγάπη και η περηφάνια) βιώνονται σε ασφαλείς συνθήκες και δεν κινητοποιούν τον οργανισμό για άμεση δράση ώστε να επιβιώσει, αλλά κινητοποιούν το γνωστικό πεδίο του ατόμου. Επίσης, διευρύνουν το φάσμα των γνώσεων, των συμπεριφορών, των στάσεων και προσφέρουν στο άτομο γνωστικούς και κοινωνικούς πόρους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Η Fredrickson (2003 a), μελετώντας τις ευεργετικές επιδράσεις των θετικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της ανθρώπινης εξέλιξης, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος κυνηγός-συλλέκτης παίζοντας, εξερευνώντας, απολαμβάνοντας τα οφέλη των εμπειριών του, επικοινωνώντας με άλλα άτομα και γενικότερα βιώνοντας θετικά συναισθήματα αποκτούσε νέους γνωστικούς πόρους, τους οποίους αργότερα θα χρησιμοποιούσε σε επικίνδυνες καταστάσεις. Βασιζόμενη στη θεμελιακή αυτή διαφορά ανάμεσα στα θετικά και στα αρνητικά συναισθήματα η Fredrickson, (1998) διατύπωσε το μοντέλο της Διεύρυνσης και Δόμησης. Το μοντέλο αυτό διερευνήθηκε περαιτέρω, στις τέσσερις βασικές του έννοιες:

- α) της Διεύρυνσης – Δόμησης “Broaden and Build”
- β) της υπόθεσης του αντίδοτου “The Undoing Hypothesis”
- γ) της Ψυχικής Ανθεκτικότητας “Psychological Resilience”
- δ) της Ατέρμονα Ανελίσσόμενης Αλυσίδας “Upward Spiral”

Για την εξέταση της υπόθεσης της διεύρυνσης του ορίζοντα σκέψης - δράσης έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες και πειράματα που παρέχουν εμπειρική τεκμηρίωση

και επαλήθευση. Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες των Derryberry και Tucker (1994) για τη διεύρυνση του φάσματος της προσοχής, και της Isen (1987) για τη δημιουργική σκέψη και τον αλτρουισμό καθώς και της Fredrickson και Branigan (2000) για τη διευκόλυνση της μάθησης, την αύξηση των γνωστικών και νοητικών πόρων καθώς και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων (Fredrickson, 1998) μετά από τη βίωση θετικών συναισθημάτων.

Η έννοια της Διεύρυνσης αναφέρεται στον εμπλουτισμό της σκέψης και της δράσης καθώς και στη διεύρυνση της προσοχής που επέρχεται με τη βίωση θετικών συναισθημάτων. Το άτομο μετά τη βίωση θετικών συναισθημάτων, προβαίνει σε περισσότερες συγκρίσεις και αξιολογήσεις των δεδομένων του μέσα από ευέλικτους τρόπους σκέψης καθώς και στη διατύπωση νέων πρωτοποριακών λύσεων για την επίλυση προβλημάτων. Η έννοια της Δόμησης έρχεται ως συνέχεια της Διεύρυνσης για να επισφραγίσει την εδραίωση και την περεταίρω ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών και κοινωνικών πόρων που δημιουργήθηκαν κατά τη βίωση των θετικών συναισθημάτων. Οι πόροι αυτοί είναι διαχρονικοί και διαθέσιμοι ώστε να επιτρέπουν στο άτομο να τους αξιοποιεί όταν βρίσκεται σε δύσκολη ή απειλητική κατάσταση και να αντεπεξέρχεται αποτελεσματικά.

Η υπόθεση του αντίδοτου, η οποία έχει θεμελιωθεί και ερευνητικά από τη Fredrickson και την ερευνητική της ομάδα (Fredrickson, & Levenson, 1998, Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000) υποστηρίζει ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων περιορίζει την επιρροή που ένα αρνητικό συναίσθημα έχει προκαλέσει. Πιο συγκεκριμένα στηρίζεται στην αντιθετική σχέση μεταξύ αρνητικών και θετικών συναισθημάτων. Η βίωση αρνητικών συναισθημάτων συρρικνώνει τη σκέψη και κατευθύνει περιοριστικά τη δράση ανάμεσα στην επιλογή «μάχη ή φυγή» (fight or flight), ενώ η βίωση θετικών συναισθημάτων λειτουργεί ως αντίδοτο και

επαναφέρει τους βιολογικούς μηχανισμούς του οργανισμού καθώς και τη διεύρυνση στη σκέψη και τη δράση με ευέλικτα και ασυνήθιστα πρότυπα σκέψης.

Η σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και θετικών συναισθημάτων εξετάστηκε από την Tugade και την Fredrickson (2004) εστιάζοντας στις υποθέσεις α) ότι τα θετικά συναισθήματα αποτελούν ενεργά συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας και β) ότι άτομα με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα θα επανέρχονται γρηγορότερα σε φυσιολογικά επίπεδα καρδιαγγειακής λειτουργίας μετά από τη βίωση ενός αρνητικού συναισθήματος από ότι άτομα με χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαίωσαν και τις δυο υποθέσεις. Τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα ανακάμπτουν γρηγορότερα από την αρνητική συναισθηματική διέγερση χρησιμοποιώντας στρατηγικές αντιμετώπισης που προκαλούν θετικά συναισθήματα για να ρυθμίσουν αρνητικές καταστάσεις. Επιπλέον, στα ψυχικά ανθεκτικά άτομα η ενεργοποίηση των θετικών συναισθημάτων γίνεται αυτόματα με αποτέλεσμα να εξοικονομούνται γνωστικοί πόροι. Τα θετικά συναισθήματα βοηθούν στην οικοδόμηση ψυχολογικών πόρων οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την αντιμετώπιση αντίξοων συνθηκών (Tugade & Fredrickson 2004).

Η τέταρτη έννοια του μοντέλου της Διεύρυνσης και Δόμησης είναι η ατέρμονα ανελίσσόμενη αλυσίδα, σύμφωνα με την οποία, το βίωμα θετικών συναισθημάτων συνεπάγεται διεύρυνση σκέψης και δράσης στοιχεία που βοηθούν το άτομο να ανταπεξέλθει σε δυσχέρειες και στη συνέχεια να νιώσει χαρά, ικανοποίηση καθώς και άλλα θετικά συναισθήματα. Τα συναισθήματα αυτά μέσα από μια κυκλική ανοδική πορεία θα οδηγήσουν το άτομο σε περαιτέρω διεύρυνση σκέψης. Η διαδικασία αυτή οδηγεί σε σταδιακή αύξηση της ψυχολογικής αντοχής και σε διευρυνμένο τρόπο αντιμετώπισης δυσκολιών. Τα αποτελέσματα δεν είναι στιγμιαία αλλά μέσω της επαναλαμβανόμενης εμπειρίας μετατρέπονται σε μια συνήθη

νοοτροπία που οδηγεί στην οικοδόμηση προσωπικών πόρων η ενεργοποίηση των οποίων γίνεται αυτόματα (Fredrickson, 1998).

Η Fredrickson επιπλέον, εισήγαγε την έννοια της θετικότητας (positivity), που περιγράφει τη σωματική, γνωστική και συναισθηματική κατάσταση των ατόμων που βιώνουν θετικά συναισθήματα (Fredrickson & Losada, 2005). Σε αντιδιαστολή με τη θετικότητα βρίσκεται η αρνητικότητα, η οποία σχετίζεται με τις αρνητικές σκέψεις και τα αρνητικά συναισθήματα που καταβάλουν το άτομο απέναντι σε καταστάσεις και γεγονότα της καθημερινότητας.

Σύμφωνα με την Fredrickson, η θετικότητα έχει τις παρακάτω βασικές λειτουργίες (Fredrickson & Losada, 2005) :

α) Η θετικότητα βελτιώνει τον τρόπο και την ποιότητα ζωής μέσα από τη διεύρυνση της σκέψης και τους εναλλακτικούς τρόπους δράσης. Τα άτομα μέσω της θετικότητας γίνονται πιο ανοικτά σε νέες εμπειρίες πιο δημιουργικά και πρόθυμα να σχετιστούν με νέα πρόσωπα και νέες σχέσεις στη ζωή τους. Το βίωμα των συναισθημάτων όπως της χαράς, της ευγνωμοσύνης, της γαλήνης, της ελπίδας, της αγάπης της έμπνευσης χωρίς την ανάλογη νοηματοδότηση δεν αρκεί για να αναπτυχθεί η θετικότητα.

β) Η θετικότητα αλλάζει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και κατανοούμε το περιβάλλον. Τα άτομα που βιώνουν θετικά συναισθήματα λαμβάνουν περισσότερα ερεθίσματα και πληροφορίες από το περιβάλλον, δομώντας έτσι μια ευρύτερη και πληρέστερη εικόνα της πραγματικότητας. Το γεγονός αυτό βοηθά το άτομο να βρίσκει αποτελεσματικότερες λύσεις σε καθημερινά προβλήματα, συνδυάζοντας ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών και χρησιμοποιώντας μια πληθώρα στρατηγικών για την αντιμετώπιση δυσμενών καταστάσεων (Fredrickson, 1998).

γ) Η θετικότητα ενισχύει τους σωματικούς, γνωστικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς πόρους του ατόμου. Το ανθρώπινο σώμα δέχεται μεγάλες πιέσεις από το στρες οι οποίες μειώνονται μέσω της βίωσης των θετικών συναισθημάτων. Τα θετικά συναισθήματα, επιπλέον, αυξάνουν τις γνωστικές λειτουργίες, διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης και διευρύνουν τον τρόπο σκέψης ενισχύοντας έτσι και τους ψυχολογικούς πόρους του ατόμου (Fredrickson, 1998). Επίσης η θετικότητα αυξάνει τους κοινωνικούς πόρους του ατόμου μέσω των δεσμών (φιλικών, οικογενειακών, επαγγελματικών κ.ά) που δημιουργούν οι άνθρωποι (Fredrickson, 1998). Τα άτομα που βρίσκονται σε θετική συναισθηματική διάθεση έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να βοηθήσουν άλλα άτομα που βρίσκονται σε ανάγκη (Isen, 1987). Ο αλτρουισμός και η ευγνωμοσύνη συμβάλλουν στην αύξηση της εγγύτητας ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας.

δ) Η θετικότητα μειώνει την αρνητικότητα μέσα από την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η αρνητικότητα οδηγεί το άτομο στο να αντιδρά με μεγαλύτερη ένταση και εγρήγορση απέναντι σε καθημερινές καταστάσεις, αναλώνοντας έτσι όλη την ενέργειά του και εμπλέκοντάς το σε ένα φαύλο κύκλο αρνητικού συναισθήματος με ψυχοσωματικές συνέπειες (Fredrickson & Levenson, 1998, Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000). Η θετικότητα από την άλλη πλευρά διευρύνει τη σκέψη και την προσοχή του ατόμου και το βοηθά να αντιδρά στις καθημερινές καταστάσεις με αποδοτικό τρόπο. Δηλαδή, τα αρνητικά συναισθήματα περιορίζουν τον άνθρωπο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ενώ αντίθετα τα θετικά τον απελευθερώνουν και του επιτρέπουν να δράσει και να συμπεριφερθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η λειτουργία των αρνητικών και των θετικών συναισθημάτων είναι συμπληρωματική, με τα πρώτα να εστιάζουν στην άμεση δράση και τα δεύτερα στη διεύρυνση της

σκέψης και της δράσης. Η θετικότητα επί της ουσίας λειτουργεί ως αντίδοτο στις επιπτώσεις της αρνητικότητας, μέσω της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς.

Η καθημερινή σχολική ζωή των εκπαιδευτικών είναι γεμάτη από προκλήσεις και αναπόφευκτες αβεβαιότητες τις οποίες θα πρέπει να διαχειριστούν με βάση τις ηθικές εκπαιδευτικές αξίες αλλά και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Gu & Day, 2013). Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει η διεύρυνση των παρεχόμενων συμβουλευτικών-ψυχολογικών υπηρεσιών στο χώρο του σχολείου. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου και η συμβολή των σύγχρονων μεθόδων συμβουλευτικής, όπως η διαλεκτική συμβουλευτική και η συμβουλευτική για τη διαχείριση κρίσεων, μπορεί να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους (Χατζηχρήστου, 2011). Ειδικότερα η παροχή συμβουλευτικών-ψυχολογικών υπηρεσιών και η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στη σχολική κοινότητα μπορεί να οικοδομήσει, να ενδυναμώσει και να διατηρήσει τις θετικές μεταβλητές, όπως η ευχαρίστηση, η ικανοποίηση, η χαρά, η αισιοδοξία, η εύρεση νοήματος, και γενικότερα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Τα συναισθήματα μεταδίδονται από άτομο σε άτομο και από ομάδα σε ομάδα, εξαπλώνονται στο κοινωνικό δίκτυο και επομένως η θετική διάθεση αυξάνει τις επιδόσεις της ομάδας, με χαρακτηριστικά την αλτρουιστική συμπεριφορά, την αυξημένη δημιουργικότητα και την πιο αποτελεσματική λήψη αποφάσεων (Christakis & Fowler, 2010). Τα θετικά συναισθήματα διαμορφώνουν μια νέα οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία με τους εξής τρόπους: α) συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων μέσω εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης, β) καλλιεργούν εναλλακτικές διαδρομές δημιουργικότητας, γ) διαφοροποιούν τις διδακτικές παρεμβάσεις (Κουδινγκέλη, 2011). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση επηρεάζουν

τη συμπεριφορά των μαθητών. Ειδικότερα, οι υψηλές προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες συναισθηματικού τύπου των εκπαιδευτικών, διαμορφώνουν θετικότερο κλίμα στην τάξη. Επίσης, η θετική αλληλεπίδραση με τους μαθητές λειτουργεί αντισταθμιστικά στις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών (Πούλου, 2007). Επομένως η βίωση θετικών συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλει στην ενίσχυση των ψυχικών αντοχών τους, ενισχύει την έμπνευση και τη δημιουργικότητά τους και συνεισφέρει στη δημιουργία θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Ο προβληματισμός που τίθεται στη συνέχεια είναι πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να βιώνει θετικά συναισθήματα σε ένα ποικιλότροπα απαιτητικό εργασιακό χώρο όπως είναι το σχολείο. Η Fredrickson (2000) προτείνει την έμμεση πρόκληση θετικών συναισθημάτων μέσω της εξεύρεσης θετικού νοήματος στις τρέχουσες συνθήκες ζωής. Η έννοια του νοήματος ζωής είναι ένα σημαντικό δομικό στοιχείο του ψυχολογικού προφίλ του ατόμου. Σύμφωνα με τον Seligman, (2002), η επιδίωξη της «με νόημα και σκοπό ζωής» αποτελεί βασική έννοια της θετικής ψυχολογίας και για την επίτευξή της απαιτείται α) η ύπαρξη ουσιαστικών και θετικών σχέσεων β) η βίωση θετικών συναισθημάτων και γ) η αποφυγή της υπερβολής. Η «με νόημα και σκοπό ζωή» αντιπροσωπεύει μια ιδανική κατάσταση στην οποία το άτομο βιώνει πολλά και διαφορετικά συναισθήματα, αξιοποιεί τις ικανότητές του και χρησιμοποιεί τα δυνατά του σημεία, προκειμένου να επιτύχει σκοπούς πέρα από το ιδιοτελές όφελος και σε εξυπηρέτηση άλλων συνανθρώπων. Για το σκοπό αυτό είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίζουν και να ερμηνεύουν τις καταστάσεις, με αξίες και πεποιθήσεις οι οποίες κινητοποιούν την ανάδυση του θετικού νοήματος κάνοντας «θετική αναπλαισίωση» (Folkman, 1997). Όπως υποστηρίζει η Fredrickson, η θεώρηση μιας κατάστασης με θετικό τρόπο, οδηγεί στη βίωση θετικών συναισθημάτων. Το σύνολο αυτών των συναισθημάτων

κατηγοριοποιείται σε τέσσερα βασικά συναισθήματα: τη χαρά, το ενδιαφέρον, την ικανοποίηση και την αγάπη, τα οποία είναι διακριτά μεταξύ τους και αναγνωρίσιμα σε όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Fredrickson 1998, 2001).

Χαρά, ευτυχία, αγαλλίαση, διασκέδαση είναι συναφή συναισθήματα και το άτομο τα βιώνει σε καταστάσεις ασφάλειας και όταν καταφέρνει να εκπληρώσει τον στόχο του. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν χαρά έχουν την τάση για εξερεύνηση, πειραματισμό και δημιουργία καθώς και για την επίτευξη υψηλών στόχων. Με τον τρόπο αυτό διευρύνεται ο ορίζοντας της σκέψης και της δράσης τους, ανοίγονται καινούργιες προοπτικές, αποκτώνται νέοι πόροι και ικανότητες για να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές εμπειρίες (Fredrickson, 1998).

Το ενδιαφέρον, η περιέργεια, ο θαυμασμός και ο ενθουσιασμός, είναι συναισθήματα που κινητοποιούν την επιθυμία για νέες εμπειρίες με σκοπό την απόκτηση γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν τα συναισθήματα αυτά εμπλέκονται συχνότερα σε πρωτοποριακές δραστηριότητες που έχουν προσωπικό νόημα, βιώνουν μια αίσθηση σκοπού στη ζωή και αξιοποιούν καλύτερα ατομικούς και περιβαλλοντικούς πόρους για να αντιμετωπίσουν στρεσογόνες καταστάσεις (Litman, 2005, αναφορά στην Μπούτρη, 2011).

Η ικανοποίηση, όπως υποστηρίζει Fredrickson, (1998, 2000) προκαλεί κυρίως γνωστικές αλλαγές που σχετίζονται με τη διεύρυνση των ιδεών που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τον κόσμο. Η ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, βοηθά στο να απολαύσουν το αποτέλεσμα των προσπάθειών τους, να επεξεργαστούν τις πρόσφατες εμπειρίες τους και να τις ενσωματώσουν στη συνολική θεώρηση που έχουν για τον εαυτό τους. Το συναίσθημα της ικανοποίησης τους ισχυροποιεί στην αναζήτηση νέων προσεγγίσεων και μεθόδων για την εκπαιδευτική πράξη, αλλά και στην αντιμετώπιση στρεσογόνων ερεθισμάτων.

Η αγάπη (φιλική, συντροφική, γονική ερωτική κ.ά.) όπως υποστηρίζει Fredrickson (1998), είναι ένα μείγμα πολλών θετικών συναισθημάτων συμπεριλαμβανομένων της χαράς της ικανοποίησης, του ενδιαφέροντος και άλλων και οδηγεί στην εμπειρία της διεύρυνσης και του χτισίματος διαχρονικών πόρων. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις συνεχείς προσωπικές επαφές που έχουν με το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας, αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις στις οποίες ενυπάρχει το αίσθημα της αγάπης, το οποίο και τους ενδυναμώνει στο έργο τους. Σε διερεύνηση της επίδρασης του κοινωνικού άγχους στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζονται δηλώσεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει συναισθηματική υποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους, το οποίο αποδίδεται στους ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς που υπάρχουν στη χώρα μας, καθώς και στα μέτρια επίπεδα εργασιακού ανταγωνισμού (Βασιλόπουλος, 2012, Κάντας, 2001). Το εύρημα αυτό ενισχύει τη θέση ότι η συναδελφική και κοινωνική υποστήριξη αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες για την ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα, καθώς και για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Από τη μελέτη της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων της Fredrickson, προκύπτει ότι τα συναισθήματα της χαράς, του ενδιαφέροντος, της ικανοποίησης, της αγάπης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μέσω των σχέσεων που αναπτύσσονται τους βοηθούν να ισορροπήσουν, να αναπτυχθούν, να ωριμάσουν και να διευρύνουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους και το περιβάλλον γύρω τους. Οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται και καλλιεργούνται από τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα, προάγει τη θετική αλληλεπίδραση και τη μάθηση με αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικού κλίματος στο περιβάλλον του σχολείου (Gu & Day, 2013). Επιπλέον, το σχολείο ως κοινότητα που «νοιάζεται και φροντίζει» έχει πολλές

δυνατότητες να λειτουργήσει προστατευτικά, να διαφυλάξει και να προάγει την ψυχική υγεία των μελών του (Χατζηχρήστου, 2015). Έτσι οι τάξεις και τα σχολεία αποτελούν «ανθεκτικές κοινότητες» που παρέχουν στήριξη για την προαγωγή της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μελών (Doll, Zucker, & Brehm, 2009). Τα σχολεία στη σύγχρονη πραγματικότητα γίνονται αντιληπτά ως κοινότητες στις οποίες αναπτύσσονται σχέσεις που συνδέουν τα άτομα σε ένα κοινό στόχο μέσω των κοινών αξιών και ιδανικών (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004). Κύρια χαρακτηριστικά των σχολείων που αποτελούν «κοινότητες που νοιάζονται» είναι ότι τα μέλη συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και στις αποφάσεις, ταυτίζονται με την ομάδα και έχουν κοινές αξίες και κοινούς στόχους και νοιάζονται το ένα το άλλο (Χατζηχρήστου, 2015). Οι εκπαιδευτικοί που προάγουν τη δημιουργία διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων μεταφέρουν ένα αίσθημα αισιοδοξίας και αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς με το περιβάλλον τους, αποκτούν ταυτόχρονα ένα δίκτυο υποστήριξης και φροντίδας και υποβοηθούν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα (Henderson & Milstein, 2008). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιοποίηση των θεωρητικών και ερευνητικών αυτών δεδομένων στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών μέσω των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης που υλοποιούνται από κατάλληλες επιστημονικές δομές όπως είναι το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (Κ.Ε.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ.) του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ενδεικτικά αναφέρεται το «Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο», (Χατζηχρήστου επιμ., 2011α, β, γ). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, ο σκοπός του είναι πολυεπίπεδος και αφορά στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και στο ευρύτερο σύστημα της σχολικής κοινότητας

(Χατζηγηρήστου, 2011). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στοχεύει στην ενδυνάμωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και του συμβουλευτικού τους ρόλου με στόχο τη δημιουργία ενός *διαφορετικού σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει* (Χατζηγηρήστου, Λαμπροπούλου, & Λυκισάκου, 2004).

Η σωματική, γνωστική και συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού που βιώνει θετικά συναισθήματα περιγράφεται με την έννοια της θετικότητας, την οποία εισήγαγαν οι Fredrickson και Losada (2005). Ο σημαντικότερος ίσως ψυχολογικός πόρος που αναπτύσσεται με τη θετικότητα είναι η ψυχική ανθεκτικότητα.

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα ανάκαμψης του ατόμου μετά από μια δυσκολία ή απώλεια. Δύο είναι οι βασικές προϋποθέσεις για τη χρήση της έννοιας «Ψυχική Ανθεκτικότητα», η πρώτη είναι η έννοια της αντιξοότητας (adversity) και η δεύτερη η έννοια της θετικής προσαρμογής (positive adjustment). Ειδικότερα, θα πρέπει πρώτα να έχει υπάρξει ένα πλαίσιο δυσχερών συνθηκών και εμπειριών για το άτομο και στη συνέχεια αυτό, να προβεί στην ικανοποιητική διαχείριση αυτών των αρνητικών συνθηκών, με αποτέλεσμα την επιτυχή προσαρμογή του στα νέα δεδομένα (Masten & Obradovic, 2008). Οι Rirkin και Hoorman (1991), (όπως αναφέρεται στο Henderson & Milstein, 2008), διατυπώνουν τον ακόλουθο ορισμό: «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 στις αγχογόνες καταστάσεις που διέπουν και είναι εγγενείς στο σύγχρονο κόσμο» (σ. 28).

Στη βιβλιογραφία οι απόψεις στο κατά πόσο η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα έμφυτο και σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή μια δυναμική και μεταβλητή διαδικασία διαφέρουν. Ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας η ψυχική ανθεκτικότητα λειτουργεί προστατευτικά στα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Luthar et al., 2000, Mancin & Bonanno, 2010). Δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό ορισμένων «εκ φύσεως» προικισμένων ατόμων, αλλά μια δυναμική διαδικασία και κατά συνέπεια μεταβλητή στο χρόνο και στις περιστάσεις (Masten, 2007). Έτσι, το ίδιο άτομο σε κάποιες χρονικές περιόδους της ζωής του και σε κάποιες καταστάσεις είναι ανθεκτικό και σε κάποιες όχι. Οι Connor και Davidson (2003) όρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό που ποικίλει ανάλογα με το πλαίσιο, το χρόνο, την ηλικία, το φύλο και την πολιτισμική καταγωγή, ενώ η «ποικιλία ανθεκτικών εκδηλώσεων» μπορεί να παρατηρηθεί και στο ίδιο το άτομο, καθώς αυτό εκτίθεται σε διαφορετικές συνθήκες ζωής. Θεωρείται μια δυναμική και πολύπλευρη διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα κινητοποιούν εσωτερικούς και εξωτερικούς πόρους, και χρησιμοποιούν στρατηγικές αντιμετώπισης για να χειριστούν κρίσιμα ζητήματα ή καθημερινές δυσκολίες (Luthar et al., 2000).

Επομένως, αναγνωρίζουμε όχι μόνο τις ψυχολογικές διαστάσεις της ανθεκτικότητας, που συμβάλλουν στην εξήγηση ορισμένων συμπεριφορών του ατόμου, αλλά και την επίδρασή της σε ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις της ανθρώπινης εμπειρίας (Johnson & Down, 2009). Επιπλέον, θεωρείται το αποτέλεσμα μιας δυναμικής σχέσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραγόντων κινδύνου και των παραγόντων προστασίας (Benard, 2004), που επηρεάζεται από τις επιμέρους στρατηγικές αντιμετώπισης και τις ειδικές περιβαλλοντικές συνθήκες.

Ιστορική αναδρομή.

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας άρχισε να δομείται τη δεκαετία του 1970 όταν οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο φαινόμενο παιδιών και εφήβων που, ενώ βρίσκονταν σε ομάδα υψηλού κινδύνου, κατάφερναν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της ζωής τους (Χατζηχρήστου, 2015). Οι Norman Garmezy, E. James Anthony, Lois Murphy, Michael Rutter και Emmy Werner, αποτέλεσαν μια πρωτοπόρο ομάδα ερευνητών που μελέτησε και έγραψε σχετικά με την υγιή ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων παρά τις αντιξοότητες και τους κινδύνους που αντιμετώπιζαν (Masten, 1999, 2001). Ειδικότερα ο Norman Garmezy μελέτησε παιδιά γονιών με σχιζοφρένεια και διαπίστωσε ότι μερικά από αυτά δεν ανέπτυξαν ψυχοπαθολογία όπως πρότασσε το ιατρικό μοντέλο ψυχοπαθολογίας, αλλά αναπτύσσονταν απρόσμενα καλά. Επίσης μια άλλη έρευνα που αποτέλεσε ορόσημο στην μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν η διαχρονική έρευνα της Emmy Werner & Smith (2001) στο νησί Kauai της Χαβάης όπου μελετήθηκε η πορεία 698 παιδιών, τα οποία γεννήθηκαν το 1955, μέχρι την ηλικία των 40 ετών. Το 30% των παιδιών αυτών αντιμετώπιζαν παράγοντες επικινδυνότητας όπως φτώχεια, επιπλοκές στη γέννα, ψυχοπαθολογία γονέων και οικογενειακές συγκρούσεις. Ωστόσο διαπιστώθηκε ότι το ένα τρίτο από αυτά τα παιδιά, αναπτύχθηκαν φυσιολογικά ζώντας μια ικανοποιητική ζωή ως ενήλικες.

Οι έρευνες της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν ακολουθήσει τέσσερα «κύματα» (Masten 2007).

Στο πρώτο κύμα οι ερευνητές προσπάθησαν να ορίσουν και να μετρήσουν την ψυχική ανθεκτικότητα καθώς και να εντοπίσουν τους παράγοντες που συντελούσαν στην ομαλή προσαρμογή των ατόμων που βρίσκονταν σε συνθήκες κινδύνου ή αντιξοότητας.

Στο δεύτερο κύμα οι ερευνητικές προσπάθειες εστίασαν στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι προστατευτικοί παράγοντες συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κινδύνων και στην ομαλή προσαρμογή.

Στο τρίτο κύμα αξιοποιήθηκαν τα ευρήματα από προηγούμενες έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα, ώστε να συνταχθούν και να εφαρμοστούν προγράμματα παρέμβασης για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της επάρκειας του ατόμου.

Τέλος, στο τέταρτο κύμα οι ερευνητικές μελέτες αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα των πολλαπλών επιπέδων ανάλυσης των παραγόντων που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα και περιλαμβάνουν τη μελέτη γενετικών, επιγενετικών, αναπτυξιακών, νευροχημικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων (Wu et al.2013, όπως αναφέρεται στη Λακιώτη 2016).

Το κύριο σώμα των ερευνών για την ψυχική ανθεκτικότητα αφορά παιδιά και εφήβους. Το ενδιαφέρον για την ενήλικη ζωή προέκυψε από τις διαχρονικές μελέτες και τις επαναξιολογήσεις των παιδιών που είχαν λάβει μέρος στις πρώτες έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα. Η Suzanne Kobasa το 1979 στο πλαίσιο της έρευνας για την προσωπικότητα, εισήγαγε την έννοια της «ψυχικής ευρωστίας», που απετέλεσε την πρώτη ερευνητική προσπάθεια της ψυχικής ανθεκτικότητας στους ενήλικες. Τα τρία χαρακτηριστικά της ψυχικής ευρωστίας τα οποία λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στο στρες είναι: η δέσμευση, ο έλεγχος και η πρόκληση. Ειδικότερα, η δέσμευση είναι το ενδιαφέρον και η ενασχόληση του ατόμου με τα πράγματα, ο έλεγχος είναι η προσπάθεια να επιδρά και να επηρεάζει κανείς τις καταστάσεις και τέλος η πρόκληση είναι η εμπλοκή του ατόμου με τη ζωή και η βίωση των θετικών και αρνητικών εμπειριών ως μαθητεία. Σταδιακά το χαρακτηριστικό της ψυχικής ευρωστίας θεωρήθηκε ως ένας παράγοντας που συμβάλλει στην ψυχική ανθεκτικότητα των ενηλίκων απέναντι στο στρες, στις πιέσεις της καθημερινότητας

και στη βίωση του τραύματος και της απώλειας (Λακιώτη, 2016). Ο George Bonanno (2004) επισημαίνει ότι οι άνθρωποι στη ζωή τους αναπόφευκτα θα εκτεθούν σε αντιξοότητες και θα κληθούν να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις. Μελετώντας τις αντιδράσεις των ατόμων που βίωσαν την απώλεια καθώς και βίαια και απειλητικά γεγονότα για τη ζωή τους, στην πλειοψηφία τους, δεν ανέπτυξαν ψυχοπαθολογία αλλά ακολούθησαν την πορεία της υγιούς προσαρμογής και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Bonanno, 2004).

Τα τελευταία χρόνια η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει επεκταθεί και στα άτομα μέσης και τρίτης ηλικίας δεδομένου ότι η ηλικιακή αυτή περίοδος χαρακτηρίζεται από επιδεινούμενες σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές δυσκολίες.

Διαστάσεις-χαρακτηριστικά-παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας.

Οι ανθρώπινες στάσεις και συμπεριφορές όπως, η ευέλικτη προσαρμογή σε εσωτερικές και εξωτερικές αγχογόνες καταστάσεις, τα θετικά συναισθήματα, η νοηματοδότηση των αρνητικών γεγονότων της ζωής, η αξιοποίηση των νοητικών δυνατοτήτων του ατόμου, η δημιουργία και διατήρηση υποστηρικτικών διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων αποτελούν εκφάνσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας (Ματσόπουλος 2011).

Τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα σύμφωνα με την Benard (2004), διαθέτουν ατομικά χαρακτηριστικά, που ονομάζονται επίσης «εσωτερικά περιουσιακά στοιχεία» και συνδέονται με την υγιή ανάπτυξη και την επιτυχία της ζωής. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η κοινωνική επάρκεια, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αυτονομία και το αίσθημα του σκοπού. Αυτά σχετίζονται ή μπορεί να θεωρηθεί ότι εμπεριέχουν και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά όπως η ενσυναίσθηση, ο αλτρουισμός, η

συγχώρεση, η ευελιξία, η επινοητικότητα, ο εσωτερικός έλεγχος, η πρωτοβουλία, η αυτοαποτελεσματικότητα, το χιούμορ, η αυτογνωσία, η αισιοδοξία, η πνευματικότητα και η πίστη σε αξίες. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να αναπτυχθούν σε όλα τα άτομα μέσω της παροχής ευκαιριών και υποστηρικτικών δομών και εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου. Για παράδειγμα, η ανάληψη πρωτοβουλίας στα παιδιά διαφαίνεται απ' την επιθυμία τους να εξερευνήσουν τον κόσμο, ενώ στους ενήλικες από την ικανότητά τους να αναλάβουν δράση (Henderson & Milstein, 2008). Επιπλέον, συντελούν ώστε το άτομο να διατηρήσει ένα θετικό όραμα μιας ουσιαστικής ζωής και να διαπραγματευτεί επιτυχώς μια πληθώρα συναισθηματικά επικίνδυνων εμπειριών (Benard 2004). Αυτές οι ικανότητες και τα πλεονεκτήματα φαίνεται να είναι ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τον πολιτισμό, το φύλο και το χρόνο (Werner & Smith, 2001). Έρευνα που έγινε σε μετανάστες και παλιννοστούντες εφήβους ανέδειξε ότι οι ψυχικά ανθεκτικοί έφηβοι είναι σε θέση να αξιοποιούν τις προσωπικές τους ικανότητες και τις δυνατότητες που τους παρέχει το περιβάλλον ώστε να αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες (Μόττη-Στεφανίδη και οι συν. 2005).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έννοια της ανθεκτικότητας βασίζεται στην ταυτόχρονη ύπαρξη δυο βασικών προϋποθέσεων: της αντιξοότητας και της θετικής προσαρμογής. Με τον όρο αντιξοότητα εννοούμε όλες εκείνες τις αρνητικές συνθήκες που θέτουν σε δοκιμασία τη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται και ως παράγοντες επικινδυνότητας (Masten & Obradovic, 2008). Η φτώχεια, η απώλεια αγαπημένου προσώπου, η παιδική κακοποίηση, η βία στην κοινότητα, η ύπαρξη ασθένειας ή ψυχοπαθολογίας των γονέων, το διαζύγιο με έντονες συγκρούσεις, η μητρότητα στην εφηβεία, το ψυχικό τραύμα από φυσικές καταστροφές ή πόλεμο είναι στρεσογόνες συνθήκες που

απειλούν την ανάπτυξη των παιδιών (Χατζηχρήστου 2015). Στη βιβλιογραφία της ανθεκτικότητας των ενηλίκων, αναφέρονται και άλλες μορφές αντιξοότητας που περιλαμβάνουν καθημερινές ενοχλήσεις, όπως η ανάληψη πολλών ευθυνών, η οικονομική δυσχέρεια, οι καυγάδες με τον ή τη σύντροφο, που θα χαρακτηρίζονταν λιγότερο τραυματικές από τον πόλεμο, ωστόσο, μπορεί να ασκούν σημαντική επίδραση στην προσαρμογή και την υγεία των ενηλίκων (Λακιώτη, 2016). Συχνά οι παράγοντες επικινδυνότητας δεν αποτελούν μεμονωμένα περιστατικά ή καταστάσεις, αλλά συνυπάρχουν και συσσωρεύονται με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα να επιφέρουν αθροιστικά αρνητικά αποτελέσματα για το άτομο (Χατζηχρήστου, 2015). Έτσι, οι μελετητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των ενηλίκων εισάγουν την έννοια της «αθροιστικής αντιξοότητας», το άθροισμα δηλαδή, πολλών στρεσογόνων καταστάσεων, το οποίο επηρεάζει την ικανότητα των ενηλίκων να αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις. Ο Bonanno και οι συνεργάτες του (2007), έδειξαν ότι η αθροιστική αντιξοότητα, σε μια δεδομένη στιγμή ή με την πάροδο του χρόνου, σχετιζόταν με τη μειωμένη ψυχική ανθεκτικότητα.

Σύμφωνα με τους Masten και Obradovic (2008) η ανθεκτικότητα παίρνει διάφορες μορφές και έχει διαφορετικές διαστάσεις :

α) Η ανθεκτικότητα ως αντίσταση. Το άτομο στη συνθήκη αυτή, λειτουργεί φυσιολογικά τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την έκθεση του στο τραυματικό γεγονός.

β) Η ανθεκτικότητα ως ανάρρωση. Το άτομο σε αυτήν την συνθήκη, αν και επηρεάζεται από την αντιξοότητα, στο τέλος ανακάμπτει στην προηγούμενη ισορροπία του.

γ) Η ανθεκτικότητα ως ομαλοποίηση. Τη συνθήκη αυτή τη συναντούμε κυρίως σε παιδιά που γεννιούνται σε προβληματικά περιβάλλοντα και τα οποία, αν

μετακινηθούν σε υγιή περιβάλλοντα, αναπτύσσονται με ταχείς ρυθμούς και φτάνουν σε φυσιολογικά επίπεδα.

δ) Η ανθεκτικότητα ως ανασυγκρότηση ή μεταμόρφωση. Αναφέρεται στη μετατραυματική περίοδο του ατόμου, όπου μέσα από διαδικασίες αναδόμησης και ανασυγκρότησης επιφέρει την αλλαγή της σκέψης και της συμπεριφοράς του.

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της ζωής τους θα βιώσουν τραυματικά γεγονότα. Ωστόσο, αυτά δεν καταλήγουν πάντα σε τραυματικές αντιδράσεις, αλλά σε ένα φάσμα αντιδράσεων που κυμαίνεται από τη ψυχοπαθολογία μέχρι την υγιή προσαρμογή (Bonanno και Diminich, 2013). Βασικός στόχος των ερευνητών της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι ο εντοπισμός των μηχανισμών εκείνων που προστατεύουν και υποστηρίζουν το άτομο ώστε να ανακάμψει και να επανακτήσει τη φυσιολογική του λειτουργικότητα. Οι μηχανισμοί αυτοί ονομάζονται προστατευτικοί παράγοντες. Οι ερευνητές ομαδοποίησαν τους παράγοντες αυτούς σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα εάν σχετίζονται με: α) τα ατομικά χαρακτηριστικά, β) τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και γ) τα χαρακτηριστικά της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας (Masten, 2001).

Οι προστατευτικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά είναι: η νοημοσύνη, η αυτογνωσία- η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης (έλεγχος παρορμήσεων)- η ευπροσάρμοστη ιδιοσυγκρασία, η ελπίδα, η θετική άποψη για τη ζωή και η πίστη ότι η ζωή έχει νόημα και τέλος η κοινωνικότητα (Masten & Powell, 2003).

Ειδικότερα, η νοημοσύνη συνδέεται με επινοητικότητα, κριτική σκέψη και διορατικότητα. Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ως στοιχείο της νοημοσύνης, περιλαμβάνουν τη συλλογή δεδομένων, το σχεδιασμό και την επιλογή κατάλληλης στρατηγικής για την αντιμετώπιση μιας αντίξοης κατάστασης. Βοηθούν δηλαδή το

άτομο να αισθάνεται ικανό απέναντι στη δυσκολία. Το άτομο κατανοεί τι συμβαίνει, τι περιμένει να συμβεί και τι πρέπει να κάνει ώστε να την αντιμετωπίσει (Masten & Obradovic, 2008).

Η αυτογνωσία και η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον Daniel Goleman, είναι σημαντική πηγή συναισθηματικής νοημοσύνης. Η αυτογνωσία, όπως αναφέρει η Benard (2004), συχνά αποτελεί την ψυχική πράξη της αναδιαμόρφωσης της εμπειρίας κάποιου (αναφέρεται συχνά και ως γνωσιακή αναδιάρθρωση) για να βλέπει τον εαυτό του και τη ζωή του με νέους τρόπους. Ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι αυτή η μετασχηματιστική δύναμη είναι η ουσία της ανθεκτικότητας (όπως οι Wolin & Wolin, 1993).

Άτομα με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους, επιδεικνύουν επιμονή και προσπάθεια για επίτευξη των στόχων τους, διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τους ψυχικούς τους πόρους και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες της ζωής (Bandura, 1997).

Η ικανότητα ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων, ο έλεγχος της συμπεριφοράς και οι στρατηγικές αυτορρύθμισης, σχετίζονται με την εσωτερική εστία ελέγχου και την πεποίθηση ότι οι καταστάσεις ελέγχονται από τις ενέργειες του ατόμου και ότι μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις που του παρουσιάζονται (locus of control).

Ένας άλλος σημαντικός προστατευτικός παράγοντας που σχετίζεται με τη θετική προσαρμογή των ατόμων μετά από κάποια αντιξοότητα, είναι η νοηματοδότηση που προσδίδουν τα άτομα στα στρεσογόνα γεγονότα. Το άτομο μέσω της διαδικασίας απόδοσης νοήματος επιχειρεί να μειώσει την ασυμφωνία που έχει προκύψει ανάμεσα στο επιθυμητό και το τραυματικό γεγονός, προσδίδοντας ένα θετικό νόημα. Ειδικά στο σχολικό σύστημα, μια κρίση εκτός από την

αποσταθεροποίηση την οποία μπορεί να επιφέρει θα πρέπει να ενέχει και τη διάσταση της ευκαιρίας καθώς και της συλλογικής ενδυνάμωσης και εξέλιξης (Χατζηχρήστου, 2011).

Τελευταία στοιχεία των παραγόντων που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά, είναι αυτά που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη θετική προσαρμογή και την ανάπτυξη του ατόμου μέσα από την αντιξοότητα. Τέτοια είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας που διευκολύνουν τις διαδικασίες διαπροσωπικής σύνδεσης και οικοδόμησης σχέσεων. Επίσης, η ικανότητα να διεκδικεί κανείς, χωρίς να προκαλεί ή να προσβάλλει τους άλλους, που είναι και η βάση των προγραμμάτων επίλυσης των συγκρούσεων. Κατά συνέπεια έχει θετικές επιπτώσεις στη μείωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων και άλλων συμπεριφορών που δημιουργούν κινδύνους για το άτομο (Benard, 2004). Τέλος, η θεωρία της σχεσιακής ρύθμισης προτείνει ότι οι άνθρωποι μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές τους μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους (Λακιώτη, 2016).

Οι προστατευτικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της οικογένειας είναι οι καλές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της, η εμπλοκή των γονέων στη μάθηση του παιδιού, το θετικό κλίμα, το οργανωμένο περιβάλλον το καλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το καλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Τα χαρακτηριστικά αυτά της οικογένειας συνθέτουν ένα σημαντικό υποστηρικτικό περιβάλλον για το παιδί (Χατζηχρήστου 2015). Τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού σε συνάρτηση με ένα υγιές υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον και το γονεϊκό στυλ διαπαιδαγώγησης έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να αντισταθμίσουν τις αρνητικές επιδράσεις από αγχογόνες καταστάσεις. Ο ρόλος του σχολείου και η στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των

παιδιών χωρισμένων γονέων, έχει αποτελέσει το αντικείμενο ερευνών

(Χατζηχρήστου και συν., 2012. Χατζηχρήστου και συν., 2014). και υποστηρίζεται με προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης όπως το «Πρόγραμμα Υποστήριξης Μονογονεϊκών Οικογενειών» (όπως αναφέρεται Χατζηχρήστου, 2015).

Οι προστατευτικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας είναι αυτοί που μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά για όλα τα μέλη της. Ως τέτοιοι θεωρούνται οι καλά οργανωμένες δημόσιες υπηρεσίες κυρίως σε επίπεδο πρόνοιας, οι επαρκείς πόροι στην εκπαίδευση, η πρόληψη και η προστασία από οποιαδήποτε μορφή βίας (Ματσόπουλος, 2011). Ως προς την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στόχος είναι να συνδέονται με ένα ενιαίο πολυδύναμο σύστημα υπηρεσιών στο πλαίσιο ενός συνεργατικού δικτύου φορέων (Χατζηχρήστου, 2011). Ειδικότερα το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί μέρος αυτού του δικτύου, διότι το σχολείο αποτελεί το καταλληλότερο πλαίσιο προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών και των οικογενειών τους. Η ζωή του παιδιού στο σχολείο εκτείνεται σε πολλά επίπεδα και σε πληθώρα σχέσεων. Η παρουσία του στη σχολική τάξη, στην αυλή, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, η σχέση που θα αναπτύξει με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και οι δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί αποτελούν συντελεστές για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Χατζηχρήστου, 2011). Η δημιουργία ασφαλών και υποστηρικτικών σχέσεων, καλών πρακτικών και η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων μπορούν να αναπτύξουν το ψυχικό δυναμικό των μαθητών και των εκπαιδευτικών, προσεγγίζοντας ολιστικά τις ανάγκες όλων των μελών του σχολικού συστήματος και προωθώντας την κοινωνική ισότητα. Οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελούν «ανθεκτικές κοινότητες» για τη στήριξη και την καθοδήγηση

των παιδιών (Henderson & Milstein, 2008) και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα προσδιορίζουν και νευροβιολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα (Charney, 2004). Όλοι οι προστατευτικοί παράγοντες που έχουν αναφερθεί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης καθορίζει το επίπεδο της ανθεκτικότητας του ατόμου σε κάθε περίπτωση (Mancini & Bonano, 2010). Το επίπεδο ανθεκτικότητας κάθε ατόμου σχετίζεται και με το επίπεδο κινδύνου της αντιξοότητας, το κατά πόσο ο κίνδυνος αφορά συνεχιζόμενες αντίξοες εμπειρίες ή μεμονωμένη εμπειρία, τη χρονική στιγμή που θα συμβεί το τραυματικό γεγονός και τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου (Λακιώτη, 2011). Επιπλέον, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αντανακλά ένα σταθερό και γενικευμένο φαινόμενο αλλά έχει διακυμάνσεις στο χρόνο και στους τομείς προσαρμογής (Luthar, 2006). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια κανονιστική διαδικασία ανθρώπινης προσαρμογής, που εμπεριέχεται στη διαδικασία υγιούς ανθρώπινης ανάπτυξης (Benard, 2004). Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι τα άτομα μπορεί να επιδεικνύουν χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας σε κάποιους τομείς, ενώ σε κάποιους άλλους να χαρακτηρίζονται ως ευάλωτα. Στις διαστάσεις της επαγγελματικής ιδιότητας του ατόμου εμπεριέχεται και η ψυχική του ανθεκτικότητα.

Ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Κατά την τελευταία δεκαετία, όπως αναφέρεται στη μελέτη του Gu (2014), τα στατιστικά στοιχεία συνεχίζουν να υποδηλώνουν ότι η διδασκαλία είναι ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα στον 21ο αιώνα (HSE¹, 2000 και 2011, PWC², 2001. Nash³, 2005). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο έχει επωμισθεί πολλούς

ρόλους που κυμαίνονται από τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, έως την καλλιέργεια ηθικών αξιών σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταλλάσσεται. Η πολλαπλότητα των πηγών πληροφόρησης καθώς και ο όγκος των πληροφοριών που καλείται να γνωρίζει και να μεταδίδει καθιστά το έργο του ιδιαίτερα απαιτητικό. Έτσι, η διδασκαλία που ήταν πάντα μία διανοητικά και συναισθηματικά απαιτητική δουλειά, γίνεται ακόμα πιο δύσκολη για τον εκπαιδευτικό, καθώς σήμερα καλείται να υπηρετήσει σε πολιτισμικά διαφοροποιημένες τάξεις, στοχεύοντας όλο και πιο επιτακτικά στα αποτελέσματα (Gu, 2014). Σε όλα αυτά προστίθεται η κριτική και η αμφισβήτηση που συχνά δέχεται από τους γονείς και γενικότερα από την κοινωνία, για την πορεία της παιδείας και την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη των νέων. Για τους λόγους που αναφέρθηκαν, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τους εκπαιδευτικούς ώστε να προσαρμόζονται με επιτυχία στις συνεχείς μεταβολές της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και να ξεπερνούν τις καθημερινές αντιξοότητες που παρουσιάζονται στη σχολική ζωή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Day & Gu (2014), η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερη, διότι προσπαθούν να διατηρήσουν τη δέσμευση και το κίνητρο για το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο όχι ως μια επιλογή, αλλά ως μια αναγκαιότητα, μέσα στην καθημερινή πράξη της σχολικής ζωής. Ειδικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι κάτι παραπάνω από την ικανότητα επιβίωσης και ευημερίας σε εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες. Είναι η καθημερινή ικανότητα να διατηρούν τους εκπαιδευτικούς στόχους και να διαχειρίζονται τις αναπόφευκτες αβεβαιότητες που δομικά περιλαμβάνονται στην ιδιότητα του να είσαι δάσκαλος (Day & Gu, 2014). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται στους σημαντικούς ενήλικες που σχεδόν καθημερινά έρχονται σε επαφή με τα παιδιά και αποτελούν μοντέλα προς

μίμηση, καθώς και πρόσωπα υποστήριξης. Κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη μοναδική δυνατότητα για να μεταβούν οι μαθητές από το ένα άκρο, της επικινδυνότητας, στο άλλο, της ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008). Έτσι, προϋπόθεση για ψυχικά ανθεκτικούς μαθητές είναι οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί.

Από τη βιβλιογραφία για τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας υποδεικνύονται έξι παράγοντες που υποβοηθούν την διαδικασία ανάπτυξής της. Οι παράγοντες αυτοί σχηματίζουν μία στρατηγική έξι σταδίων που αναφέρονται ως τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milsten, 2008). Οι έξι παράγοντες του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας αναλύονται στη συνέχεια.

α) Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων. Με την αξιοποίηση και την αλληλεπίδραση θετικών κοινωνικών σχέσεων, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα δίκτυο φροντίδας και υποστήριξης, που ενισχύει τόσο τους ίδιους όσο και ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Είναι σημαντικό όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν και να οικοδομούν σχέσεις. Να θεωρούν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα στηρίζει τις προσπάθειές τους και μέσα από μηνύματα εκτίμησης και υποστήριξης να διαμορφώνουν μια ισχυρή αίσθηση «του ανήκειν» (Henderson & Milsten, 2008).

β) Δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων. Στο σχολικό πλαίσιο είναι αναγκαίο οι κανόνες να είναι σαφείς και κατανοητοί από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου 2015). Αυτό επιτυγχάνεται όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συναποφασίζουν και συνδιαμορφώνουν τους κανόνες. Έτσι, κατανοούν και συμμορφώνονται με τις ισχύουσες διαδικασίες και κανόνες, δημιουργώντας σαφείς και ξεκάθαρους στόχους για όλα τα μέλη της κοινότητας.

γ) *Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή.* Στο έργο του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση του, όχι μόνο για να ανταποκριθεί στις γνωστικές αναζητήσεις των μαθητών του, αλλά και για την κάλυψη των ποικίλων αναγκών που ανακύπτουν στο σχολείο. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας εισάγουν την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο ατόμου και συστήματος. Θέτουν την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή ως βασικό εννοιολογικό άξονα για την ενίσχυση της ευεξίας της σχολικής κοινότητας. (Χατζηχρήστου και συν., 2009). Με την ανάπτυξη μιας σειράς στρατηγικών επαρκούς αντιμετώπισης δυσκολιών, όπως η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση του χρόνου, η διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική τους ζωή, μεγιστοποιείται η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται καλύτερα τις σχέσεις τους, τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους (Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων πρωτογενούς, δευτερογενούς πρόληψης και παρεμβάσεων σε επίπεδο συστήματος αποτελεί αναγκαιότητα για την ψυχική υγεία και ευεξία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2011).

δ) *Παροχή στήριξης και φροντίδας.* Οι εκπαιδευτικοί, πέρα από τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο σημείο, χρειάζονται επιπλέον τη θετική επανατροφοδότηση από τους προϊσταμένους τους και την ευρύτερη κοινότητα για την εσωτερική τους ικανοποίηση και την επιβεβαίωση του σημαντικού λειτουργήματος που επιτελούν. Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί δέχονται και προσφέρουν βοήθεια στους συναδέλφους τους, επιλύουν συγκρούσεις με υγιή τρόπο, λαμβάνουν αποφάσεις, διαχειρίζονται το άγχος κι αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας (Γωνίδα, 2014. Day, 2008). Αυτά επιτυγχάνονται μέσα από σχέσεις συνεργασίας, εκτίμησης, σεβασμού, υποστήριξης

και φροντίδας. Επιπλέον, μια ισχυρή αίσθηση της συλλογικότητας στο προσωπικό του σχολείου έχει βρεθεί ότι είναι ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση πνευματικού, συναισθηματικού και κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών και ιδίως όσων εργάζονται σε σχολεία που εξυπηρετούν κοινωνικοοικονομικά υποβαθμισμένες κοινότητες (Gu and Day, 2007).

ε) Υπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους. Σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η αίσθηση ότι υπηρετούν υψηλούς στόχους, που υπερβαίνουν τον «στενό» υπηρεσιακό τους ρόλο. Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο ως εκπαιδευτικό οργανισμό το όραμα του οποίου συνδιαμορφώνουν όλοι οι εργαζόμενοι σε αυτόν. Η διασύνδεση των σχολείων με το πανεπιστήμιο, με ψυχολογικές συμβουλευτικές υπηρεσίες καθώς και με κέντρα ερευνών προσδίδει μια νέα διάσταση στο ρόλο του εκπαιδευτικού και γενικότερα του σύγχρονου σχολείου (Χατζηχρήστου, 2011).

στ) Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή. Οι ευκαιρίες για ενεργό δράση των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ενισχύει την ψυχική τους ανθεκτικότητα και ταυτόχρονα τους κινητοποιεί για συμμετοχή σε δραστηριότητες- προκλήσεις (Χατζηχρήστου 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και στους άλλους και να αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους εκτιμώνται απ' την εκπαιδευτική κοινότητα (Mansfield et al., 2012).

Γενικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών προάγεται με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, που γίνονται από κατάλληλες επιστημονικές δομές με σκοπό την ενίσχυση των παραγόντων του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α) σε συνεργασία με το Κέντρο Έρευνας και

Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (Κ.Ε.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ.) και την Εταιρία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας (Ε.Σ.Ο.Σ.Ε.), εφαρμόζουν προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης. Ενδεικτικά αναφέρονται «Πρόγραμμα για τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα» (Χατζηχρήστου και συν., 2012), το «Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης για την Ένταξη Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες» (Χατζηχρήστου & Πολυχρόνη επιμ., 2007) καθώς και το «Πρόγραμμα ΣυνΦροντίζω», που είναι ένα πολυεπίπεδο project και αξιοποιεί τις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία.

Ειδικότερα τα προγράμματα που περιλαμβάνει είναι: α) «Στηρί-Ζώντας», ένα πρόγραμμα με στόχο την ψυχολογική στήριξη των παιδιών και των εκπαιδευτικών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης, β) «Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.» (Ενδιαφερόμαστε Μοιραζόμαστε Ενθαρρύνουμε Συμμετέχουμε), ένα πρόγραμμα με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος στο χώρο του σχολείου καθώς και τη δημιουργία δικτύου σχολείων για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας ατόμων και ομάδων και γ) το Διεθνές Πρόγραμμα «We C.A.R.E» (We Connect Accept Respect Empower), με στόχο του προγράμματος την υποστήριξη παιδιών και εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και την προαγωγή του θετικού κλίματος στις περιόδους της οικονομικής κρίσης (Χατζηχρήστου, 2014). Η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών αποδεικνύεται στην πράξη ότι προάγει το θετικό κλίμα και την αίσθηση της κοινότητας και τελικά ενισχύει τους παράγοντες του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας (Χατζηχρήστου, 2011).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι έμφυτη και στατική. Απεναντίας, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής επηρεάζεται είτε μεμονωμένα, είτε σε συνδυασμό από μια σειρά παραγόντων. Τέτοιοι παράγοντες είναι τα προσωπικά στοιχεία του εκπαιδευτικού και ειδικότερα στοιχεία από τον επαγγελματικό του εαυτό, όπως η ικανότητα να διαχειριστεί προσωπικές και

επαγγελματικές δυσκολίες καθώς και η δέσμευσή του να μετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι ο τρόπος και τα πρόσωπα που διοικούν το σχολείο, η κρατική υποστήριξη μέσω επιμορφώσεων, καθώς και η θετική ανατροφοδότηση από τους προϊσταμένους, τους μαθητές και τους γονείς (Gu & Day, 2013).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται μόνο από τους παράγοντες που την προάγουν (προστατευτικοί παράγοντες), αλλά και από παράγοντες που δρουν ανασχετικά (παράγοντες επικινδυνότητας). Οι Henderson & Milstein (2008) τους διακρίνουν σε περιβαλλοντικούς και ενδογενείς.

Ειδικότερα, τρεις είναι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που απειλούν την αίσθηση της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

α) Η αλλαγή των προσδοκιών για το ρόλο του σχολείου και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο τους. Τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της σύγχρονης πραγματικότητας που είναι η επικράτηση κανόνων της παγκόσμιας οικονομίας και οι διαρκώς επιταχυνόμενες τεχνολογικές εξελίξεις που επηρεάζουν την καθημερινότητα, δημιουργούν αυξημένες προσδοκίες και απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα και τους λειτουργούς του. Ωστόσο, οι προσδοκίες αυτές δε συνοδεύονται από τις απαραίτητες δομικές αλλαγές σε προγράμματα σπουδών και χρηματοδότηση.

β) Η μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Οι διαφοροποιήσεις των μαθητών ως προς την εθνική προέλευση και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της οικογένειας, που είναι μια πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο, δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να βοηθήσει πρέπει να είναι σωστά καταρτισμένος, ευέλικτος και με ιδιαίτερες δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί βιώνοντας έναν κόσμο που συνεχώς μεταλλάσσεται αισθάνονται αβοήθητοι και

κάποιες φορές ανεπαρκείς να αντιμετωπίσουν τις διαρκώς μεταλλασσόμενες καταστάσεις (Κουδινγκέλη, 2011).

γ) *Η απαξίωση και η παρατεταμένη αρνητική κριτική για τα επιτεύγματα του σχολείου*. Συχνά οι τοπικές κοινωνίες και οι κυβερνητικοί παράγοντες ασκούν σκληρή και άδικη κριτική στο έργο του σχολείου με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αποθαρρύνονται, να αισθάνονται απομονωμένοι από τους γύρω τους, να μειώνεται η διάθεσή τους για συνεργασία, να αποδυναμώνονται οι ψυχικοί τους πόροι και μερικές φορές να οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση (Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013). Μια γραφειοκρατική παρακολούθηση του τι κάνουν οι δάσκαλοι στην τάξη τους και πώς το κάνουν, χωρίς να γίνεται κατανοητό το εκπαιδευτικό και πολιτισμικό νόημα του έργου αυτού, οδηγεί σε απογοήτευση και κατά συνέπεια σε απειλή της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η εμπιστοσύνη στην επαγγελματική υπόσταση, την κρίση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών ενδυναμώνουν και τονώνουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Οι ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και δρουν ανασχετικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Henderson & Milstein (2008) είναι οι ακόλουθοι τέσσερις:

α) *Η μεγάλη ηλικία και τα πολλά χρόνια υπηρεσίας*. Τα τελευταία χρόνια με τις αλλαγές στην οικονομία οι εργαζόμενοι αναγκάζονται να παραμένουν στην εργασία τους έως μεγάλη ηλικία. Η συγκεκριμένη συνθήκη για το απαιτητικό έργο του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα επιβαρυντική και επιπλέον απειλεί την ψυχική ανθεκτικότητά του.

β) *Η στασιμότητα και ο παραδοσιακός τρόπος εργασίας*. Η έλλειψη επιμόρφωσης και ανανέωσης του τρόπου διδασκαλίας περιορίζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και τους οδηγεί σε έλλειψη ενθουσιασμού και σε παραίτηση.

γ) *Οι εγγενείς περιορισμοί του συστήματος σε επίπεδο δομής.* Οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο δομής παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας, παρέχοντας αμοιβές που σχετίζονται περισσότερο με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και τους βαθμούς που έχουν, παρά με την ατομική προσπάθεια Henderson & Milstein (2008). Σε μελέτη των Gu & Li, (2013) βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας, είναι πιθανό να νιώσουν αισθήματα ματαίωσης και αδυναμίας που θα τους οδηγήσουν στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος.

δ) *Η αναδόμηση του σχολείου.* Οι αλλαγές που προτείνονται από την κεντρική εξουσία και η μεταφορά του ελέγχου των εκπαιδευτικών θεμάτων στο σχολείο, συχνά βρίσκει απροετοίμαστους τους εκπαιδευτικούς. Οι νέοι ρόλοι απαιτούν αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών καθώς και δεξιότητες τις οποίες είναι δύσκολο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας. Η ηγεσία του σχολείου, συχνά, καλείται να διαμεσολαβεί ανάμεσα στις αρνητικές εκπαιδευτικές πολιτικές και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη με αποτέλεσμα να κλονίζεται το κλίμα της υποστηρικτικής κουλτούρας του σχολείου (Gu, 2014).

Η έρευνα σχετικά με την έννοια της ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς (Gu & Day, 2007 & 2013. Gu & Li, 2013) επισημαίνει ότι για την κατανόησή της θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, όχι μόνο, το συγκεκριμένο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης, αλλά το ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής εργασίας (Mansfield et. al. 2012). Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει τις σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, την εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτική ηγεσία καθώς και τη θετική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών από τους προϊσταμένους, τους γονείς, τους μαθητές και γενικότερα το κοινωνικό σύνολο. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι η δέσμευση τους να συνεχίζουν το

παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο παρά τις δύσκολες συνθήκες και τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες (Gu & Day, 2013). Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το αν έχουν την ικανότητα να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά να μάθουν, αποτελεί έναν άλλο παράγοντα που επηρεάζει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Με αυτήν την έννοια, ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί δεν είναι οι «επιζώντες στο επάγγελμα», αλλά μάλλον, όσοι διατηρούν την ισορροπία και την αίσθηση της δέσμευσης στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. (Gu & Day, 2013). Υπάρχουν ισχυρές και συγκλίνουσες ενδείξεις από την εκπαιδευτική έρευνα (Day & Gu, 2010) που επισημαίνουν ότι η κοινωνική οργάνωση του σχολείου, όταν χαρακτηρίζεται από σχέσεις εμπιστοσύνης, συλλογικό πνεύμα και υποστηρικτικό πλαίσιο, προωθεί τη δέσμευση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Η σημασία ενός υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου σχετίζεται με την ψυχική υγεία και την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου (Mancini & Bonanno, 2010). Η ανάγκη του ατόμου να προσκολλάται σε άλλους (Bowlby 1997) και η αίσθηση του ανήκειν (Maslow 1987) είναι θεμελιώδεις. Οι σχέσεις ασφαλούς προσκόλλησης με άτομα από το εργασιακό περιβάλλον ενισχύουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και η αίσθηση ότι αποτελούν μέλη ενός οργανισμού και υπηρετούν μαζί με τα υπόλοιπα τις ίδιες αξίες και τους ίδιους σκοπούς. Ο ρόλος των σχέσεων στην οικοδόμηση και την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών τεκμηριώνεται και από την επιστήμη της νευροβιολογίας μέσω της ανακάλυψης του κοινωνικού εγκεφάλου, που παρέχει μια βιολογική βάση για την κατανόηση της σημασίας των καλών σχέσεων στη διατήρηση της θετικής ταυτότητας, ώστε να είμαστε αποτελεσματικοί στην καθημερινή μας εργασία και τη ζωή (Goleman, 2007). Στη Θετική Ψυχολογία, έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη συμβολή των σχέσεων στην ανθεκτικότητα και υποστηρίζεται ότι η

ανθεκτικότητα στηρίζεται κατά βάση στις σχέσεις. (Masten, 2007, Luthar, 2006).

Στον «παραδοσιακό» ορισμό της ανθεκτικότητας ως ατομικό χαρακτηριστικό, ο Jordan (1992), τονίζει ότι η ανθεκτικότητα θα πρέπει να θεωρηθεί ως μία σχεσιακή δυναμική. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η ενσυναίσθηση, το ενδιαφέρον και η υποστήριξη στα μέλη της ομάδας, είναι χαρακτηριστικά των σχέσεων που προάγουν την ανθεκτικότητα των ατόμων. Συγκεκριμένα, ο μετασχηματισμός μέσω της σχέσης, όπως παρουσιάζεται στη μελέτη του Jordan (1992), δεν υποδηλώνει μόνο την επιστροφή σε μια προϋπάρχουσα κατάσταση, αλλά κίνηση μέσα και πέρα από το άγχος ή την ταλαιπωρία σε μια νέα, περισσότερο ευρεία προσωπική και σχεσιακή ολοκλήρωση. Ισχυρίζεται ότι η ανθεκτικότητα δεν υπάρχει σε ένα μοντέλο ανάπτυξης "ξεχωριστού εαυτού" αλλά στην ικανότητα για σύνδεση με τους άλλους (Mares & Jordan, 2012). Ένα πολιτισμικό σύστημα, που αγνοεί τη σημασία της σύνδεσης για την ανάπτυξη, είναι επιζήμιο με δύο αλληλένδετους τρόπους: από τη μία πλευρά, υποτιμά την ανάγκη μας για τους άλλους και εμποδίζει την ικανότητά μας να στραφούμε προς αυτούς και από την άλλη πλευρά, αμφισβητεί την ικανότητά μας να αποτελούμε υποστηρικτικό και ανθεκτικό οικοδόμημα σχέσεων (Mares & Jordan, 2012). Η σχεσιακή δυναμική της ανθεκτικότητας στο σχολείο σχετίζεται με την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τη δέσμευση για την επίτευξη των στόχων. Οι προσωπικοί συναισθηματικοί δεσμοί που διαμορφώνονται στο σχολείο, καθορίζονται από τα συναισθήματα των μαθητών και των δασκάλων σχετικά με το περιβάλλον της τάξης και το κλίμα του σχολείου. Τα σχολεία και οι τάξεις μπορούν να αποτελέσουν «ανθεκτικές κοινότητες» που παρέχουν στήριξη και ευκαιρίες για θετική προσαρμογή, ψυχική ευεξία και κοινωνική επάρκεια (Χατζηχρήστου, 2015).

Η μελέτη όλων των παραγόντων που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μάς βοηθούν να κατανοήσουμε την αναγκαιότητα προαγωγής της και να επικεντρωθούμε στην πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε επικινδυνότητα. Για το λόγο αυτό όπως αναφέρει η Mansfield και οι συνεργάτες της (2016), έχει προταθεί η δημιουργία ενός πλαισίου οικοδόμησης της ψυχικής ανθεκτικότητας κυρίως για τους νέους εκπαιδευτικούς το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές και πραγματεύεται τις σχέσεις, την ευημερία, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Οι σχέσεις αναφέρονται στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και είναι ιδιαίτερα σημαντικές στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους τους και όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική ζωή. Με τη σωστή επικοινωνία αναπτύσσονται υποστηρικτικές σχέσεις, και αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι καθημερινές προκλήσεις. Οι υποστηρικτικές σχέσεις περιλαμβάνουν την αίσθηση του ανήκειν, της εμπλοκής και της ευθύνης.

Η ευημερία αναφέρεται στη φυσική, συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών και σχετίζεται άμεσα με την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Η ευημερία των εκπαιδευτικών απαιτεί τη χρήση σκόπιμων στρατηγικών όπως είναι, ο καθορισμός ορίων, ο καθορισμός στόχων, η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ της εργασίας και της ζωής, η διαχείριση του χρόνου και η αναζήτηση ευκαιριών για ανανέωση.

Τα κίνητρα είναι μια σημαντική ώθηση για την επιλογή αρχικής σταδιοδρομίας αλλά και για την επιτυχή παραμονή στο επάγγελμα. Σχετίζονται με προσωπικούς πόρους όπως είναι η αίσθηση του σκοπού και του επαγγέλματος, η αποτελεσματικότητα και η πρωτοβουλία. Οι στρατηγικές κινήτρων περιλαμβάνουν τον καθορισμό στόχων και την αναζήτηση επιμόρφωσης. Το κίνητρο μπορεί να

ενισχυθεί μέσω περιβαλλοντικών πόρων, όπως είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους άλλους, η αναγνώριση από τους συνεργάτες, τους συναδέλφους, και τους γονείς. Τα αποτελέσματα των κινήτρων περιλαμβάνουν τη συνεχή δέσμευση, την ικανοποίηση από την εργασία, την αίσθηση της υπηρεσίας και την ενισχυμένη αποτελεσματικότητα.

Τα συναισθήματα χαρακτηρίζονται ως βασικά στοιχεία για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Mansfield et al., 2012). Η συναισθηματική νοημοσύνη, η παρουσία αισιοδοξίας, ελπίδας και ενσυναίσθησης θεωρούνται σημαντικοί προσωπικοί πόροι. Η συναισθηματική ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα και των άλλων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν τον εαυτό και τους άλλους, είναι μια διαδικασία που μπορεί να διδαχτεί. Επιπλέον μπορούν να αναπτυχθούν στρατηγικές όπως η αναπλαισίωση, η χρήση χιούμορ, η δημιουργία θετικών συναισθημάτων ώστε να μειωθεί η ένταση ή να υπάρξει μια διαφορετική προοπτική των δύσκολων καταστάσεων.

Η διαδικασία ανάπτυξης της ανθεκτικότητας είναι πολύπλευρη και περιλαμβάνει ποικιλία προσωπικών και αντικειμενικών πόρων που αλληλοεπιδρούν δυναμικά με την πάροδο του χρόνου. Είναι επίσης σημαντικό να επισημανθεί ότι το χαρακτηριστικό της ανθεκτικότητας σε ένα άτομο δεν συνοδεύει τη ζωή του ανά πάσα στιγμή και σε κάθε περίπτωση (Masten, 2007).

Η Σχέση των Θετικών Συναισθημάτων και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των θετικών συναισθημάτων και της ψυχολογικής αντοχής των ανθρώπων. Άτομα με αισιόδοξη θεώρηση για τη ζωή, ανοιχτά σε νέες εμπειρίες και με υψηλή θετική συναισθηματική έκφραση παρουσιάζουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα στη ζωή τους. Οι θετικές αντιλήψεις και τα συναισθήματα του ατόμου για τον εαυτό του αποτελούν έναν

σημαντικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας (Block, & Kremen, 1996, Klohnen, 1996).

Η Michele Tugade και η Fredrickson (2004) εξέτασαν τη σχέση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας και των θετικών συναισθημάτων ως προς τις δύο υποθέσεις της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων, την υπόθεση ότι τα θετικά συναισθήματα αποτελούν ενεργά συστατικά του χαρακτηριστικού ψυχολογική ανθεκτικότητα και την υπόθεση ότι τα άτομα με υψηλή ψυχολογική ανθεκτικότητα επανέρχονται γρηγορότερα σε φυσιολογικά επίπεδα καρδιαγγειακής λειτουργίας μετά τη βίωση ενός αρνητικού συναισθήματος από ότι τα άτομα με λιγότερη ψυχολογική ανθεκτικότητα. Τα αποτελέσματα των ερευνών θεωρήθηκαν υποστηρικτικά των δύο βασικών υποθέσεων και σύμφωνα και με τον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας που αναφέρεται στη θετική προσαρμογή του ατόμου και στην ανάκαμψη από αντίξοες ή τραυματικές συνθήκες (Masten, 2001). Τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα, κατά τη διαδικασία ανάκαμψης χρησιμοποιούν στρατηγικές αντιμετώπισης που προκαλούν θετικά συναισθήματα, όπως χαλάρωση, αισιόδοξες σκέψεις, χαμόγελο, με αποτέλεσμα τη γρηγορότερη ανάκαμψη από τη δυσάρεστη συναισθηματική διέγερση. Τα θετικά συναισθήματα βοηθούν στη δόμηση ψυχολογικών πόρων οι οποίοι είναι απαραίτητοι στην αποτελεσματική αντιμετώπιση τραυματικών περιστατικών. Άτομα με υψηλή ψυχολογική ανθεκτικότητα δήλωσαν ότι βίωναν περισσότερα θετικά συναισθήματα στην καθημερινή ζωή τους, καθώς και ότι αναγνώριζαν τα αποτελέσματα των αγχωτικών καταστάσεων και έβρισκαν περισσότερο θετικό νόημα σε καθημερινές στρεσογόνες καταστάσεις (Tugade, & Fredrickson, 2007). Όλοι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν θετικά συναισθήματα για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα θετικά συναισθήματα λειτουργούν με την αλληλεπίδραση αυτόματων και ελεγχόμενων

διεργασιών, σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής διαδικασίας (dual process models of resilience). Η αυτοματοποιημένη συμπεριφορά εξαρτάται από τη συνεπή σύζευξη της εσωτερικής απόκρισης σε εξωτερικά γεγονότα, έτσι τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα έχουν διαρκή, χρόνια πρόσβαση στα θετικά συναισθήματα με την ενεργοποίηση ελάχιστων ψυχολογικών πόρων (Tugate, & Fredrickson, 2007). Η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται άμεσα με τα θετικά συναισθήματα, καθώς, μέσω της βίωσής τους, το άτομο αποκτά ισχυρούς νοητικούς, ψυχικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς πόρους που διαρκούν στο χρόνο (Galanakis, Stalikas, Pezirkianidis & Karakasidou, 2016). Ειδικότερα, τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν το πεδίο των εναλλακτικών λύσεων στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για την επίλυση ενός προβλήματος και τους κινητοποιούν σε ποικιλία δράσεων για να αντιμετωπίσουν τόσο τις προκλήσεις της ζωής όσο και τις προκλήσεις για την επίτευξη των στόχων τους. Βελτιώνουν και εμπλουτίζουν τις σκέψεις και τις δράσεις τους, αντιμετωπίζουν τις συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων και βοηθούν στο χτίσιμο ισχυρού ψυχισμού εξασφαλίζοντας καλή ψυχική υγεία (Fredrickson, 2001). Η θεωρία της διεύρυνσης και της οικοδόμησης υποστηρίζει ότι τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τις σκέψεις και τις δράσεις και οικοδομούν προσωπικούς πόρους με δημιουργικά, ευέλικτα και ασυνήθιστα πρότυπα σκέψης ενισχύοντας τις ικανότητες αντιμετώπισης των δυσχερειών κατά συνέπεια ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων (Tugate, & Fredrickson, 2007). Η βίωση θετικών συναισθημάτων βελτιώνει τις στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσχερειών, όπως τη θετική επανεκτίμηση, την απόδοση θετικού νοήματος στα γεγονότα την επίλυση προβλημάτων, όλες αυτές οι λειτουργίες βοηθούν στη συναισθηματική ευεξία και ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου (Λακιώτη, 2011). Βασιζόμενοι στην υπόθεση της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων ότι αυτά είναι βασικό ενεργό

συστατικό της ψυχολογικής ανθεκτικότητας, άτομα με υψηλή ψυχολογική ανθεκτικότητα προστατεύονται από την κατάθλιψη και το στρες μέσω των θετικών συναισθημάτων. Επομένως, τα άτομα αυτά ευημερούν μέσω των θετικών συναισθημάτων.

Μέθοδος

Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων αναδεικνύει βασικές αρχές της βίωσης των θετικών συναισθημάτων που δύναται να επιδρούν στην καθημερινή εργασιακή ζωή των ανθρώπων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Lazarus, Kanner & Folkman, 1980) η βίωση των θετικών συναισθημάτων ενδυναμώνει το άτομο ώστε να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες ευκολότερα από τις αποτυχίες. Η διερεύνηση της επίδρασης των συναισθημάτων που βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στην ψυχική τους ανθεκτικότητα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για όσους εργάζονται στα πλαίσια της γενικής αγωγής όσο και γι' αυτούς που εργάζονται σε πλαίσιο ειδικής αγωγής.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη σχέση των θετικών συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την επίτευξη του στόχου αυτού τίθεται η ερευνητική υπόθεση ότι αναμένεται στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη βίωση των θετικών συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ακολούθως τίθενται και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- α. Η βίωση θετικών συναισθημάτων και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ως προς το φύλο τους;
- β. Η βίωση θετικών συναισθημάτων και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τα χρόνια υπηρεσίας τους;

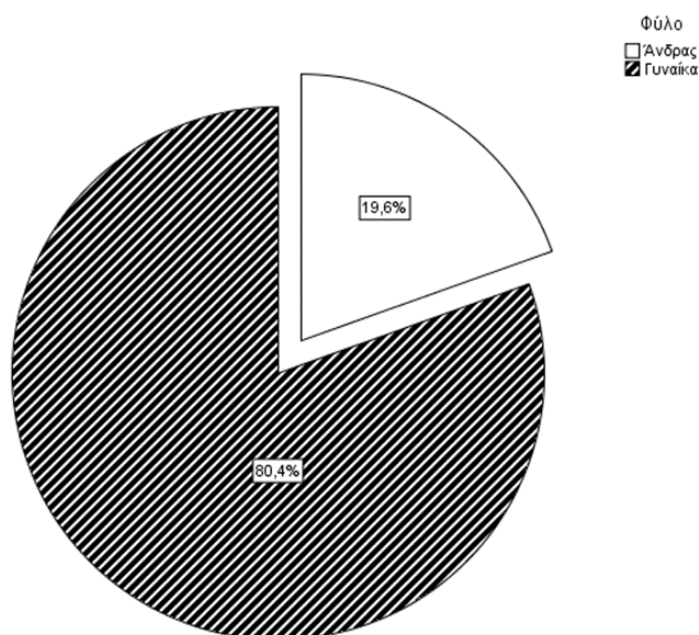
- γ. Η βίωση θετικών συναισθημάτων Συναισθημάτων και η Ψυχική ψυχική
Ανθεκτικότητα ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ως προς
την εκπαιδευτική βαθμίδα (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια) που εργάζονται;
- δ. Η βίωση θετικών συναισθημάτων και η ψυχική ανθεκτικότητα των
εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το επίπεδο εξειδίκευσης της εργασιακής τους
απασχόλησης;

Για την ερευνητική μελέτη του συγκεκριμένου θέματος ακολουθήσαμε την ποσοτική μέθοδο με στόχο την όσο πιο αντικειμενική προσέγγιση και καταγραφή της πραγματικότητας, απαλλαγμένη από προσωπικές στάσεις, αξίες ή προσδοκίες (Παπαναστασίου, 2005).

Συμμετέχοντες

Για την ερευνά μας απευθυνθήκαμε σε Δημόσια Σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής του νομού Αττικής. Ο χρόνος συλλογής των δεδομένων διήρκεσε από τον Φεβρουάριο του 2017 έως και τον Μάρτιο του 2017. Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν συνολικά 230 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί υπηρετούντες στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ύστερα από έλεγχο με το κριτήριο anomaly index αφαιρέθηκαν από το δείγμα 5 συμμετέχοντες λόγω πλημμελούς συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και ύπαρξης απουσών τιμών. Συνεπώς, στις αναλύσεις εντάχθηκαν 225 άτομα. Ως προς το φύλο 44 (19,6%) συμμετέχοντες ήταν άντρες και 181 (80,4%) ήταν γυναίκες (βλ. Σχήμα 1).



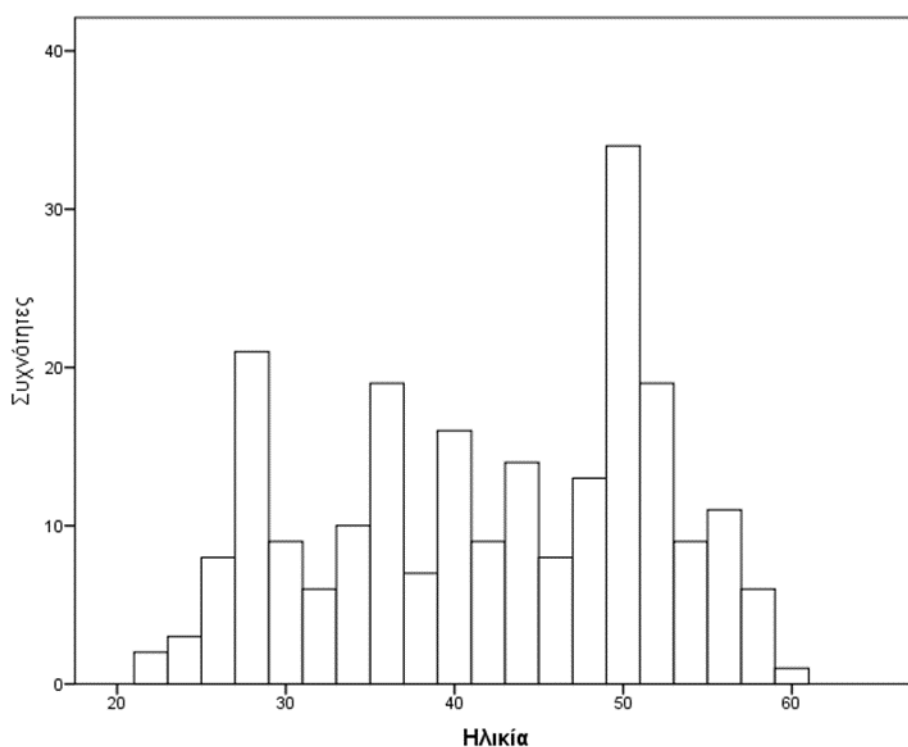
Σχήμα 1. Κυκλικό γράφημα ποσοστιαίας αναλογίας ως προς το φύλο των συμμετεχόντων

Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 41,7 έτη (Τ.Α. = 9,70) (βλ. Σχήμα 2). Στη συνέχεια ακολούθησε ομαδοποίηση των ηλικιών ανά δεκαετία οπότε η ηλικιακή αντιπροσώπευση διαμορφώθηκε ως εξής: 43 (19,1%) συμμετέχοντες ήταν 20 έως 30 ετών, 58 (25,8%) ήταν 31 έως 40 ετών, 78 (34,7%) συμμετέχοντες ήταν 41 έως 50 ετών και 46 (20,4%) 51 έως 60 ετών (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Ομαδοποιημένη κατανομή συχνοτήτων της ηλικίας των συμμετεχόντων

	<i>f</i>	%
20-30 ετών	43	19,1
31-40 ετών	58	25,8
41-50 ετών	78	34,7
51-60 ετών	46	20,4
Σύνολο	225	100,0



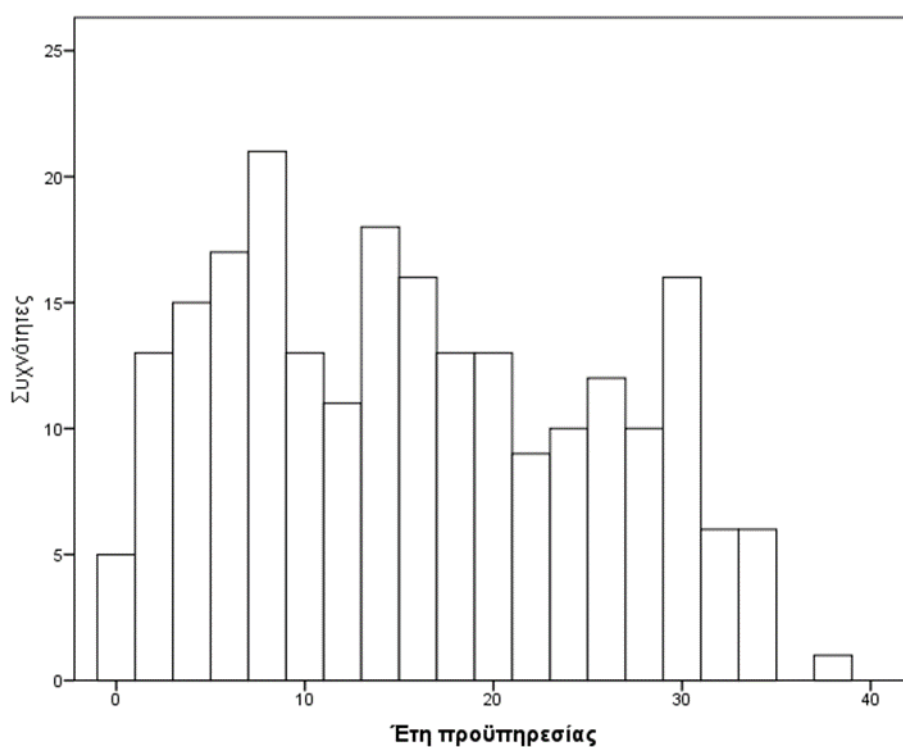
Σχήμα 2. Ιστόγραμμα συχνοτήτων αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων

Ως προς την επαγγελματική εμπειρία ο μέσος όρος των ετών απασχόλησης ήταν τα 15,38 έτη (Τ.Α. = 9,57) (βλ. Σχήμα 3). Στη συνέχεια ακολούθησε ομαδοποίηση των ετών προϋπηρεσίας, οπότε οι κατηγορίες διαμορφώθηκαν ως εξής: 25 (11,1%) συμμετέχοντες είχαν 0 έως 3 έτη προϋπηρεσίας, 25 (11,1%) είχαν 4 έως 6 έτη προϋπηρεσίας, 40 (17,8%) είχαν 7 έως 11 έτη προϋπηρεσίας, 65 (28,9%) είχαν 12 έως 20 έτη προϋπηρεσίας και 70 (31,1%) είχαν 21 έως 35 έτη προϋπηρεσίας (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Ομαδοποιημένη κατανομή συχνοτήτων της προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων σε έτη

	<i>f</i>	%
0-3 έτη	25	11,1
4-6 έτη	25	11,1
7-11 έτη	40	17,8
12-20 έτη	65	28,9
21-35 έτη	70	31,1
Σύνολο	225	100,0



Σχήμα 3. Ιστογράμμο συχνοτήτων αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων

Αναφορικά με το χώρο που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες 98 (43,6%) εργαζόνταν σε γενικό σχολείο, 81 (36%) σε τμήμα ένταξης, 39 (17,3%) σε ειδικό σχολείο και 7 (3,1%) σε παράλληλη στήριξη. Ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης 192

(85,3%) εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 33 (14,7%) στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τον εργασιακό χώρο των συμμετεχόντων

	<i>f</i>	%
Γενικό Σχολείο	98	43,6
Ειδικό Σχολείο	39	17,3
Τμήμα Ένταξης	81	36,0
Παράλληλη Στήριξη	7	3,1
Σύνολο	225	100,0

Ως προς τις ειδικότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών 96 (42,5%) ήταν δάσκαλοι, 45 (20%) ήταν δάσκαλοι ειδικής αγωγής, 15 (6,7%) ήταν εκπαιδευτικοί θεάτρου/ καλλιτεχνικών/ μουσικής / πληροφορικής, 10 (4,4%) ήταν εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, 9 (4%) ήταν νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής, 9 (4%) ήταν καθηγητές φυσικής αγωγής, 8 (3,6%) ήταν νηπιαγωγοί, 6 (2,7%) ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 6 (2,7%) ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής, 2 (0,9%) ήταν Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και 19 (8,9%) ανέφεραν ότι ανήκουν στην κατηγορία Άλλο (βλ. Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τις ειδικότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

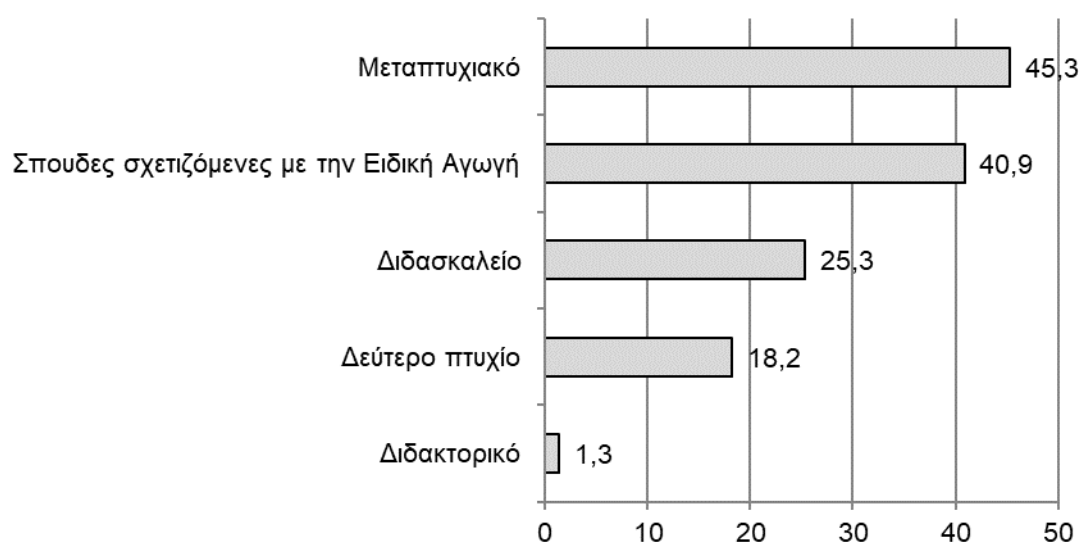
	<i>f</i>	%
Δάσκαλος/α	96	42,7
Δάσκαλος/α Ειδικής Αγωγής	45	20,0
Άλλο	19	8,4
Θεατρο/Καλλιτεχνικά/Μουσική/Πληροφορική	15	6,7
Ξένες Γλώσσες	10	4,4
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής	9	4,0
Φυσικής Αγωγής	9	4,0
Νηπιαγωγός	8	3,6
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	6	2,7
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής	6	2,7
ΙΕΚ Ειδικής Αγωγής/ ΕΒΠ	2	0,9

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων 102 (45,3%) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 92 (40,9%) είχαν σπουδές σχετιζόμενες με την Ειδική Αγωγή, 57 (25,3%) είχαν φοιτήσει στο Διδασκαλείο, 41 (18,2%) είχαν δεύτερο πτυχίο και 3 (1,3%) είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών (βλ. Πίνακας 5 και Σχήμα 4).

Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με το επίπεδο εξειδίκευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	Ναι		Όχι	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Διδακτορικό	3	1,3	222	98,7
Δεύτερο πτυχίο	41	18,2	184	81,8
Διδασκαλείο	57	25,3	168	74,7
Σπουδές σχετιζόμενες με την Ειδική Αγωγή	92	40,9	133	59,1
Μεταπτυχιακό	102	45,3	123	54,7



Σχήμα 4. Ραβδωτό γράφημα ποσοστιαίων αναλογιών ως προς τα επιπρόσθετα προσόντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα στόχος ήταν να διερευνηθεί η βίωση των θετικών – αρνητικών συναισθημάτων και η ψυχική ανθεκτικότητα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν δυο σταθμισμένα

ερωτηματολόγια, ένα για τα θετικά συναισθήματα και ένα για την ψυχική ανθεκτικότητα. Επιπλέον δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων.

Ειδικότερα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

Τεστ θετικών συναισθημάτων (DES.MOD)

Το τεστ θετικών συναισθημάτων χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει τη βίωση συγκεκριμένων διακριτών, θετικών και αρνητικών συναισθημάτων κατά τις δυο προηγούμενες εβδομάδες της ζωής των συμμετεχόντων. Το τεστ περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις και μέσω αυτών αξιολογεί 11 θετικά και 9 αρνητικά συναισθήματα. Η 21^η ερώτηση αναφέρεται στο συναίσθημα που βιώθηκε εντονότερα από τον κάθε συμμετέχοντα κατά τις δυο προηγούμενες εβδομάδες. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων (1=καθόλου, 5=πάρα πολύ). Για να διαπιστωθεί ο βαθμός βίωσης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων για τον κάθε συμμετέχοντα, υπολογίζεται το άθροισμα για την υποκλίμακα με τα 11 θετικά συναισθήματα και το άθροισμα για την υποκλίμακα με τα 9 αρνητικά συναισθήματα (Γαλανάκης 2009). Το τεστ θετικών συναισθημάτων έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα (Galanakis et al., 2016) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο ψυχομετρικό εργαλείο για τη μέτρηση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων στον ελληνικό πληθυσμό. Στη δημοσίευση για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του τεστ των θετικών συναισθημάτων σε ελληνικό δείγμα (Galanakis et al., 2016) προκύπτουν τρεις παράγοντες: α) θετικά συναισθήματα, β) πρωτογενή αρνητικά συναισθήματα και γ) δευτερογενή αρνητικά συναισθήματα. Αναφέρεται ότι τα θετικά συναισθήματα που προκύπτουν είναι: χαρά, αγάπη, ευγνωμοσύνη, ελπίδα, ηρεμία, υπερηφάνεια, ελκυστικότητα, διασκέδαση και

ενδιαφέρον. Τα στοιχεία συμπόνια και έκπληξη/δέος ανάλογα με τα ερεθίσματα δύναται να προσμετρηθούν άλλοτε στα θετικά και άλλοτε στα αρνητικά συναισθήματα. Τα πρωτογενή αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν από την κλίμακα των συναισθημάτων είναι ο θυμός και η θλίψη και τα δευτερογενή είναι ο φόβος, η ενοχή, η ντροπή, η απογοήτευση η περιφρόνηση, η αηδία και η έκπληξη/ξάφνιασμα.

Στο Τεστ θετικών συναισθημάτων (DES.MOD) καλείται ο συμμετέχων να δηλώσει συναισθήματα που πιθανά βίωσε κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο εβδομάδων. Ενδεικτικά συναισθήματα που καταγράφονται είναι : « Ευχαρίστηση, γαλήνη και ηρεμία», «Θυμωμένος-η, ενοχλημένος-η, εκνευρισμένος-η», «Αγάπη, συναισθηματική εγγύτητα, εμπιστοσύνη».

Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor – Davidson: The Connor – Davidson Resilience Scale (CD- RISC)

Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιείται για να μετρήσει την ψυχική ανθεκτικότητα στο γενικό πληθυσμό και στη συγκεκριμένη έρευνα την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα. Αποτελείται από 25 αυτοαναφορικές δηλώσεις των πέντε διαβαθμίσεων (0=καθόλου αληθές, έως 4=σχεδόν πάντα αληθές). Το εύρος των αποτελεσμάτων κυμαίνεται από 0 έως 100 υποδεικνύοντας μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στις υψηλότερες τιμές (Σταλίκας και συν., 2002).

Αναφέρονται οι ακόλουθοι πέντε παράγοντες της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας CD-RISC (Connor Davidson Resilience Scale), που ελέγχονται με το σύνολο των δηλώσεων. Μια ενδεικτική δήλωση παρατίθεται για τον κάθε παράγοντα.

1. Προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή (CD-RISC1).
«Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου»
2. Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες (CD-RISC2).
«Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων»
3. Θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις (CD-RISC3).
«Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή»
4. Έλεγχος (CD-RISC4). «Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου»
5. Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα (CD-RISC5). «Μερικές φορές η μοίρα κι ο θεός μπορούν να βοηθήσουν»

Δημογραφικά Στοιχεία

Συλλέχθηκαν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων που αφορούσαν: το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας τους, τις επιπλέον σπουδές που πιθανόν είχαν και τη θέση από την οποία υπηρετούν.

Διαδικασία

Για τη διερεύνηση του θέματος, που είναι η σχέση των θετικών συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής διεξήχθηκε ερευνητική μελέτη. Η διαδικασία περιελάμβανε τη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων και στη συνέχεια την ανάλυσή τους μέσω στατιστικών μεθόδων. Στην πρώτη φάση, έγινε πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων, διαφόρων ειδικοτήτων. Στόχος ήταν να εντοπιστούν δυσκολίες που ενδεχομένως να συναντούσαν οι συμμετέχοντες κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης των

ερωτηματολογίων. Στη δεύτερη φάση, σε διάστημα δυο μηνών συλλέχθηκαν στοιχεία από δημοτικά σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής και μετά από την ενημέρωση και την εξασφάλιση της απαραίτητης άδειας από τη διεύθυνση του κάθε σχολείου. Αρχικά δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις στους συμμετέχοντες για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας, καθώς και οι διαβεβαιώσεις ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και ότι θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Επιπλέον ενημερώθηκαν για τη δυνατότητα γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όσους δήλωσαν ενδιαφέρον. Στη συνέχεια δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος συμπλήρωσής τους, ο οποίος δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων υπήρχε η δυνατότητα διευκρίνησης ασαφειών ή διευκόλυνσης της διαδικασίας από την ερευνήτρια που παρευρισκόταν στο χώρο. Τέλος έγινε η συλλογή τους και η ταξινόμησή τους ώστε να διευκολυνθεί η περαιτέρω επεξεργασία τους.

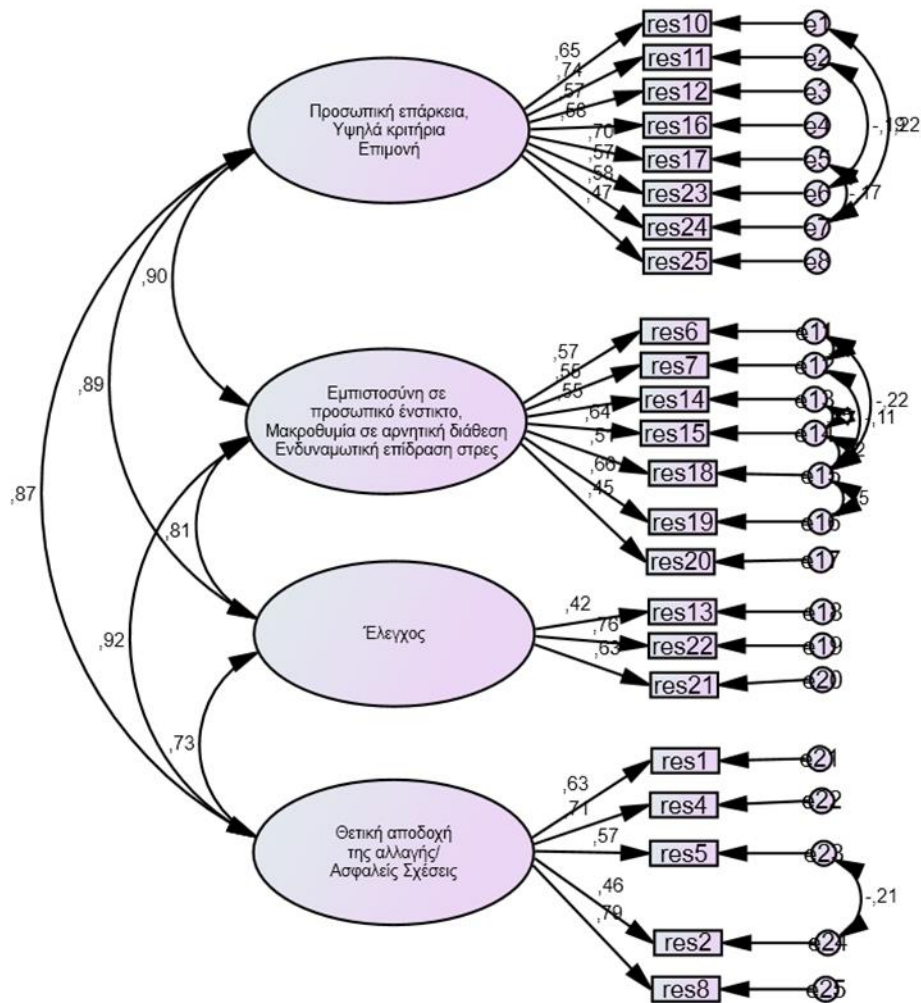
Για την ευρύτερη και ευκολότερη συλλογή ερωτηματολογίων δημιουργήθηκε παράλληλα ηλεκτρονική φόρμα συμπλήρωσης αυτών, η οποία στάλθηκε σε σχολικές μονάδες του Νομού Αττικής, προκειμένου να προωθηθεί στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με σκοπό την ηλεκτρονική συμπλήρωσή τους.

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί Δείκτες

Παραγοντική δομή της κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας CD-RISC.

Διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων στη κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας CD-RISC. Ακολουθήθηκε η παραγοντική δομή από την μελέτη των Connor και Davidson, (2003). Το αρχικό μοντέλο δεν κατάφερε να αναγνωριστεί από το πρόγραμμα. Στην συνέχεια ύστερα από αφαίρεση του παράγοντα επιρροές πνευματικού χαρακτήρα που απαρτιζόνταν μόλις από δύο προτάσεις, επαναδιενεργήθηκε επιβεβαίωση παραγόντων. Ωστόσο ο παράγοντας πνευματικού τύπου επιρροές αποκλείστηκε και για μετρικούς λόγους καθώς αποτελούνταν μόλις από 2 προτάσεις (βλ. Σχήμα 5). Στο μοντέλο έγιναν προσθήκες συνδιακυμάνσεων όπως προτάθηκαν από τους δείκτες τροποποίησης. Η κλίμακα εμφάνισε ικανοποιητικούς δείκτες καλής προσαρμογής ($CMIN = 423,88$, $DF = 214$, $p < 0,001$, $CMIN/DF = 1,98$, $CFI = 0,89$, $TLI = 0,81$; $RMSEA = 0,07$ ($LO = 0,06$, $HI = 0,08$), $SRMR = 0,06$).



Σχήμα 5. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

Παραγοντική δομή του Τεστ Θετικών Συναισθημάτων DES.MOD.

Δεδομένου ότι η παραγοντική δομή του Τεστ θετικών συναισθημάτων DES.MOD στην ελληνική γλώσσα (Galanakis, Stalikas, Pezirkianidis & Karakasidou, 2016) εμφάνιζε έντονα μετρικά προβλήματα μέσα από διπλές φορτίσεις που εμφανίστηκαν, ανάκλυσε η ανάγκη για διενέργεια διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης αντί της επιβεβαιωτικής προσέγγισης. Διενεργήθηκε ανάλυση παραγόντων

προκειμένου να εξετάσουμε πώς οι συμμετέχοντες του δείγματος ομαδοποιούν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις. Στις αναλύσεις που διενεργήθηκαν λόγω διπλής φόρτισης αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 20 και 16. Στον πίνακα συναφειών, η ορίζουσα ήταν 0,002 και το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin είναι 0,84. Η αποδιδόμενη στους παράγοντες διασπορά βρέθηκε να είναι ίση με 42,82%. Διενεργήθηκε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων προκειμένου να διατηρηθούν οι διαστάσεις ανεξάρτητες. Στην ανάλυση των παραγόντων προέκυψαν δύο ισχυρές διαστάσεις (βλ. Πίνακας 6). Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες μπορούν σε κάποιο βαθμό να εντοπίσουν και να απαντήσουν με ομοιόμορφο και συνεπή τρόπο στα επιμέρους ερωτήματα της κάθε μιας θεωρητικής διάστασης. Το κατώτατο κριτήριο επιλογής για τις φορτίσεις ορίστηκε στο 0,4. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στο θετικό συναίσθημα (ενδεικτική πρόταση για τον πρώτο παράγοντα ήταν «Χαρούμενος, χαρωπός, ευδιάθετος», (Cronbach's $\alpha = 0,85$) ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στο αρνητικό συναίσθημα (ενδεικτική πρόταση για τον δεύτερο παράγοντα ήταν «Φοβισμένος, τρομαγμένος», (Cronbach's $\alpha = 0,74$) (βλ. Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Ανάλυση παραγόντων. Φορτίσεις 18 προτάσεων αναφορικά με τα συναισθήματα

	Θετικό συναίσθημα	Αρνητικό συναίσθημα
9 Χαρούμενος, χαρωπός, ευδιάθετος	0,80	-0,23
11 Ελπίδα, αισιοδοξία, κουράγιο	0,78	-0,13
6 Ευχαρίστηση, γαλήνη και ηρεμία	0,74	-0,29
4 Εντυπωσιασμένος, γεμάτος δέος & θαυμασμό	0,69	0,21
12 Έντονο ενδιαφέρον, ενεργοποίηση, περιέργεια καλώς εννοούμενη για να μάθω κάτι	0,67	-0,06
10 Ευγνώμων, ότι εκτιμώ πολύ και ευχαριστώ κάποιον για κάτι που είπε ή έκανε για εμένα	0,59	0,14

13 Αγάπη, συναισθηματική εγγύτητα, εμπιστοσύνη	0,59	-0,24
14 Υπερηφάνεια, αυτοπεποίθηση, επιβεβαίωση	0,58	-0,25
1 Ότι διασκεδάζω, ότι περνάω καλά	0,57	-0,16
18 Σέξι, ελκυστικός, σε διάθεση για φλερτ	0,49	0,14
17 Φοβισμένος, τρομαγμένος	-0,12	0,67
7 Αηδία, απέχθεια και αποστροφή	-0,15	0,63
3 Ντροπιασμένος, ατιμωμένος, απαξιωμένος	-0,28	0,60
5 Ότι περιφρονώ τους άλλους, ότι περιφρονώ τα υλικά αγαθά και ότι είμαι γενικά απορριπτικός	-0,05	0,60
19 Έκπληκτος, ξαφνιασμένος, σαστισμένος, συγκλονισμένος	0,13	0,59
8 Να έρχομαι σε δύσκολη θέση, να αισθάνομαι αμήχανος, να κοκκινίζω με κάτι που είπα ή έκανα	0,13	0,56
15 Αποκρουστικός, ένοχος, άξιος τιμωρίας	-0,07	0,53
2 Θυμωμένος, ενοχλημένος, εκνευρισμένος	-0,34	0,46

Περιγραφικοί δείκτες.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, ο αριθμός των προτάσεων και οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και το θετικό και αρνητικό συναίσθημα. Αναφορικά με τους δείκτες της ψυχικής ανθεκτικότητας οι συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλότερες τιμές στη διάσταση θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις και χαμηλότερους δείκτες στον δείκτη επιρροές πνευματικού χαρακτήρα. Αναφορικά με το συναίσθημα οι συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλότερο θετικό συναίσθημα και σημαντικά χαμηλότερο αρνητικό συναίσθημα (βλ. Πίνακας 7). Αναφορικά με τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας οι συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλότερες τιμές στην

διάσταση της θετικής αποδοχής της αλλαγής και των ασφαλών σχέσεων ($M = 4,04$, $T.A. = 0,54$) και ακολουθούν η Προσωπική επάρκεια, τα Υψηλά κριτήρια και Επιμονή ($M = 3,92$, $T.A. = 0,55$), ο Έλεγχος ($M = 3,85$, $T.A. = 0,62$), η Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, η Μακροθυμία στην αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες ($M = 3,61$, $T.A. = 0,57$) και τέλος οι Πνευματικού χαρακτήρα επιρροές ($M = 3,52$, $T.A. = 0,98$). Αναφορικά με τις διαστάσεις των συναισθημάτων οι συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλότερες τιμές στο θετικό συναίσθημα ($M = 3,37$, $T.A. = 0,63$) σε σχέση με το Αρνητικό Συναίσθημα ($M = 1,58$, $T.A. = 0,50$).

Πίνακας 7

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, αριθμός προτάσεων και δείκτες εσωτερικής συνέπειας για την ψυχική ανθεκτικότητα και τις διαστάσεις της και το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα

		<i>M</i>	<i>T.A.</i>	Αριθμός προτάσεων	Cronbach's <i>α</i>
CD-RISC	Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις	4,04	0,54	5	0,75
	Προσωπική επάρκεια, Υψηλά κριτήρια και Επιμονή	3,92	0,55	8	0,80
	Έλεγχος	3,85	0,62	3	0,61
	Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία στην αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες	3,61	0,57	7	0,78
	Πνευματικού χαρακτήρα επιρροές	3,52	0,98	2	0,60
	Ψυχική ανθεκτικότητα	3,82	0,47	25	0,90
DES.MOD	Θετικό συναίσθημα	3,37	0,63	10	0,85
	Αρνητικό συναίσθημα	1,58	0,50	8	0,74

Επαγωγική Στατιστική

Δείκτες συσχέτισης.

Υπολογίστηκαν οι δείκτες συσχέτισης r του Pearson ανάμεσα στις διαστάσεις του συναισθήματος από τη μια πλευρά και την ψυχική ανθεκτικότητα και τις διαστάσεις της από την άλλη. Αναφορικά με το θετικό συναίσθημα όλοι οι δείκτες ήταν θετικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικοί (με εξαίρεση της συσχέτισης ανάμεσα στο θετικό συναίσθημα και τις Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα, η οποία ήταν στατιστικώς ασήμαντη). Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από 0,39 («Θετικό συναίσθημα» Χ «Έλεγχος») έως 0,50 («Θετικό συναίσθημα» Χ «Ψυχική Ανθεκτικότητα»).

Αναφορικά με το αρνητικό συναίσθημα όλοι οι δείκτες ήταν αρνητικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικοί (με εξαίρεση της συσχέτισης ανάμεσα στο θετικό συναίσθημα και τις Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα, η οποία ήταν στατιστικώς ασήμαντη). Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από 0,23 («Αρνητικό συναίσθημα» Χ «Προσωπική επάρκεια, Υψηλά κριτήρια και Επιμονή») έως 0,35 («Αρνητικό συναίσθημα» Χ «Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις»). Τέλος, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα είχαν αρνητική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση (βλ. Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Πίνακας συναφειών r του Pearson αναφορικά με την συσχέτιση των διαστάσεων του συναισθήματος, την ψυχική ανθεκτικότητα και τις διαστάσεις της

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Θετικό συναίσθημα	--							
2. Αρνητικό συναίσθημα	-0,26**	--						
3. Προσωπική επάρκεια, Υψηλά κριτήρια και Επιμονή	0,43**	-0,23**	--					
4. Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία στην αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες	0,47**	-0,27**	0,70**	--				
5. Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις	0,44**	-0,35**	0,71**	0,70**	--			
6. Έλεγχος	0,39**	-0,31**	0,64**	0,58**	0,57**	--		
7. Πνευματικού χαρακτήρα επιρροές	0,10	0,02	0,15*	0,19**	0,12	0,19**	--	
8. Ψυχική ανθεκτικότητα	0,50**	-0,30**	0,90**	0,88**	0,84**	0,75**	0,34**	--

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Διαφορές ως προς το φύλο.

Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο προκειμένου να διερευνηθούν διαφορές ως προς το φύλο αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και τις διαστάσεις της καθώς και το θετικό και αρνητικό συναίσθημα.. Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για την διάσταση Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία στην αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες με τους άντρες ($M = 3,43$, $T.A. = 0,55$) να εμφανίζουν συστηματικά χαμηλότερες τιμές από τις γυναίκες ($M = 3,66$, $T.A. = 0,57$), $t(222) = -2,36$, $p = 0,019$ ($p < 0,05$).

Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για την διάσταση θετική αποδοχή της αλλαγής

και Ασφαλείς Σχέσεις με τους άντρες ($M = 3,87$, $T.A. = 0,49$) να εμφανίζουν συστηματικά χαμηλότερες τιμές από τις γυναίκες ($M = 4,08$, $T.A. = 0,54$), $t(222) = -2,34$, $p = 0,020$. Διαφορές ως προς το φύλο, προέκυψαν επίσης και για την διάσταση του ελέγχου με τους άντρες ($M = 3,65$, $T.A. = 0,70$) να εμφανίζουν συστηματικά χαμηλότερες τιμές από τις γυναίκες ($M = 3,89$, $T.A. = 0,59$), $t(222) = -2,39$, $p = 0,018$. Συστηματικές διαφορές εντοπίστηκαν και στην διάσταση των επιρροών πνευματικού χαρακτήρα με τους άντρες ($M = 3,20$, $T.A. = 0,99$) να εμφανίζουν συστηματικά χαμηλότερες τιμές από τις γυναίκες ($M = 3,60$, $T.A. = 0,96$), $t(222) = -2,45$, $p = 0,015$. Συγκεντρωτικά, στο συνολικό δείκτη ψυχικής ανθεκτικότητας οι άντρες ($M = 3,64$, $T.A. = 0,44$) εμφάνισαν συστηματικά χαμηλότερες τιμές από τις γυναίκες ($M = 3,86$, $T.A. = 0,47$), $t(222) = -2,75$, $p = 0,006$. Τέλος, αναφορικά με τις διαστάσεις του συναισθήματος δεν αποτυπώθηκαν συστηματικές διαφορές ως προς τα δύο φύλα (βλ. Πίνακας 9).

Πίνακας 9.

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχοι με το t κριτήριο για τον έλεγχο της επίδρασης του φύλου στους παράγοντες των DES.MOD και CD-RISC

	Άντρες		Γυναίκες		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>T.A.</i>	<i>M</i>	<i>T.A.</i>			
Προσωπική επάρκεια, Υψηλά κριτήρια και Επιμονή	3,80	0,51	3,95	0,56	-1,66	222	0,098
Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία στην αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες	3,43	0,55	3,66	0,57	-2,36*	222	0,019
Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις	3,87	0,49	4,08	0,54	-2,34*	222	0,020
Έλεγχος	3,65	0,70	3,89	0,59	-2,39*	222	0,018
Πνευματικού χαρακτήρα επιρροές	3,20	0,99	3,60	0,96	-2,45*	222	0,015
Ψυχική ανθεκτικότητα	3,64	0,44	3,86	0,47	-2,75**	222	0,006
Θετικό συναίσθημα	3,24	0,61	3,40	0,64	-1,56	223	0,119
Αρνητικό συναίσθημα	1,55	0,47	1,59	0,50	-0,55	223	0,586

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Συσχετίσεις με ηλικία και επαγγελματική εμπειρία.

Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης r του Pearson προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση των παραγόντων ηλικία και επαγγελματική εμπειρία με την ψυχική ανθεκτικότητα και τις διαστάσεις της, καθώς και τις διαστάσεις του συναισθήματος. Όπως προέκυψε από τις δύο αναλύσεις η επαγγελματική εμπειρία δεν φάνηκε να συνδέεται με τους δείκτες ενώ ο παράγοντας ηλικία φάνηκε να συνδέεται αρνητικά μόνο με το θετικό συναίσθημα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη ηλικία τείνουν να βιώνουν περισσότερο θετικό συναίσθημα σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους ($r = 0,13, p = 0,05$). Ωστόσο, ο δείκτης συνάφειας ήταν αρκετά χαμηλός ως προς το βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και το θετικό συναίσθημα (βλ.Πίνακας 10).

Πίνακας 10

Δείκτες συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στην ηλικία και την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων και τους παράγοντες των DES.MOD και CD-RISC.

	Ηλικία	Επαγγελματική εμπειρία
Προσωπική επάρκεια, Υψηλά κριτήρια και Επιμονή	-0,02	0,01
Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία στην αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες	0,07	0,08
Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις	0,01	0,04
Έλεγχος	0,05	0,11
Πνευματικού χαρακτήρα επιρροές	-0,07	-0,03
Ψυχική ανθεκτικότητα	0,02	-0,11
Θετικό συναίσθημα	-0,13*	-0,04
Αρνητικό συναίσθημα	-0,05	0,05

Σημείωση * $p < 0,05$

Διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης.

Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και στους δείκτες του συναισθήματος. Συστηματικές διαφορές προέκυψαν για την διάσταση επιρροές πνευματικού χαρακτήρα με τους συμμετέχοντες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($M = 3,59$, $T.A. = 0,96$) να αναφέρουν συστηματικά υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ($M = 3,15$, $T.A. = 1,00$), $t(222) = 2,40$, $p = 0,017$. Τέλος, συστηματικές διαφορές προέκυψαν για την αρνητικό συναίσθημα με τους συμμετέχοντες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($M = 1,62$, $T.A. = 0,51$) να αναφέρουν συστηματικά υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ($M = 1,38$, $T.A. = 0,35$), $t(223) = 2,58$, $p = 0,010$ (βλ. Πίνακας 11).

Πίνακας 11

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχοι με το t κριτήριο για τον έλεγχο της επίδρασης της βαθμίδας εκπαίδευσης στους παράγοντες των DES.MOD και CD-RISC

	Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια		t	df	p
	M	$T.A.$	M	$T.A.$			
Προσωπική επάρκεια, Υψηλά κριτήρια και Επιμονή	3,91	0,56	3,98	0,50	-0,63	222	0,529
Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία στην αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες	3,63	0,57	3,52	0,59	0,94	222	0,349
Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις	4,02	0,55	4,12	0,48	-1,00	222	0,316
Έλεγχος	3,85	0,63	3,85	0,57	-0,03	222	0,980
Πνευματικού χαρακτήρα επιρροές	3,59	0,96	3,15	1,00	2,40*	222	0,017

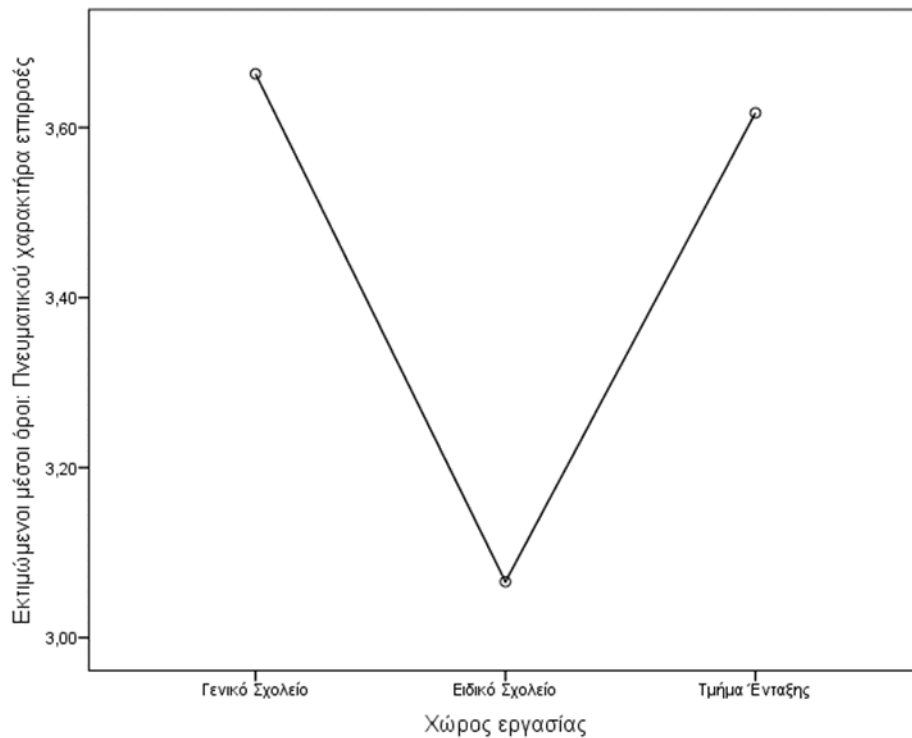
Ψυχική ανθεκτικότητα	3,82	0,48	3,80	0,43	0,27	222	0,788
Θετικό συναίσθημα	3,37	0,65	3,40	0,53	-0,32	223	0,752
Αρνητικό συναίσθημα	1,62	0,51	1,38	0,35	2,58**	223	0,010

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Διαφορές ως προς το χώρο εργασίας.

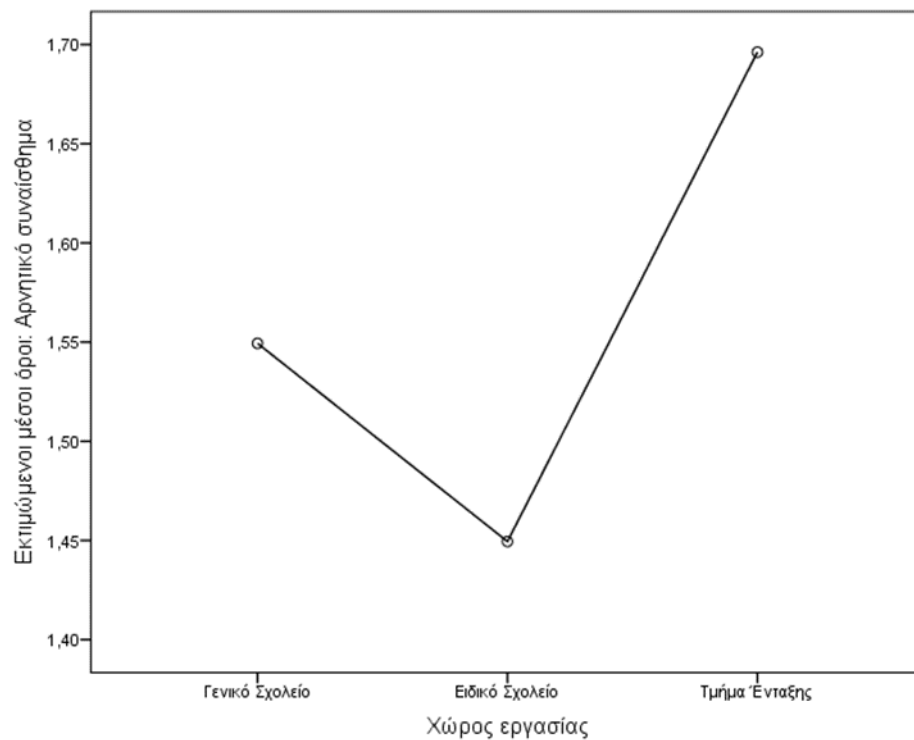
Αναφορικά με το χώρο εργασίας όπως προέκυψε από τους περιγραφικούς δείκτες στην μέθοδο η ομάδα των συμμετεχόντων που εργάζονταν στην παράλληλη στήριξη ήταν μόλις 7 συμμετέχοντες, οπότε για μετρικούς λόγους δεν εντάχθηκαν στην παρούσα ανάλυση. Συνεπώς, ύστερα από επανακωδικοποίηση της μεταβλητής στην ανάλυση εντάχθηκαν 98 (43,6%) εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε γενικό σχολείο, 39 (17,3%) εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ειδικό σχολείο και 81 (36%) εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε τμήμα ένταξης. Διενεργήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση του χώρου εργασίας στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και τις διαστάσεις του συναισθήματος.

Όπως προέκυψε από τις αναλύσεις, συστηματικές διαφορές εντοπίστηκαν στις διαστάσεις «επιρροές πνευματικού χαρακτήρα» και στην διάσταση του «αρνητικού συναισθήματος». Ειδικότερα, αναφορικά με την διάσταση των «επιρροών πνευματικού χαρακτήρα» επισημάνθηκαν υψηλότερες τιμές στο γενικό σχολείο ($M = 3,66$ $T.Σ. = 0,10$), στη συνέχεια στο τμήμα ένταξης ($M = 3,62$ $T.Σ. = 0,11$) και τέλος στο ειδικό σχολείο ($M = 3,07$ $T.Σ. = 0,16$), $F(2,14) = 5,72$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,05$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το post hoc κριτήριο του Bonferroni εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές ανάμεσα σε όσους εργάζονται σε ειδικό σχολείο και τις άλλες δύο ομάδες (εργαζόμενοι σε γενικό σχολείο και σε τμήμα ένταξης) (βλ. Σχήμα 6 και Πίνακας 12).



Σχήμα 6. Διαφορές ως προς το χώρο εργασίας αναφορικά με την διάσταση επιρροές πνευματικού χαρακτήρα

Τέλος, αναφορικά με την διάσταση του αρνητικού συναισθήματος επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα στο τμήμα ένταξης ($M = 1,70$, $T.Σ. = 0,05$) στη συνέχεια γενικό σχολείο ($M = 1,55$, $T.Σ. = 0,05$) και τέλος στο ειδικό σχολείο ($M = 1,45$, $T.Σ. = 0,08$), $F(2,14) = 3,88$, $p = 0,022$, $\eta^2 = 0,04$. Όπως προέκυψε από έλεγχο με το post hoc κριτήριο του Bonferroni εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές ανάμεσα σε όσους εργάζονται σε ειδικό σχολείο και τις άλλες δύο ομάδες (εργαζόμενοι σε γενικό σχολείο και σε τμήμα ένταξης) (βλ. Σχήμα 7, και Πίνακας 12).



Σχήμα 7. Διαφορές ως προς το χώρο εργασίας αναφορικά με το αρνητικό συναίσθημα

Για όλους του υπόλοιπους δείκτες δεν εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές ως προς τον χώρο εργασίας (βλ. Πίνακας 12).

Πίνακας 12

Μέσοι όροι, τυπικά σφάλματα και F κριτήριο για το χώρο εργασίας ως προς τους παράγοντες των *DES.MOD* και *CD-RISC*

	Γενικό σχολείο		Ειδικό σχολείο		Τμήμα ένταξης		df	F	p	η^2
	M	$T.S.$	M	$T.S.$	M	$T.S.$				
Προσωπική επάρκεια, Υψηλά κριτήρια και Επιμονή	3,86	0,06	3,89	0,09	4,00	0,06	2,214	1,44	0,239	0,013
Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία στην αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες	3,61	0,06	3,56	0,09	3,64	0,06	2,214	0,23	0,794	0,002
Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις	3,98	0,05	4,07	0,09	4,09	0,06	2,214	0,94	0,392	0,009

Έλεγχος	3,77	0,06	3,84	0,10	3,94	0,07	2,214	1,53	0,218	0,014
Πνευματικού	3,66 _α	0,10	3,07 _β	0,16	3,62 _α	0,11	2,214	5,72	0,004	0,051
χαρακτήρα επιρροές										
Ψυχική ανθεκτικότητα	3,79	0,05	3,76	0,08	3,88	0,05	2,214	1,16	0,315	0,011
Θετικό συναίσθημα	3,26	0,06	3,37	0,10	3,48	0,07	2,214	2,74	0,067	0,025
Αρνητικό συναίσθημα	1,55 _α	0,05	1,45 _β	0,08	1,70 _α	0,05	2,214	3,88	0,022	0,035

Σημείωση: Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν συστηματικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post hoc κριτήριο Bonferroni για $p < 0,05$.

Στατιστική πρόβλεψη Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμηση (μέθοδος stepwise)

για την στατιστική πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο μοντέλο που σχεδιάστηκε κατά το πρώτο βήμα εισήχθηκαν οι μεταβλητές φύλο και ηλικία των συμμετεχόντων, κατά το δεύτερο βήμα η επαγγελματική εμπειρία και το επίπεδο εκπαίδευσης, κατά το τρίτο βήμα οι μεταβλητές που σχετίζονταν με το επίπεδο εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών και κατά το τέταρτο βήμα εισήχθηκαν οι διαστάσεις του θετικού και αρνητικού συναισθήματος.

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, για την πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας διενεργήθηκαν τρία βήματα. Ο δείκτης πολλαπλής παλινδρόμησης είναι ίσος με 0,30. Στο τελικό μοντέλο συστηματικοί προβλεπτικοί δείκτες της ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν το φύλο (με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα) ($\beta = -0,14$, $t = -2,53$, $p = 0,012$, $\Delta R^2 = 0,03$), το θετικό ($\beta = 0,43$, $t = 7,31$, $p = 0,001$, $\Delta R^2 = 0,23$) και το αρνητικό συναίσθημα ($\beta = -0,20$, $t = -3,32$, $p = 0,001$, $\Delta R^2 = 0,04$) (βλ. Πίνακας 13). Συνεπώς, οι γυναίκες εμφάνισαν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με τους άντρες. Η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέθηκε θετικά με τα θετικά συναισθήματα και αρνητικά με τα αρνητικά συναισθήματα.

Πίνακας 13

Στατιστική πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας από δημογραφικούς, επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς δείκτες και τους παράγοντες DES.MOD

	Ψυχική ανθεκτικότητα	
	Βήμα (ΔR^2)	β
Φύλο	1(0,03)	-0,14
Ηλικία	--	--
Επαγγελματική εμπειρία	--	--
Βαθμίδα εκπαίδευσης	--	--
Δεύτερο πτυχίο	--	--
Διδασκαλείο	--	--
Μεταπτυχιακό	--	--
Σπουδές σχετιζόμενες με την Ειδική Αγωγή	--	--
Διδακτορικό	--	--
Θετικό συναίσθημα	2(0,23)	0,43
Αρνητικό συναίσθημα	3(0,04)	-0,20
R^2	0,30	

Στατιστική πρόβλεψη διαστάσεων του συναισθήματος.

Σχεδιάστηκαν και διενεργήθηκαν δύο μοντέλα ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος stepwise) για την στατιστική πρόβλεψη του θετικού και αρνητικού συναισθήματος από δημογραφικούς, επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς παράγοντες και δείκτες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο μοντέλο που σχεδιάστηκε κατά το πρώτο βήμα εισήχθηκαν οι μεταβλητές φύλο και ηλικία των συμμετεχόντων, κατά το δεύτερο βήμα εισήχθηκαν η επαγγελματική εμπειρία και το επίπεδο εκπαίδευσης, κατά το τρίτο βήμα εισήχθηκαν μεταβλητές που σχετίζονταν με το επίπεδο εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών και κατά το τέταρτο βήμα εισήχθηκαν οι διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Αναφορικά με το θετικό συναίσθημα διενεργήθηκαν δύο βήματα. Ο δείκτης πολλαπλής παλινδρόμησης είναι ίσος με 0,24. Στο τελικό μοντέλο συστηματικοί προβλεπτικοί δείκτες του θετικού συναισθήματος ήταν η διάσταση Εμπιστοσύνη στο

προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία στην αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες ($\beta = 0,31, t = 3,75, p = 0,001, \Delta R^2 = 0,22$) και η διάσταση Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις ($\beta = 0,22, t = 2,69, p = 0,008, \Delta R^2 = 0,03$) (βλ. Πίνακας 14). Συνεπώς, όσο περισσότερο οι συμμετέχοντες ανέφεραν ψηλά επίπεδα στην εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο και αντιλαμβάνονταν τον ενδυναμωτικό ρόλο του στρες και όσο περισσότερο αποδέχονταν θετικά τις αλλαγές και είχαν ασφαλείς σχέσεις, τόσο περισσότερο εμφάνιζαν θετικό συναίσθημα.

Αναφορικά με το αρνητικό συναίσθημα διενεργήθηκαν τέσσερα βήματα. Ο δείκτης πολλαπλής παλινδρόμησης είναι ίσος με 0,18. Στο τελικό μοντέλο συστηματικοί προβλεπτικοί δείκτες του αρνητικού συναισθήματος ήταν η βαθμίδα εκπαίδευσης ($\beta = -0,20, t = -3,08, p = 0,002, \Delta R^2 = 0,03$), η ύπαρξη μεταπτυχιακής ειδίκευσης ($\beta = 0,14, t = 2,17, p = 0,031, \Delta R^2 = 0,03$), η διάσταση Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις ($\beta = -0,24, t = -3,22, p = 0,001, \Delta R^2 = 0,11$) και η διάσταση του ελέγχου ($\beta = -0,16, t = -2,14, p = 0,033, \Delta R^2 = 0,02$) (βλ. Πίνακας 14). Συνεπώς, περισσότερο αρνητικό συναίσθημα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είχαν μεταπτυχιακή ειδίκευση και εμφάνιζαν χαμηλά επίπεδα στις διαστάσεις Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις και στην διάσταση Έλεγχος.

Πίνακας 14

Στατιστική πρόβλεψη του θετικού και αρνητικού συναισθήματος από δημογραφικούς, επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς δείκτες και τους παράγοντες CD-RISC

	Θετικό συναίσθημα		Αρνητικό συναίσθημα	
	Βήμα (ΔR^2)	β	Βήμα (ΔR^2)	β
Φύλο				
Ηλικία	--	--	--	--
Επαγγελματική εμπειρία	--	--	--	--
Βαθμίδα εκπαίδευσης	--	--	1(0,03)	-0,20

Δεύτερο πτυχίο	--	--	--	--
Διδασκαλείο	--	--	--	--
Μεταπτυχιακό	--	--	2(0,03)	0,14
Σπουδες σχετιζόμενες με την Ειδική Αγωγή	--	--	--	--
Διδακτορικό	--	--	--	--
Προσωπική επάρκεια, Υψηλά κριτήρια και Επιμονή	--	--	--	--
Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία στην αρνητική διάθεση και Ενδυναμωτική επίδραση του στρες	1(0,22)	0,31	--	--
Θετική αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις	2(0,03)	0,22	3(0,11)	-0,24
Έλεγχος	--	--	4(0,02)	-0,16
Πνευματικού χαρακτήρα επιρροές	--	--	--	--
R^2	0,24		0,18	

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα συσχετίζοντας την κλίμακα θετικών συναισθημάτων και ψυχικής ανθεκτικότητας με δείγμα εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν με αισιοδοξία, ενδιαφέρον, χιούμορ και θετική διάθεση τις καθημερινές δυσκολίες της εκπαιδευτικής πράξης μπορούν να είναι ψυχικά πιο ανθεκτικοί. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται με επιτυχία στο ρόλο τους, κινητοποιούν τους μαθητές τους και επιτυγχάνουν ποιοτικότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Είναι ήδη γνωστό από σχετικές έρευνες ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλή θετική συναισθηματική έκφραση χαρακτηρίζονται και ως ψυχικά ανθεκτικά. Είναι δεκτικά σε νέες εμπειρίες, αντιμετωπίζουν με αισιοδοξία τη ζωή και βιώνουν συστηματικά θετικά συναισθήματα (Block & Kremen, 1996, Klohnen, 1996, Wolin & Wolin, 1993). Η έρευνα των Fredrickson, Tugate, Waugh & Larkin, (2003) ανέδειξε ότι το στρες και η κατάθλιψη μετά από ένα κρίσιμο-επικίνδυνο περιστατικό μπορούν να περιοριστούν, αν το άτομο βιώσει παράλληλα και κάποια θετικά συναισθήματα, όπως ευγνωμοσύνη, για τη θετική έκβαση ενός στρεσογόνου γεγονότος και το νοηματοδοτήσει θετικά. Επιπλέον η έρευνα των Tugate και Fredrickson (2004) έδειξε ότι τα θετικά συναισθήματα αποτελούν ενεργά συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας και ότι άτομα με υψηλή ψυχολογική αντοχή επανέρχονται γρηγορότερα σε φυσιολογική καρδιαγγειακή λειτουργία συγκριτικά με άτομα λιγότερο ψυχικά ανθεκτικά. Η μελέτη των Howard & Johnson (2004) υποστηρίζει ότι η θετική συναισθηματική σχέση με τους μαθητές και η κατανόηση των προβλημάτων τους βοηθά στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης και

κατά συνέπεια στην υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους. Η βίωση θετικών συναισθημάτων αυξάνει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, την αισιοδοξία και τη θετική νοηματοδότηση της ζωής, ενισχύοντάς τους να αντιμετωπίσουν το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, καταστάσεις που βιώνουν έντονα τα τελευταία χρόνια (Κουδιγκέλη, 2011). Οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από θετικά συναισθήματα δεν υποπίπτουν σε αισθήματα θλίψης, απογοήτευσης, απελπισίας, ανηδονίας, αισθήματα κατωτερότητας, ψυχοκινητικής επιβράδυνσης και μειωμένης διεγερσιμότητας του συμπαθητικού συστήματος (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος 2007).

Στο ερευνητικό μας ερώτημα αν υπάρχει διαφοροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους, η έρευνά μας ανέδειξε διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα με τους άνδρες να εμφανίζουν συστηματικά χαμηλότερες τιμές ψυχικής ανθεκτικότητας από τις γυναίκες. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri & Tsergas (2017) όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα από τους άνδρες. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι γυναίκες στο πλαίσιο της ελληνικής οικογένειας αναλαμβάνουν σε σημαντικό ποσοστό την ανατροφή των παιδιών. Παρακολουθούν την ανάπτυξη των παιδιών τους και υποστηρίζουν την εξελικτική τους πορεία. Αυτό βοηθά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στις σχέσεις και στο συναισθηματικό κλίμα της τάξης αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες που προκύπτουν με εμπειρία, ανοχή και αποτελεσματικότητα. Αντίθετα, στην έρευνα των Λαζαρίδου και Μπέκα (2015), εμφανίζονται οι άνδρες να έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα από τις γυναίκες. Αντίστοιχο αποτέλεσμα συναντούμε και στην έρευνα των Bonnano, Galea, Bucciarelli και Vlahov (2007), στην οποία διερευνάται η ψυχική ανθεκτικότητα μετά από

τραυματικό γεγονός και προκύπτει ότι οι γυναίκες παρουσίαζαν μικρότερη ψυχική ανθεκτικότητα από ότι οι άνδρες του δείγματος. Τα διαφορετικά αποτελέσματα ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα ανδρών-γυναικών στις διάφορες έρευνες πιθανόν να ερμηνεύονται από το δείγμα της κάθε έρευνας, τις συνθήκες διεξαγωγής της καθώς και το ιδιαίτερο εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων.

Ως προς τη βίωση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων δεν αποτυπώθηκαν συστηματικές διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα. Σε έρευνα των Brody & Hall (1993), φαίνεται ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να εκφράσουν συναισθήματα όπως η ευτυχία, η θλίψη, ο φόβος, η ενοχή και η ντροπή, ενώ οι άνδρες είναι πιο πιθανό να εκφράσουν συναισθήματα όπως η υπερηφάνεια, ο θυμός καθώς και πιο ανταγωνιστικά-εχθρικά συναισθήματα. Τις διαφορές αυτές οι Brody & Hall (1993), τις ερμηνεύουν μέσα από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται και δρουν τα φύλα ακολουθώντας, την στερεοτυπική κοινωνικοποίηση. Στην παρούσα έρευνά το γεγονός ότι δεν αποτυπώνονται διαφορές βίωσης και έκφρασης του συναισθήματος ανάμεσα στα δυο φύλα πιθανόν να ερμηνεύεται από την άμβλυνση των στερεοτυπικών προτύπων ως προς το φύλο, που συντελείται στην Ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια.

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα αν υπάρχει διαφοροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους και τα χρόνια υπηρεσίας βρέθηκαν τα ακόλουθα.

Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών και την ψυχική ανθεκτικότητα στην ερευνά μας δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι Henderson & Milstein (2008), υποστηρίζουν, ωστόσο, ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ανατρέχοντας σε προηγούμενες έρευνες διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα

και την ηλικία. Συγκεκριμένα η έρευνα του Wagnild (2016), έδειξε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αυξάνεται με την ηλικία, αντίστοιχα αποτελέσματα βρίσκουμε και στην έρευνα του Rutter (1990), στην οποία υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω της εμπειρίας που αποκτούν με τα χρόνια υπηρεσίας διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα την τάξη τους και έτσι ενισχύεται η αντίληψή τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και κατά συνέπεια αυξάνεται και η ψυχική τους ανθεκτικότητα. Αντίθετα στην έρευνα των Gu & Day (2013), οι νεότεροι και οι μέσης ηλικίας εκπαιδευτικοί είναι πιο ανθεκτικοί ψυχικά σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους. Η ερμηνεία που δίνουν οι ερευνητές είναι ότι το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταρρυθμίσεις της κυβερνητικής πολιτικής, πολυπλοκότητα εργασίας, αυξημένες ευθύνες και έντονο συναισθηματικό φόρτο. Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν πλήττουν τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς και μειώνουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα η οποία δεν είναι στατική και έμφυτη αλλά επηρεάζεται από την επαγγελματική συνείδηση, τις κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις με τους συναδέλφους και την υποστήριξη και την αναγνώριση από την ηγεσία.

Ως προς το συναίσθημα στην ερευνά μας βρέθηκε ότι η ηλικία συνδέεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας βιώνουν λιγότερα θετικά συναισθήματα από τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται και από τους συνεχώς μειούμενους προσωπικούς πόρους των ηλικιακά μεγαλύτερων εκπαιδευτικών αλλά και από τις εργασιακές συνθήκες που διαρκώς μεταβάλλονται. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί πιθανόν να δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τις τεχνολογικές εξελίξεις (χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαδραστικού πίνακα και άλλων σύγχρονων μέσων) και να οδηγούνται σε απογοήτευση και παραίτηση. Επιπλέον, η σύνθεση του

μαθητικού δυναμικού με μαθητές από διάφορα εθνικά και πολιτισμικά πλαίσια ενδεχομένως να τους βρίσκει απροετοίμαστος. Τέλος, οι αλλαγές στην κοινωνική υπόσταση του επαγγέλματος, οι σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς που έχουν γίνει πιο απαιτητικές, πιθανόν να δυσαρεστούν τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς και να τους αποστασιοποιούν από την εκπαιδευτική προσφορά. Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα και αξιοποιούν την ιδιαίτερη φύση του επαγγέλματος που προσφέρει δυνατότητες για αλληλεπίδραση και σχέσεις με τους μαθητές, πεδίο για δημιουργία, αλληλεπίδραση με πρόσωπα και φορείς και αίσθημα ικανοποίησης από προσωπικά επιτεύγματα.

Ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια, βρέθηκαν συστηματικές διαφορές ως προς μία διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η διάσταση αυτή είναι οι επιρροές πνευματικού χαρακτήρα, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στις ερωτήσεις: «Η μοίρα και ο Θεός μερικές φορές μπορούν να βοηθήσουν» και «Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο». Το εύρημα αυτό ίσως προσδίδει στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μεγαλύτερη πίστη στο Θείο και στην θεία παρέμβαση στις ζωές των ανθρώπων. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συχνά στην επικοινωνία τους με τους μαθητές τους για να παρουσιάσουν και να εξηγήσουν φαινόμενα χρησιμοποιούν έναν πιο αφηγηματικό λόγο που προσιδιάζει περισσότερο στην ηλικία των μαθητών. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας χρησιμοποιούν στη διδακτική διαδικασία επιστημονικά επιχειρήματα τα οποία και ταιριάζουν στους μαθητές αυτής της ηλικίας που αναζητούν την επιστημονική εξήγηση. Αυτό ενδεχομένως μπορεί να συνδυαστεί

με το εύρημα των Κάμτσιου και Λώλη (2016), στην έρευνα των οποίων οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αποπροσωποποίησης και χαμηλά ποσοστά στην αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων και ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να καλύψουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των εφήβων που είναι ιδιαίτερα δύσκολες και παράλληλα να καλύπτουν την ύλη σε πολυάριθμα τμήματα (Kanta & Vassilaki, 1997) χωρίς να έχουν τη στήριξη του θρησκευτικού συναισθήματος και της πίστης.

Ως προς τη βίωση συναισθήματος, στην ερευνά μας, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στο αρνητικό συναίσθημα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό εκτιμάται ότι προκύπτει και από το γεγονός ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εργάζονται τα τελευταία χρόνια ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Κάθε χρόνο βρίσκονται σε διαφορετική σχολική μονάδα και επιπλέον οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων μπορεί εβδομαδιαίως να εργάζονται ακόμη και σε τρία σχολεία. Στις συνθήκες αυτές οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν μπορούν να έχουν μια συνέχεια στο έργο τους, να επενδύσουν συναισθηματικά στην εργασία τους, να σχεδιάσουν και να συνεργαστούν με τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς σε βάθος χρόνου και να παρακολουθήσουν την πορεία των μαθητών τους για επαρκές χρονικό διάστημα. Το γεγονός αυτό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί ιδιαίτερα επιβαρυντικά για το σύστημα του σχολείου και επηρεάζει όλα τα μέλη του, αφού δημιουργεί δυσκολίες στη δέσμευση απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο καθώς και δυσκολίες στην αφοσίωση στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα δυσκολεύονται πλέον να λειτουργήσουν με

συνοχή, συνέχεια και συνεργασία διότι οι συχνές αλλαγές που συμβαίνουν, ακόμη και στην ίδια σχολική χρονιά, δημιουργούν ανασφάλεια και αναστάτωση. Μια πιθανή ερμηνεία για το αποτέλεσμα ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας είναι ότι οι εργασιακές συνθήκες που αναφέρθηκαν είναι μια νέα κατάσταση για τα δημοτικά σχολεία η οποία ανατρέπει την μέχρι πρότινος συγκρότησή τους. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν νωρίτερα εισαχθεί σε αυτές τις δυσκολίες και που οι ηλικίες των μαθητών τους θα μπορούσαν να επιτρέψουν μεγαλύτερη ανοχή στις συχνές αλλαγές χωρίς να διαταραχτεί η ισορροπία της σχολικής κοινότητας.

Στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη διαφοροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και των συναισθημάτων που δήλωσαν ότι βίωσαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το επίπεδο εργασιακής εξειδίκευσης (γενικό – ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης), στην έρευνά μας βρέθηκαν τα ακόλουθα.

Σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο στη διάσταση «Πνευματικού Χαρακτήρα Επιρροές», στην οποία οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικό σχολείο δήλωσαν χαμηλότερο βαθμό. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, που εργάζονται σε ειδικό σχολείο, δήλωσαν ότι βίωσαν αρνητικό συναίσθημα σε συγκριτικά μικρότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε γενικό σχολείο ή τμήμα ένταξης. Τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Αντωνίου και Ντάλλα (2010), που αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής, έχουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας και τη διοίκηση του σχολείου, οπότε εύλογα θα αναμέναμε ισχυρότερη βίωση αρνητικών συναισθημάτων.

Ωστόσο, στην έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2008) καταγράφεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και υψηλά στην αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων, κάτι που συμφωνεί με το δικό μας αποτέλεσμα περί χαμηλότερης βίωσης αρνητικού συναισθήματος.

Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι στα σχολεία ειδικής αγωγής τα τμήματα είναι ολιγομελή, υπάρχει πιο στενή συνεργασία με τους γονείς, τα προγράμματα είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αποτέλεσμα τη σταδιακή επίτευξη εξατομικευμένων στόχων και οι εκπαιδευτικοί έχουν την εξειδίκευση που απαιτείται για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών, για τις οποίες συνήθως είναι προετοιμασμένοι. Οι ανωτέρω συνθήκες δημιουργούν υψηλά επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων και επαγγελματικής ικανοποίησης και κατά συνέπεια βίωση θετικών συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Αντίθετα οι δάσκαλοι που εργάζονται στο γενικό σχολείο ή τμήμα ένταξης δήλωσαν υψηλότερες τιμές στη βίωση αρνητικού συναισθήματος το οποίο εκτός των άλλων ερμηνειών που έχουν αναφερθεί θα μπορούσε να προστεθεί ενδεχομένως μία επιπλέον ερμηνεία ότι ενώ έχουν συμπεριληφθεί οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ωστόσο, δεν υπάρχουν ενιαία σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να υποστηριχτούν οι μαθητές αυτοί με τον καλύτερο τρόπο και να υπάρξει και αίσθημα ικανοποίησης και αυτοαποτελεσματικότητας στους δασκάλους γενικής αγωγής που τους υποστηρίζουν. Επιπλέον στο τμήμα ένταξης μπορεί, για τις ανάγκες της υπηρεσίας, να εργάζεται εκπαιδευτικός χωρίς ειδίκευση στην ειδική αγωγή με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αλλά και οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης να μένουν

αβοήθητοι και να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και χαμηλό αυτοσυναίσθημα σχετικά με τον εργασιακό τους ρόλο.

Από την ανάλυση της στατιστικής πρόβλεψης που διενεργήθηκε αναφορικά με την πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας από δημογραφικούς, επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς παράγοντες καθώς και τη βίωση θετικού ή αρνητικού συναισθήματος, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότεροι οι συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα τόσο περισσότεροι πιθανό ήταν να ανήκουν στο γυναικείο φύλο, να εμφανίζουν υψηλές τιμές στα θετικά συναισθήματα και χαμηλές τιμές στα αρνητικά συναισθήματα. Αντίστοιχα, από την ανάλυση της στατιστικής πρόβλεψης που διενεργήθηκε αναφορικά με την βίωση θετικών συναισθημάτων σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες και τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, βρέθηκε ότι αυτά θα μπορούσαν να συσχετίζονται μόνο με κάποιες από τις διαστάσεις της.

Συνεκτιμώντας τα αποτελέσματα των δύο τελευταίων αναλύσεων στατιστικής πρόβλεψης, μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια να ελεγχθεί η σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και τα συναισθήματα, και ιδιαίτερα στη διαπίστωση πιθανής αμφίπλευρης πρόβλεψης, οδηγούμαστε στην υπόθεση συνεξάρτησης ή και κυκλικής αιτιότητας ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Η υπόθεση αυτή είναι σύμφωνη με τα αποτελέσματα ερευνών της Fredrickson (2001) και των συνεργατών της Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, (2003) όπου αναφέρουν την αμοιβαία σχέση μεταξύ θετικών συναισθημάτων και ψυχολογικής αντοχής. Ειδικότερα η βίωση ενός θετικού συναισθήματος δεν λειτουργεί πρόσκαιρα προσδίδοντας ένα παροδικά ευχάριστο συναίσθημα αλλά διευρύνει τον τρόπο σκέψης και δράσης ενισχύοντας το άτομο με νέους σωματικούς, γνωστικούς, ψυχολογικούς κοινωνικούς πόρους, οι οποίοι λειτουργούν διαχρονικά στη ζωή του ατόμου (Fredrickson, 1998).

Περιορισμοί – Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη έχει κάποιους περιορισμούς αναφορικά με την επιλογή του δείγματος. Η επιλογή έγινε με κριτήριο τη δυνατότητα πρόσβασης στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα το δείγμα να είναι συμπτωματικό. Συνεπώς προτείνεται η γενίκευση των ευρημάτων σε πληθυσμό που εμφανίζει κοινά στοιχεία με το παρόν δείγμα εκπαιδευτικών. Ωστόσο είναι σημαντική η συμβολή της παρούσας μελέτης στο ότι συμπεριέλαβε δείγμα από γενικά και ειδικά σχολεία.

Η παρούσα μελέτη εμφανίζει κάποιους περιορισμούς αναφορικά με το φύλο, όπου παρατηρείται χαμηλή εκπροσώπηση των ανδρών εκπαιδευτικών. Ωστόσο αυτό συνάδει με την πραγματικότητα στον εργασιακό χώρο του σχολείου, όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν το σημαντικά μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού.

Η παραγοντική δομή της κλίμακας Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) επιβεβαιώθηκε εν μέρει. Ωστόσο, αποτελεί εσωτερικό πρόβλημα της παραγοντικής δομής της κλίμακας αναφορικά με το ότι μόλις δύο προτάσεις απαρτίζουν τον παράγοντα επιρροές πνευματικού χαρακτήρα.

Σε ψυχομετρικό επίπεδο η συμβολή της παρούσας μελέτης ήταν η αποτύπωση μιας καθαρής παραγοντικής δομής στην κλίμακα του τεστ θετικών συναισθημάτων DES.MOD. Η δημοσιευμένη μορφή της κλίμακας (Galanakis, Stalikas, Pezirkianidis & Karakasidou, 2016) απαρτίζονταν από πολλές διπλές φορτίσεις ενώ στην δική μας διερευνητική παραγοντική ανάλυση προέκυψε μια συνεκτική στατιστικά και εννοιολογικά παραγοντική δομή. Επόμενες μελέτες θα μπορούσαν να επιβεβαιώσουν την προτεινόμενη παραγοντική δομή.

Επισημάνθηκαν οριακοί δείκτες αξιοπιστίας για τις διαστάσεις του ελέγχου και επιρροών πνευματικού χαρακτήρα. Ωστόσο οι δείκτες συνάφειας της τάξης του 0,6 αν και οριακοί παραμένουν αποδεκτοί σε διερευνητικές / συναφειακές μελέτες (Hair et al., 2006. Robinson et al., 1991).

Η παρούσα μελέτη είναι συγχρονική και συναφειακή. Συνεπώς, μόνο συµμεταβολές μπορούµε να παρατηρήσουµε και όχι αιτιώδεις σχέσεις. Είναι πιθανό ότι οι διαστάσεις του συναισθήµατος που φάνηκαν να προβλέπουν την ψυχική ανθεκτικότητα όχι μόνο να μην «οδηγούν» σε ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά οι διαστάσεις του συναισθήµατος να είναι το αποτέλεσµα της.

Ένας ακόµα περιορισµός σχετίζεται µε την χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού µέσου. Σε αρκετές περιπτώσεις θα ήταν ωφέλιµο να παρέχουµε τη δυνατότητα στα υποκείµενα να δίνουν εξηγήσεις αναφορικά µε τις απαντήσεις τους. Οι αυτοαναφορικές κλίµακες, για παράδειγµα, ίσως, αγνοούν το γεγονός ότι τα συναισθήµατα στο χώρο εργασίας ή στην προσωπική ζωή µπορεί να σχετίζονται ή να είναι περιβαλλοντικά επαγόμενα από κάποιες καταστάσεις. Συνεπώς, τα αποτελέσµατα των αυτοαναφορικών µέσων ίσως να παραλείπουν αρκετές τέτοιας φύσης σηµαντικές πληροφορίες.

Στην παρούσα έρευνα µελετήθηκε ο ρόλος των συναισθηµάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στα πλαίσια και τους περιορισµούς µιας διπλωµατικής εργασίας. . Ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης στην πρόοδο της χώρας επιβάλλει την εκτενέστερη µελέτη των εννοιών αυτών σε µεγαλύτερο δείγµα και σε συνάρτηση και µε άλλες µεταβλητές. Ειδικότερα η έρευνα σε εκπαιδευτικούς δηµόσιων και ιδιωτικών σχολείων διαφορετικών ειδικοτήτων, µε διαφορετική σχέση εργασίας, µε διαφορετικές οικονοµικές απολαβές, εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε

σχολεία με διαφορετικές εργασιακές συνθήκες και υλικοτεχνική υποδομή, σε περιοχές με διαφορετικά κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) καθώς και εκπαιδευτικών με βραχυχρόνια ή μακροχρόνια παραμονή στην ίδια σχολική μονάδα θα αναδείκνυναν σαφέστερα το ρόλο των συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας στο έργο τους. Τα ευρήματα των ερευνών, θα επεσήμαναν ελλείψεις και αδυναμίες που ταλανίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων καθώς και των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων και την ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών με επιμορφωτικά προγράμματα και υποστηρικτικά δίκτυα.

Επιπλέον, η περεταίρω αξιοποίηση των ερευνών για τα θετικά συναισθήματα και την ψυχική ανθεκτικότητα σε προγράμματα παρέμβασης θα συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που προάγει την αίσθηση της κοινότητας, την ψυχική υγεία, και την ευεξία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, η αξιοποίηση του μοντέλου της διεύρυνσης της σκέψης και της δράσης μέσω της βίωσης θετικών συναισθημάτων σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης, θα ενίσχυε τους σωματικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και γνωστικούς πόρους των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Οι παρεμβάσεις στο σχολείο θα πρέπει να βασίζονται σε σύγχρονες προσεγγίσεις με έμφαση στη συστημική θεώρηση του σχολικού πλαισίου και στη νέα οπτική της θετικής ψυχολογίας. Η συνεργασία των Πανεπιστημίων και των κέντρων που εντάσσονται σε αυτά με σχολεία και φορείς της ευρύτερης κοινότητας προάγει τη διασύνδεση της έρευνας, της θεωρίας και της πράξης μέσω δράσεων που περιλαμβάνουν: α) εκπαίδευση και κατάρτιση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, εκπαιδευτικών και γονέων σε θέματα ψυχικής υγείας, β) δημιουργία δικτύου σχολείων και συνεργασία με αυτά, γ) εφαρμογή προγραμμάτων σε επίπεδο

συστήματος, δ) παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στη σχολική κοινότητα, ε) διεξαγωγή ερευνών και στ) επιστημονικές δημοσιεύσεις (Χατζηχρήστου και συν.2009).

Ειδικότερα το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να προωθήσει και να διευρύνει το ενδιαφέρον και τη δράση του Πανεπιστημίου, των Ψυχολογικών Εταιρειών και Κέντρων για την προετοιμασία της σχολικής κοινότητας στην αντιμετώπιση μιας ενδεχόμενης κρίσης στο χώρο του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρεται το «Πρόγραμμα για τη διαχείριση κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα» (Χατζηχρήστου και συν. 2012).

Κοινός στόχος θα πρέπει να είναι οι συντονισμένες προσπάθειες για το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης καθώς και ενιαίων πολυδύναμων συστημάτων υπηρεσιών, στο πλαίσιο της κοινότητας του σχολείου (Χατζηχρήστου, 2011).

Το σύγχρονο σχολείο θα μπορούσε έτσι, να λειτουργήσει αποδοτικότερα για την ψυχική και γνωστική εξέλιξη όλων των μελών του, εστιάζοντας και στα συναισθήματά τους, τα οποία μεταδίδονται από άτομο σε άτομο από ομάδα σε ομάδα και εξαπλώνονται στο κοινωνικό δίκτυο.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α., Σ., & Ντάλλα, Μ., (2010). Επαγγελματική εξουθένωση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Εργασία και Κοινωνία. Στο Χ. Καρακιουλαφή – Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διόνικος.
- Bandura, A., (1997). *Self - efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman.
- Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Benard, B., (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA : West Ed.
- Block J, Kremen AM. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349–361.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59 (1), 20-8
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75 (5), 671-682. doi:10.1037/0022-006X.75.5.671
- Bonanno, G.A., Diminich, E.D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity--trajectories of minimal-impact resilience and emergent resilience. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 54 (4), 378-401. doi: 10.1111/jcpp.12021

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O. and Tsergas, N. (2017) Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 8, 131-159. doi: 10.4236/psych.2017.81009.

Bowlby, J. (1997). *Attachment and Loss*. New York : Basic Books

Brock, S., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*.

Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο.

Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση:

Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis & J. M.

Haviland (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 447–460). New York: Guilford Press.

Γαλανάκης, Μ., (2009). *Ο ρόλος της βίωσης των θετικών συναισθημάτων στην*

αντιμετώπιση του εργασιακού στρες. Διδακτορική διατριβή. Πάντειο

Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας.

Γαλανάκης, Μ., & Σταλίκας, Α., (2007). Ο ρόλος της βίωσης των θετικών

συναισθημάτων στην ομαδική αποτελεσματικότητα. *Ψυχολογία*, 14 (1), 42 – 57.

Γαλανάκης, Μ., Μερτίκας, Α., Σεργιάννη, Χ., (2011). Εισαγωγή στη Θετική

Ψυχολογία. Στο Α. Σταλίκας – Π. Μυτσκίδου (Επιμ. Εκδ.). *Εισαγωγή στη*

Θετική Ψυχολογία. Αθήνα: Τόπος.

Γωνίδα, Ε., (2014 – 2015). Σχολική Ψυχολογία. Ενότητα 7. Σχολεία και τάξεις που

προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα. Διαθέσιμο σε:

<https://opencourses.auth.gr/modules/units/?course=O CRS220&id=3672>

Ανακτήθηκε 5/9/2017.

- Charney, D., (2004). Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: Implications for successful adaptation to extreme stress. *Am J Psychiatry*, 161 (2), 195 – 216.
- Christakis, N. A., & Fowler, J. H., (2009). *Συνδεδεμένοι. Η εκπληκτική δύναμη των κοινωνικών δικτύων και πώς αυτά διαμορφώνουν τη ζωή μας*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- 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, 76 – 82.
- Day, C., (2008). Committed for life? Variation in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9 (3), 243 – 260.
- Day, C., & Gu, Q., (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Day, C., & Gu, Q., (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. New York, NY: Routledge.
- Derryberry D, Tucker DM. (1994). Motivating the focus of attention. In: Neidenthal P.M., Kitayama S. (editors). *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention* (pp. 167–196). San Diego, CA: Academic Press.
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K.(2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fleming, J., L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In *Handbook of resilience in children* (pp. 387 - 397). Springer US.

- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science and Medicine*, 45, 1207-1221.
- 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, Article 1. Διαθέσιμο σε:
<http://www.wisebrain.org/papers/CultPosEmot.pdf> Ανακτήθηκε: 12/10/2017
- Fredrickson, B.L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden and Built Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B.L. (2002). Positive Emotions. In: Snyder, C.R. & Lopez, S. J.(Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, (p.p. 120- 134). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (2003a). The Value of Positive Emotions: The Emerging Science of Positive Psychology is Coming to Understand Why It's Good to Feel Good. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Fredrickson, B.L. (2003b). Positive Emotions and Upward Spirals in Organizations. In: K.S. Cameron, J.E. Dutton & R.E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (p.p. 163-175). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Fredrickson, B.L. & Levenson, R.W. (1998). Positive Emotions Speed Recovery from the Cardio- Vascular Sequelae of Negative Emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2000). Positive emotions broaden action urges and the scope of attention. *Manuscript in preparation*.

- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237-258.
- Fredricksen, B.L. & Branigan C. (2001). Positive Emotions. In: T.J. Mayne & G.A. Bonanno (Eds.), *Emotion: Current Issues and Future Directions* (p.p. 123-151). New York: Guilford
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.
- Fredrickson B.L., Tugade M.M., Waugh C.E., Larkin G.R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 365-76
- Fredrickson B.L., Losada M.F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist* 60, 678-86
- Galanakis, M., Stalikas, A., Pezirkianidis, C., & Karakasidou, I., (2016). Reliability and Validity of the Modified Differential Emotions Scale (mDES) in Greek Sample. *Psychology*, 7, 101 – 113.
- Goleman, D. (2007). *Social Intelligence*. Arrow Books
- Gu, Q. (2014) The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (5). pp. 502-529. doi:10.1080/13540602.2014.937961
- Gu, Q., Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22 – 44.
- Gu, Q., & Li, Q., (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (3), 288 - 303.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. Chicago.
- Henderson, N., & Milstein, M., M., (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα – Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*, (Χ. Χατζηχρήστου, επιστ. επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω
- Howard, S., & Johnson, B., (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7 (4), 399 - 420.
- Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 203-253.
- Johnson, B. & Down, B. (2009). *Reconceptualising ECT resilience: A critical alternative*. Paper presented at the Annual European Conference on Education, Vienna.
- Jordan, J. (1992) Relational resilience. Paper presented on April 1st, 1992 as part of the Stone Centre Colloquium Series
- Κάμτσιος, Σπ.,, Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, (1), 40-87. ISSN 2241-200X. doi: 10.12681/jret.10277.
- 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*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.

Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας - Κ.Ε.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ. (2012).

«Πρόγραμμα Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.». Ανακτήθηκε από

<http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/index.php/2014-10-22-10-29-54/2016-05-05-17-58-24/118-blog-article-9>

Klohn EC., (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70,1067–1079.

Kobasa S., (1979). Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology*, 7, 413-123. doi:10.1007/BF00894383

Κουδιγκέλη, Φ., (2011). Η θετική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Στο Α. Σταλίκας – Π.

Μυτσακίδου (Επιμ.). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Kourkoutas, E. & Giovazolias, T., (2015). School-Based Counseling Work With Teacher. An Integrative Model. *The European Journal of Counseling Psychology*, 3 (2), 137 – 158.

Λακιώτη, Α., (2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο Α. Σταλίκας – Π.

Μυτσκίδου (Επιμ. Εκδ), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος

Λακιώτη, Α., (2016). *Η Ψυχοθεραπεία ως παράγοντας ενίσχυσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας* (Διδακτορική Διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα, Ελλάδα.

Λαζαρίδου, Α., & Μπέκα, Α. (2016) Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα

Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων. Επιστημονικό Περιοδικό: *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 4 (3). Διαθέσιμο online:

http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_7.pdf
. Ανακτήθηκε 20/9/2017.

- Lazarus, R. S., Kanner, A. D., & Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive-phenomenological analysis, in Plutchik, R. and Kellerman, H. (eds.), *Emotion Theory, Research, and Experience, Theories of Emotion, 1*. Academic Press.
- Luthar, S., S., (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In Cicchetti, D., Cohen, D. J. (Eds.), *Developmental psychopathology, 3: Risk disorder, and adaptation*, (2nd ed., 739 – 795). Hoboken, NJ: Wiley.
- Luthar, S., S., Cicchetti, D., Becker, B., (2000). The construct of resilience : A critical evaluation and idelines for future work. *Child Development, 71*, 543 – 562.
- Mancini, A., D., & Bonnano, G., A., (2010). Resilience to Potential Trauma: Toward a Lifespan Approach. In Reich, J. W., Zautra, A. J., Hall, J. S. (Eds), *Handbook of Adult Resilience*. New York, London: The Guilford Press.
- Mansfield, C., F., Beltman, S., Price, A., and Mc Coney, A., (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalk face. *Teaching and Teachers Education, 28* (3), 357 – 367.
- Mansfield, C., F., Beltman, S., Weatgerby-Fell, N., Broadley, T., (2016). Classroom Ready? Building Resilience in Teacher Education. In Brandenburg, R., Mc Donough, S., Burke, J. , White, S. (Eds). *Teacher education: Innovation, interventions and impact*. Singapore: Springer.
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Broadley,T., Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77-87.
- Mares, A. S. & Jordan, M. (2012). Federal aftercare programs for transition aged youth. *Children and Youth Services Review, 34*, 1509-1518.

- Maslow, H., A. (2011). *Κίνητρα και Προσωπικότητα*. Επιμέλεια: Λασκαράτος Α.
Μετάφραση: Καρακατσάνη Ρ. Αιώρα.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *The American psychologist*, 56 (3), 227-38.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rise. *Development and Psychopathology*, 19 (3), 921 – 930.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy and Practice. In S. S. Luthar (Eds.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 1-26). New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. S., & Obradovic, J., (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13 (1), 9. Διαθέσιμο online: <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/>
Ανακτήθηκε 5/9/2017.
- Ματσόπουλος, Α., (2011). *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*. (Επιμ. Εκδ.) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μιλής, Π. (2015). *Η βίωση θετικών συναισθημάτων, το νόημα ζωής και η ψυχική ανθεκτικότητα ως προστατευτικοί παράγοντες στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- Λακιώτη, Α., (2016). *Η Ψυχοθεραπεία ως παράγοντας ενίσχυσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας* (Διδακτορική Διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα, Ελλάδα., Ελλάδα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α., Χ. & Masten, A., S., (2005). Ψυχική ανθεκτικότητα και προσδοκίες

- αυτοαποτελεσματικότητας: Μια μελέτη μεταναστών και παλιννοστούντων εφήβων. *Ψυχολογία*, 12 (3), 349 – 367.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2006), Το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και του εφήβου: Σύνομη ανασκόπηση. *Παιδί και Έφηβος*, 8 (1), 9-22.
- Μπούτρη, Α., (2011). Ευτυχία, Ελπίδα, Αισιοδοξία, Περιέργεια. Στο Α. Σταλίκας – Π. Μυτσκίδου (Επιμ. Εκδ.). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Κ. Παπαναστασίου & Ε. Παπαναστασίου.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ., (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14 (4), 327 – 391.
- 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.
- Poulou, M., (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12 (2), 91 - 104.
- Qing Gu, Christopher Day, (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1302-1316, ISSN 0742-051X, doi:10.1016/j.tate.2006.06.006.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, 1(3), 1–16.

- Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Nüchterlein, K., Weintraub, S. (1990). *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511752872
- Rutter M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf J, Masten AS, Cicchetti D, Nuechterlein KH, Weintraub S, editors. *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York: Cambridge University Press.
- Seligman, M., E., P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, NY: Free Press
- Seligman, M., E., P., & Csikszentmihalyi, M., (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5 -14.
- Seligman, M., E., P., Steen, T., A., Park, N., and Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation and of interventions. *American Psychologist*, 60, 410 – 421
- Sheldon, K., M., & King, L., [Eds.] (2001). Positive Psychology [special issue]. *American Psychologist*, 56 (3), 216 – 263.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο*. Πεδίο.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333.
- Wagnild GW. (2009). *The resilience scale user's guide*. Worden, MT: The Resilience Centre.

- Werner, E. E., & Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *Bound and Determined: Growing up resilient in a troubled family*. New York: Villard.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ). (2011α). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ). (2011β). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ). (2011γ). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Project Συν-Φροντίζω, Connecting4Caring (c4c)*. Πολυεπίπεδο Πρόγραμμα Προαγωγής της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα μέσω σύγχρονων διαδραστικών μέσων και εφαρμογών. Ανακτήθηκε από <http://www.connecting4caring.gr/c4c>.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19
- Χατζηχρήστου, Χ. & Πολυχρόνη, Φ. (επιμ.) (2007). *Ο Τρυφερούλης Μικροφτερούλης. Ένα παραμύθι για τη διαφορετικότητα*. Κείμενο: Θ. Καραγιάννη. Αθήνα: Φαντασία
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., Λαμπροπούλου, Α. (2009). *Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος*. *Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 379-399.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Τσιοβόλου, Α., Καρίτσα, Β. & Γαβρίμης, Π. (2012). *Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων*. *Νέα Παιδεία*, 144, 131-146.
- Χατζηχρήστου, Χ., Κατή, Α., Λυκισάκου, Κ., Λαμπροπούλου, Α., Δημητροπούλου, Π., Υφαντή, Θ., Λιανός, Π., Μπακοπούλου, Α., & Γεωργουλέας, Γ. (2012). *Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Τηπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Καρίτσα, Β., Τσιοβόλου, Α., & Γαβρίμης, Π. (2014). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων*. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ(63), 80-105.

Σημειώσεις

¹ Health and Safety Executive in UK, Αρχή για την Ασφάλεια και την Υγεία στον χώρο της εργασίας στο Ηνωμένο Βασίλειο. Health and Safety Executive (2000) The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job. Available online at: http://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/2000/crr00311.pdf. Health and Safety Executive (2011) Stress-related and psychological disorders: Occupation and industry (2007/8-2009/10). Available online at: <http://www.hse.gov.uk/statistics/causdis/stress/occupation.htm>

² PricewaterhouseCoopers (2001) Teacher workload study (London, DfES).

³ Nash, P. (2005) Speech to Worklife Support Conference, presented at the London Well Being Conference, London, 21 April.