



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

**Η Επαγγελματική Ευημερία και η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών
στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον**

Διπλωματική Εργασία

Κουτσοκώστα Σοφία

Αθήνα, 2021



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κουτούζης Εμμανουήλ

Αν. Καθηγητής, Διοίκηση Εκπ/κών Μονάδων, Ελληνικό Ανοικτό Παν/μιο

Παπαλόη Ευαγγελία

ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Παν/μιο

Παυλάκης Εμμανουήλ

ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Παν/μιο

Η Κουτσοκώστα Σοφία

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από την ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Στην κόρη μου, Αθηνά

**«Για να είναι ευτυχισμένος κανείς, πρέπει να πιστεύει στη
δυνατότητα της ευτυχίας»**

Λ. Τολστόι, «Πόλεμος και Ειρήνη»

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση της Διπλωματικής εργασίας μου, οφείλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Κουτούζη Εμμανουήλ, που με εμπιστεύτηκε και θέλησε να υποστηρίξει την προσπάθειά μου για την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Παπαλόη Ευαγγελία, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την υποστήριξη που μου παρείχε και, κυρίως, για την εμπύχωση που μου πρόσφερε προκειμένου να αντεπεξέλθω στη μεγάλη για εμένα πρόκληση της εκπόνησης αυτής της Διπλωματικής Εργασίας.

Ευχαριστώ, οπωσδήποτε, και τον συνεπιβλέποντα καθηγητή, κύριο Παυλάκη Εμμανουήλ, για τη συμμετοχή του στην τελική αξιολόγηση της εργασίας μου.

Θα ήθελα, ιδιαίτερα, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική συμπαράστασή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας αυτής αλλά και το φιλικό περιβάλλον μου που «συνέπασχε» συχνά μαζί μου.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους που με προθυμία συνέδραμαν σε αυτή την ακαδημαϊκή προσπάθειά μου και στην επιτυχή ολοκλήρωσή της.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	10
ABSTRACT.....	11
Κατάλογος Πινάκων.....	12
Συντομογραφίες.....	14
 ΜΕΡΟΣ Α - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	 15
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ - Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	 15
1. 1 Η Προβληματική της Έρευνας.....	15
1. 2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	16
1. 3 Η Αναγκαιότητα της Έρευνας.....	17
1. 4 Η Δομή της Εργασίας.....	18
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.....	 19
2. 1 Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	19
2. 2 Η έννοια του Οργανισμού.....	21
2. 2. 1 Ο εκπαιδευτικός οργανισμός.....	21
2. 3. Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών.....	23
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΘΕΤΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΚΑΙ Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	 25
3. 1 Θετική Ψυχολογία και Οργανωσιακή Συμπεριφορά	25
3. 1. 1 Η Θετική Ψυχολογία στο σχολείο.....	27
3. 2 Η Ευημερία των εκπαιδευτικών.....	30
3. 2. 1 Η Ευημερία: Εννοιολογική προσέγγιση.....	30
3. 2. 2 Διαστάσεις – είδη ευημερίας.....	32
3. 2. 3 Επαγγελματική ευημερία: Εννοιολογική προσέγγιση.....	34
3. 2. 3. 1 Μοντέλα.....	35
3. 2. 3. 2 Μοντέλα σύνδεσης της εργασίας με την επαγγελματική ευημερία.....	36
3. 2. 3. 3 Προεκτάσεις.....	38
3. 3 Ευημερία εκπαιδευτικών: Εννοιολογική προσέγγιση.....	39
3. 4 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	41
3. 4. 1 Ορισμός.....	41
3. 4. 2 Ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς.....	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΥΘΟΣ Ή ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ;.....	45
4. 1 Οφέλη και εμπόδια.....	45
4. 1. 1 Η ευημερία και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως αναγκαιότητα.....	45
4. 1. 2 Προώθηση της σχολικής ευημερίας	46
4. 1. 3 Εμπόδια – Δυσκολίες.....	48
4. 2 Συναφείς έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.....	50
4. 2. 1 Ελλάδα.....	50
4. 2. 2 Διεθνείς έρευνες.....	52
ΜΕΡΟΣ Β – ΕΡΕΥΝΑ.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
5. 1 Ερευνητική μέθοδος	56
5. 2 Συμμετέχοντες – Δείγμα.....	56
5. 3 Ερευνητικό εργαλείο.....	56
5. 4 Μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων.....	58
5. 5 Έλεγχος και αξιοπιστία.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59
6. 1 Δημογραφική Ανάλυση του δείγματος.....	60
6. 2 Περιγραφική Ανάλυση.....	64
6. 2. 1 Επαγγελματική Ευημερία.....	64
6. 2. 2 Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	74
6. 3 Επαγωγική Ανάλυση.....	81
6. 3. 1 Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ευημερία τους και με επιμέρους διαστάσεις/γνωρίσματά της.....	81
6. 3. 2 Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την ψυχική ανθεκτικότητά τους.....	86
6. 3. 3 Συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	90
7. 1 Επαγγελματική ευημερία και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	90
7. 1. 1 Επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και βαθμός βίωσής της σε συνάφεια και με επιμέρους διαστάσεις/γνωρίσματά της (ερευνητικά ερωτήματα 1 και 2).....	91

7. 1. 2 Ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και βαθμός της σε συνάφεια και με επιμέρους διακριτικά γνωρίσματά της (ερευνητικά ερωτήματα 3 και 4).....	93
7. 1. 3 Συσχέτιση της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και βαθμός αλληλεπίδρασής τους (ερευνητικό ερώτημα 5).....	94
7. 1. 4 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και οι συσχετίσεις τους με τα αποτελέσματα της έρευνας.....	96
7. 2 Περιορισμοί της έρευνας.....	97
7. 3 Προτάσεις.....	98
Βιβλιογραφία.....	99
Παράρτημα.....	125

Περίληψη

Σύμφωνα με τη Θετική Ψυχολογία και Οργανωσιακή Συμπεριφορά, η αποτελεσματικότητα κάθε οργανισμού εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από την ποιότητα και την ευημερία του ανθρώπινου δυναμικού του. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τις σχολικές μονάδες, βασική επιδίωξη αποτελεί η επιτυχής στον μέγιστο δυνατό βαθμό υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης ενώ κυρίαρχο ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των οποίων επηρεάζουν καίρια την επίτευξη των διδακτικών και μαθησιακών στόχων αλλά και τη συνολική ανάπτυξη, ευημερία και αποτελεσματικότητα του σχολείου. Υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας, επομένως, και με δεδομένα τα υψηλά επίπεδα προκλήσεων, απαιτήσεων και αντιξοοτήτων που χαρακτηρίζουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, κρίνεται αναγκαία η φροντίδα για την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Με την παρούσα μελέτη στοχεύσαμε στη διερεύνηση αφενός της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και επιμέρους διαστάσεων της και αφετέρου της ψυχικής ανθεκτικότητας και των γνωρισμάτων της που, ενδεχομένως και σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, διακρίνουν τους εκπαιδευτικούς. Διερευνήσαμε, τέλος, την πιθανή συσχέτιση αλλά και τον βαθμό αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Η ποσοτική έρευνά μας επικεντρώθηκε στα δύσκολα σχολικά συγκείμενα των δημόσιων Γενικών Λυκείων στα κοινωνικοοικονομικά επιβαρυμένα δυτικά προάστια των Αθηνών, όπου εργάζονται οι 91 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το οποίο διαμορφώσαμε ως ερευνητικό εργαλείο.

Από τα ευρήματά μας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σε μέτριο ή και κάπως μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματική ευημερία ενώ παράλληλα αναδείχθηκαν, από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών, σημαντικές διαστάσεις της, όπως ο ενθουσιασμός, το «κάλεσμα», τα θετικά συναισθήματα και η απόδοση νοήματος στην εργασία, το αίσθημα του «ανήκειν», η αυτο-αποτελεσματικότητα και η επίτευξη στην εργασία και τη ζωή. Φάνηκε, εξάλλου, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ότι διαθέτουν σημαντικά αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας ενώ διακρίνονται σε μεγάλο βαθμό από χαρακτηριστικά γνωρίσματά της, όπως η αποφασιστικότητα και η αυτοπεποίθηση, η θετική οπτική των πραγμάτων, η αξιοποίηση της εμπειρίας ως προσωπικού πόρου, η πρόκληση και ο έλεγχος, η νοηματοδότηση και η αυτοπραγμάτωση. Τέλος, φάνηκε ότι η επαγγελματική ευημερία και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον.

Λέξεις - Κλειδιά: επαγγελματική ευημερία, ψυχική ανθεκτικότητα, εκπαιδευτικοί, Θετική Ψυχολογία, εκπαιδευτικός οργανισμός

Abstract

According to the Positive Psychology and Organisational Behaviour, each organisation's effectiveness depends, at most, on quality and wellbeing of its workforce. Into educational organisations, as well as schools, the successful, to the full extent, actualisation of educational purposes is a central aim, while teachers play the most important role in this direction, the attitudes and behaviours of whom crucially affect the teaching and learning achievement, as well as the general school's development, wellbeing and effectiveness. Thus, from the perspective of Positive Psychology in education, and given the high levels of challenges, requirements and adversities that characterise contemporary educational surroundings, the regard for teachers' occupational wellbeing and resilience is considered to be a necessity.

In this study we aimed at investigating, on the one hand, teachers' occupational wellbeing and its sub-dimensions and, on the other hand, their resilience and its attributes, to the higher or lower extent they may have them. Last but not least, we investigated the possible correlation between teachers' occupational wellbeing and resilience, plus the degree of their interaction.

Our quantitative research was focused on difficult school contexts of the public General Lyceums in the socioeconomically disadvantaged western suburbs of Athens, where the 91 teachers of our sample work and who filled in the questionnaire that we created in order to use it as a research instrument.

Our findings revealed that teachers experience moderately, or even more, occupational wellbeing while at the same time, from their own perspective, emerged some significant dimensions, like enthusiasm, "calling", positive emotions and meaning at work, feeling of "belonging", self-efficacy and accomplishment in work and life. It seems, besides, according to the teachers' opinions, that they possess much of buoyancy and resilience and they are also characterised in high levels by significant attributes of resilience, like determination and self-confidence, positive view of things, utilisation of experience as personal source, challenge and control, meaningfulness and self-realisation. Finally, it seems that teachers' occupational wellbeing and resilience correlate positively and interact with each other, at least to some extent.

Key – Words: occupational wellbeing, resilience, teachers, Positive Psychology, educational organisation

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σελίδα

Πίνακας 1: Cronbach's Alpha.....	59
Πίνακας 2α. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς το φύλο.....	60
Πίνακας 2β. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς το φύλο.....	60
Πίνακας 3α. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς την ηλικία.....	61
Πίνακας 3β. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς την ηλικία.....	61
Πίνακας 4α. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών.....	61
Πίνακας 4β. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών.....	61
Πίνακας 5α. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.....	63
Πίνακας 5β. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.....	63
Πίνακας 6α. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας.....	63
Πίνακας 6β. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας.....	64
Πίνακας 7: Τιμές επαγγελματικής ευημερίας.....	64
Πίνακας 8: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: ενθουσιασμός.....	66
Πίνακας 9: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: «κάλεσμα».....	66
Πίνακας 10: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: νόημα στην εργασία.....	67
Πίνακας 11: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: αίσθημα του «ανήκειν».....	68
Πίνακας 12: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: σχέσεις με τους άλλους.....	68
Πίνακας 13: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: αναγνώριση του έργου.....	69
Πίνακας 14: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: αυτονομία.....	69
Πίνακας 15: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: αυτοεπάρκεια.....	70
Πίνακας 16: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: αυτοεπάρκεια (στις Νέες Τεχνολογίες).....	70
Πίνακας 17: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: επίτευξη στην εργασία.....	71
Πίνακας 18: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: θετικά συναισθήματα.....	71
Πίνακας 19: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: άγχος/πίεση.....	72
Πίνακας 20: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: φυσική κατάσταση και υγεία.....	73
Πίνακας 21: Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: ολοκλήρωση από τη ζωή.....	73
Πίνακας 22: Τιμές ψυχικής ανθεκτικότητας.....	74
Πίνακας 23: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: Αποφασιστικότητα.....	75
Πίνακας 24: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: Αυτοπεποίθηση.....	76
Πίνακας 25: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: θετικά συναισθήματα.....	76
Πίνακας 26: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: θετικές διαστάσεις/βελτίωση.....	77
Πίνακας 27: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας:	

η εμπειρία ως προσωπικός πόρος.....	77
Πίνακας 28: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: πρόκληση.....	78
Πίνακας 29: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: έλεγχος στη ζωή.....	78
Πίνακας 30: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: αυτοεπάρκεια.....	79
Πίνακας 31: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: αυτοαποτελεσματικότητα.....	79
Πίνακας 32: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: νοηματοδότηση.....	80
Πίνακας 33: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: επένδυση στις σχέσεις.....	80
Πίνακας 34: Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: Αυτοπραγμάτωση.....	81
Πίνακας 35: Σχέση ενθουσιασμού – σχέσης εργασίας.....	82
Πίνακας 36: Σχέση ενθουσιασμού – ηλικίας.....	83
Πίνακας 37: Σχέση ενθουσιασμού – ετών προϋπηρεσίας.....	84
Πίνακας 38: Σχέση αυτοεπάρκειας – ετών προϋπηρεσίας.....	85
Πίνακας 39: Σχέση επαγγελματικής ευημερίας – ψυχικής ανθεκτικότητας.....	87

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

κ.ά.	και άλλα
κ.λπ	και λοιπά
ν.	νόμος
σελ.	σελίδα
συν.	συνεργάτες
π.χ.	παραδείγματος χάρη
π.Χ.	προ Χριστού
al.	alii
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
WHO	World Health Organization

ΜΕΡΟΣ Α - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ - Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. 1 Η Προβληματική της Έρευνας

Σε ένα περιβάλλον διαρκών αλλαγών και αβεβαιότητας, όπως είναι αυτό μέσα στο οποίο καλούνται να εργάζονται και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στον ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί, οι απαιτήσεις και οι προκλήσεις των καιρών όχι μόνο φαντάζουν αλλά και είναι, συχνά, εξουθενωτικές. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σήμερα να αντεπεξέλθουν με επιτυχία και αποτελεσματικότητα στη διαρκώς αυξανόμενη πίεση από τις εκπαιδευτικές και πολιτικές ηγεσίες, στα απαιτητικά προγράμματα σπουδών, στις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών, στα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, στο συχνά επιβαρυνόμενο, κοινωνικά και οικονομικά, συγκείμενο, στην ψηφιακή πρόκληση, εν μέσω μάλιστα και της παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης από την εξάπλωση του ιού Covid-19, και, τελικά, στο αίτημα για κοινωνική λογοδοσία.

Υπό το πρίσμα των αρχών της Θετικής Οργανωσιακής Συμπεριφοράς και με τους όρους της Θετικής Ψυχολογίας, είναι κάτι περισσότερο από προφανές ότι η επαγγελματική και γενικότερη ευημερία των εκπαιδευτικών απειλείται ενώ αποτελούν ζητούμενο και τα ανάλογα ψυχικά αποθέματα και η ανθεκτικότητά τους για την ανταπόκρισή τους στο δύσκολο έργο τους. Η διερεύνηση, επομένως, της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας που βιώνουν ή όχι στον χώρο εργασίας τους οι εκπαιδευτικοί αποτελεί άμεση προτεραιότητα και αναγκαιότητα. Πλήθος μελετών, εξάλλου, έχουν ήδη καταδείξει τη σημασία της γενικότερης στροφής του ενδιαφέροντος στην ευημερία και τη θετική ψυχολογία στην εκπαίδευση (Furlog et al., 2009).

Μια αξιοσημείωτη ποικιλία ορισμών για την ευημερία στην εκπαίδευση (McLeod & Wright, 2016) φανερώνει τη συστηματική προσπάθεια που καταβάλλεται από τους ερευνητές ώστε να μελετηθεί και να προσδιοριστεί σε βάθος το νόημα και οι διαστάσεις της. Από τη σκοπιά της Θετικής Ψυχολογίας αλλά και σύμφωνα με την προσέγγιση της υποκειμενικής ευδαιμονίας, η ευημερία συνδέεται με την αυτοπραγμάτωση του ατόμου (Seligman, 2011. McLellan & Steward, 2015) ενώ, όσον αφορά ειδικότερα την επαγγελματική ευημερία, η Θετική Ψυχολογία έδωσε ώθηση στην προσέγγισή της όχι μόνο με την αρνητική οπτική της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά κυρίως με θετικές διαστάσεις και γνωρίσματά της. Η επαγγελματική ευημερία έχει συνδεθεί, έτσι, τόσο με το νόημα και την ικανοποίηση που τα άτομα βρίσκουν στην εργασία τους (Doble &

Santha, 2008) όσο και με τη θετική αποτίμηση και την υγιή λειτουργία και κατάστασή τους εντός του εργασιακού περιβάλλοντος (Collie et al., 2015). Οι Viac & Fraser (2020), γενικεύοντας τις προσεγγίσεις αυτές, ορίζουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ως τις αποκρίσεις τους στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές συνθήκες αλλά και συνθήκες υγείας που σχετίζονται με την εργασία και το επάγγελμά τους.

Η ψυχική ανθεκτικότητα, από την άλλη, ως μια δυναμική διαδικασία θετικής προσαρμογής μέσα σε συγκεκριμένα αντιξοοτήτων (Luthar et al., 2000), συμβάλλει στην αντιμετώπιση των συνθηκών πρόκλησης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και καθορίζει τον βαθμό της επιθυμίας και της ικανότητάς τους να διδάσκουν (Ainsworth & Oldfield, 2019). Σύμφωνα με την Gu (2014), οι εκπαιδευτικοί για τους οποίους η Nieto (2011) εκφράζει τον θαυμασμό της, καθώς διαπιστώνει ότι ανταποκρίνονται άριστα στον ρόλο τους και μέσα σε σκληρές συνθήκες, είναι αυτοί ακριβώς που επιβεβαιώνουν το ουσιώδες νόημα της καθημερινής ανθεκτικότητας, όπως οι Day & Gu (2014) την προσδιόρισαν.

Κατά συνέπεια, η ψυχική ανθεκτικότητα, ανακόπτοντας τις αρνητικές επιπτώσεις του επαγγέλματος της διδασκαλίας, συνεισφέρει στη διατήρηση της γενικής υγείας του εκπαιδευτικού μέσω της ευρύτερης θετικής επίδρασης της ευημερίας στη ζωή του (Pretsch et al., 2012).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν η επαγγελματική ευημερία και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον στην Ελλάδα. Διερευνάται, δηλαδή, ο βαθμός στον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ανάλογα και με τα συνήθη δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, αφενός βιώνουν ευημερία στον χώρο της εργασίας τους και αφετέρου διαθέτουν ή έχουν αναπτύξει ψυχική ανθεκτικότητα για την αντιμετώπιση του σύγχρονου συγκειμένου του σχολείου όπως αυτό έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες και ακόμη περισσότερο στη σύγχρονη συγκυρία της παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης.

Για την εξυπηρέτηση του σκοπού αυτού διερευνώνται, επίσης, κάποια από τα γνωρίσματα και τις διαστάσεις που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται ότι συνδέονται με την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τις αποδεικνύουν. Διερευνάται, τέλος, εάν και σε ποιο βαθμό συσχετίζονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν η επαγγελματική ευημερία και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

1. 2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την εξυπηρέτηση του σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνάς μας, έχουν διατυπωθεί τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Βάσει των απόψεων του δείγματος

1. Σε ποιο βαθμό βιώνουν οι εκπαιδευτικοί επαγγελματική ευημερία;
2. Ποια βασικά γνωρίσματα και διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται;
3. Σε ποιο βαθμό διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ψυχική ανθεκτικότητα;
4. Ποια βασικά διακριτικά γνωρίσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται;
5. Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητά τους και, αν ναι, σε ποιο βαθμό αλληλεπιδρούν;

1.3 Η Αναγκαιότητα της Έρευνας

Ακολουθώντας την τάση και τις προσεγγίσεις της Θετικής Ψυχολογίας, η έρευνα γύρω από το επάγγελμα και την κατάσταση των εκπαιδευτικών έχει, πολύ πρόσφατα, στραφεί και επικεντρωθεί στη μελέτη της ευημερίας (Benevene et al., 2020) αλλά και της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους για την οποία η εμπειρική έρευνα, όπως οι Gu & Day (2013) επισημαίνουν, είναι σαφώς περιορισμένη.

Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, σχετικές μελέτες έχουν διεξαχθεί τα τελευταία μόλις χρόνια με το πεδίο της έρευνας να παραμένει ελλιπές σε σημαντικό βαθμό. Καθώς, ωστόσο, οι συνθήκες της αβεβαιότητας, των αλλαγών και των απαιτήσεων έχουν δημιουργήσει ένα ασφυκτικό εργασιακό περιβάλλον στον χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα, έχει αναδυθεί και στη χώρα μας το ζήτημα της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Δεν πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να παραβλέψουμε και το γεγονός ότι στους σύγχρονους άστατους καιρούς της πανδημίας και των αποτελεσμάτων της, μεταξύ των οποίων και η εξ αποστάσεως διδασκαλία, η θετική ψυχολογία στην εκπαίδευση εγείρει ακόμη μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς μελέτες δείχνουν τις δυνατότητες που δίνει προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά και την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Burke & Arslan, 2020). Άλλωστε, η προηγούμενη ερευνητική εμπειρία στη θετική εκπαίδευση καταδεικνύει τον σημαίνοντα ρόλο της νοσηματοδότησης, της ψυχολογικής προσαρμοστικότητας, της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αίσθησης του ανήκειν και της θετικής διάθεσης κατά τη διάρκεια παγκόσμιων κρίσεων (Burke & Arslan, 2020). Κατά συνέπεια, η αποτίμηση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών και κατά τη διάρκεια της πανδημίας μπορεί να γίνει κυρίως με την αποτίμηση των προφανών εννοιών της ευτυχίας και της ευημερίας τους (Burke & Arslan, 2020).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα, η έρευνά μας κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να διερευνηθούν τα επίπεδα, τα επιμέρους διακριτικά χαρακτηριστικά και οι αλληλεπιδράσεις της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των δημόσιων Γενικών Λυκείων ειδικότερα, όταν, μάλιστα, βρίσκονται σε μέσα και χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα. Πιστεύουμε ότι τα σχολεία αυτά αποτελούν ένα χώρο όπου οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονα την πίεση και τις προκλήσεις που έτσι κι αλλιώς κυριαρχούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στα δημόσια Γενικά Λύκεια, με τον ιδιαίτερο προπαρασκευαστικό χαρακτήρα τους για την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τις υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις για αποτελεσματικότητα και επιτυχία στο έργο και τη διδασκαλία τους καθώς είναι και άμεσα ή έμμεσα υπόλογοι σε μια έστω και άτυπη, μέχρι τώρα τουλάχιστον, λογοδοσία. Αποτελούν, επομένως, ένα χαρακτηριστικό, κατά τη γνώμη μας, πεδίο για διερεύνηση από το οποίο θα μπορούσαν να προκύψουν και γενικότερα συμπεράσματα για την επαγγελματική ευημερία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και για τα αποθέματά τους σε ψυχική ανθεκτικότητα όταν εργάζονται και διδάσκουν στα απαιτητικά περιβάλλοντα της εκπαίδευσης.

Σε κάθε περίπτωση, πιστεύουμε ότι, μέσω της συστηματικής έρευνας στο πεδίο της Θετικής Οργανωσιακής Συμπεριφοράς και Ψυχολογίας στην εκπαίδευση με επίκεντρο και σκοπό την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών σε συνάφεια και με την ψυχική ανθεκτικότητά τους, θα αναβαθμιστεί όχι μόνο το έργο και η αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας στο σύνολό του.

1. 4 Η Δομή της Εργασίας

Στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε θεωρητικά και εμπειρικά την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον εκπονήσαμε την παρούσα εργασία οργανώνοντάς την κατ' αρχήν σε δύο μέρη Α' και Β' που περιλαμβάνουν το Θεωρητικό Πλαίσιο της έρευνάς μας και την ίδια την Έρευνά μας, αντίστοιχα.

Το Α' μέρος περιλαμβάνει, εκτός από το 1^ο Κεφάλαιο της Εισαγωγής, επιπλέον 3 Κεφάλαια. Αρχικά, στο Κεφάλαιο 2 προσεγγίζονται θεωρητικά οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ο ρόλος των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτούς όπως έχουν διαμορφωθεί εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο 3^ο Κεφάλαιο αναλύεται η Θετική Οπτική στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς προκειμένου στη συνέχεια να προσεγγιστούν εννοιολογικά και να αναλυθούν οι έννοιες της επαγγελματικής ευημερίας και της

ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Κλείνουμε το Α' μέρος με το 4^ο Κεφάλαιο όπου διερευνάται θεωρητικά η παρουσία ή μη της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς.

Στο Β' μέρος της εργασίας περιλαμβάνονται 3 Κεφάλαια στα οποία περιγράφεται και αναλύεται η έρευνά μας. Στο Κεφάλαιο 5, συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε τόσο για τη διενέργεια της έρευνας όσο και για την επεξεργασία των δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, στο 6^ο Κεφάλαιο περιγράφονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας για την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Τέλος, στο 7^ο Κεφάλαιο διατυπώνονται και συζητούνται τα συμπεράσματα που αξιολογήθηκαν ως περισσότερο σημαντικά έπειτα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων, επισημαίνονται οι περιορισμοί και διατυπώνονται σχετικές προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

2. 1 Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαμορφωμένο και προσδιορίζεται σύμφωνα με το άρθρο 16, παράγραφος 2, του Ελληνικού Συντάγματος κατά το οποίο «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων...»¹. Ειδικότερα, σκοπός του Γενικού Λυκείου (με μετονομασία του Ενιαίου Λυκείου με τον νόμο 3475/2006), στο οποίο εστιάζεται και η έρευνά μας, είναι, σύμφωνα με τον νόμο 2525/1997, «α. η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, β. η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, γ. η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και δ. η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα

¹ Ειδικότερα, στο έργο του σχολείου, σύμφωνα με τον ν. 1340/2002, άρθρο 38, περιλαμβάνονται τρεις κυρίως εκπαιδευτικοί σκοποί: α. Η καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και νοητικών ικανοτήτων των μαθητών β. Η συναισθηματική καλλιέργεια για την αποδοχή αρχών που θα στηρίζουν τις αξίες τους και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία γ. Η καλλιέργεια και διεύρυνση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του μαθητή για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας» (Σαϊτης, 2008).

Ως προς τη διάρθρωσή του, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από ένα πολύπλοκο δομικό σχήμα και με ποικίλες μορφές οργάνωσης τόσο ως ανοιχτό σύστημα που είναι όσο και, συνακόλουθα, λόγω των επιδράσεων που του ασκούνται από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον και από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Μπουρής, 2008).

Το ελληνικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με όλες σχεδόν τις αρμοδιότητες να ασκούνται από το αρμόδιο Υπουργείο, χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό και υπερσυγκεντρωτικό (Μπρίνια, 2009), καθόσον μάλιστα, ειδικότερα, «στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ελάχιστες αρμοδιότητες διοίκησης – τουλάχιστον μέχρι στιγμής – έχουν μεταφερθεί σε τοπικό/ σχολικό επίπεδο» (Κουτούζης, 1999, σελ. 37) . Σε ένα τέτοιο σύστημα δε δίνεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να παίζει ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ, παράλληλα, έχει ελάχιστο ή μικρό βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων που την αφορούν (Λαϊνας, 2000). Το σύστημα διοίκησης, επομένως, των ελληνικών σχολείων εύκολα μπορεί να χαρακτηριστεί ως «σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες (management by rules) και όχι ως σύστημα διοίκησης με βάση στόχους (management by objectives)» (Λαϊνας, 2000, σελ. 32). Αυτός ακριβώς ο χαρακτηρισμός φανερώνει και την ισχυρά γραφειοκρατική προσέγγιση του συστήματος.

Μια πραγματική αποκέντρωση, ωστόσο, θα σημαίνει, όπως συμβαίνει σε αποκεντρωμένα διοικητικά συστήματα άλλων χωρών (π.χ. του Ηνωμένου Βασιλείου), ότι ο διευθυντής θα δρα με απόλυτη ελευθερία και θα αποφασίζει ο ίδιος πώς θα διοικείται το σχολείο του. Θα είναι υπεύθυνος και ελεύθερος να διαμορφώνει μεθόδους διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα και θέματα που θα αφορούν το υλικό, την πειθαρχία και την εξεύρεση προσωπικού (Σαϊτης, 2002. Townsend, 1997).

Σύμφωνα, πάντως, με τους Τύπα και Κατσαρό (2003), κανένα διοικητικό σύστημα δεν μπορεί να εφαρμοσθεί απόλυτα ακριβώς διότι όπου επικρατεί ένα σύστημα διοίκησης εντοπίζονται και στοιχεία εφαρμογής του αντίθετου. Αυτό που αποτυπώνεται ως αναγκαίο είναι η προσπάθεια ώστε να επέλθει μια, κατά το δυνατό, ισορροπία μεταξύ των κεντρικών και περιφερειακών οργάνων της εκπαιδευτικής διοίκησης: η εξισορρόπηση, δηλαδή, της ανάθεσης έργου με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα διάφορα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας (Χατζηπαναγιώτου, 2003. Σαϊτης, 2005).

2. 2 Η έννοια του Οργανισμού

Στο σύγχρονο οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο οι κάθε είδους Οργανισμοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα προώθησης και εξυπηρέτησης του συλλογικού συμφέροντος στην κατεύθυνση της επίτευξης γενικών σκοπών αλλά και ειδικότερων στόχων και επιδιώξεων. Υπό αυτή την έννοια, οι Οργανισμοί συστήνονται, δομούνται και διευθύνονται με γνώμονα τόσο την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον τους όσο και τη διάκρισή τους από αυτό. Κάθε Οργανισμός, εξάλλου, αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα του οποίου τα μέλη συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν και οι ενέργειές τους έχουν αντίκτυπο στο έργο του οργανισμού (Κοντάκος και συν., 2007).

Η Σύγχρονη Διοίκηση, ενσωματώνοντας και τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, επικεντρώνεται σε ένα μοντέλο που προκύπτει ως συγκερασμός θεωριών και προτάσεων από διαφορετικές επιστήμες, μελετώντας κατά κύριο λόγο τις αλληλενέργειες ανάμεσα στις ανάγκες των σκοπών και στις συμπεριφορές των εργαζομένων ενός οργανισμού (Σαϊτης, 2008).

Η σύγχρονη αυτή προσέγγιση των οργανισμών γίνεται μέσα από τη θεωρία των συστημάτων και της συστημικής σκέψης κατά την οποία η λειτουργία μιας ολότητας μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο εφόσον θεωρήσουμε την ολότητα αυτή ως ένα σύστημα από αλληλεξαρτώμενα μέρη (Κουτούζης, 1999). Με τον όρο σύστημα δηλώνεται, κατά τον Σαϊτη (2007, σελ. 47), «ένα σύνολο ενεργητικών και αλληλεξαρτώμενων στοιχείων (υποσυστημάτων), των οποίων οι αμοιβαίες επενέργειες συντίθενται, για να συμβάλουν και να ενοποιηθούν στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού». Από αυτή τη σκοπιά, κάθε οργανισμός είναι ένα ανοιχτό σύστημα εισροών από τις οποίες, με την κατάλληλη επεξεργασία, παράγονται εκροές (Κανελλόπουλος, 1990).

2. 2. 1 Ο εκπαιδευτικός οργανισμός

Στο πλαίσιο της θεωρίας των συστημάτων αφενός και των οργανωσιακών λειτουργιών, γνωρισμάτων και στόχων αφετέρου εντάσσεται και η εκπαίδευση στο σύνολό της. Ως ένα απαιτητικό και ξεχωριστό πεδίο κοινωνική δράσης, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται και οργανώνεται στη βάση ενός ευρύτερου σκοπού που είναι «από τη μια πλευρά η πνευματική ανάπτυξη, δηλαδή η γνωστική και, μέσα από αυτήν, η επαγγελματική και, κατά προέκταση, η παραγωγική ανάπτυξη ενός κοινωνικού συνόλου, και από την άλλη πλευρά η πολιτιστική αναβάθμιση που εμπεριέχει το στοιχείο των σχέσεων και των συγκρούσεων μεταξύ των δομών από τις οποίες πηγάζει και η εξέλιξή του» (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990, σελ. 17).

Κάθε κοινωνικός σχηματισμός που παρέχει εκπαίδευση, μεταξύ αυτών και οι σχολικές μονάδες, έχει ως βασικά χαρακτηριστικά την οργάνωση ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών και την επιβολή τυπικών δομών συντονισμού ενώ ταυτόχρονα στηρίζεται στη δράση αλληλεπιδρώντων ατόμων (Davies, 1981). Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά «οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να θεωρούνται διακριτές οργανώσεις, επιμέρους μονάδες του ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού που ονομάζουμε εκπαιδευτικό σύστημα» (Etzioni, 1964:3).

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), οι σχολικές μονάδες είναι εκπαιδευτικοί οργανισμοί υπό την έννοια ότι αποτελούν μια ομάδα ατόμων που εργάζονται με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις. Βασικά γνωρίσματα όλων των οργανισμών, επομένως και κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, αποτελούν οι άνθρωποι, ο κοινός ή οι κοινοί αντικειμενικοί σκοποί καθώς και μια οργανωτική δομή, μια εξουσία και ένας τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των μελών τους (Κουτούζης, 1999).

Οι Everard & Morris (1999), από την άλλη, αναγνωρίζουν τέσσερα διακριτά συστατικά των οργανισμών, επομένως και των σχολείων: α. την τεχνολογία – διαδικασίες (εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνική υποδομή), β. τη δομή (καταστατικό, διοίκηση, τμήματα, ρόλοι, ιεραρχία κ.ά.), γ. τους ανθρώπους (καθηγητές, κώδικας δεοντολογίας, γνώσεις, πείρα, ικανότητα και νοοτροπία τους, μαθητές, υπόλοιπο προσωπικό) και την κουλτούρα (κλίμα σχολείου, αξιακό σύστημα, κριτήρια αποτίμησης της αξίας, διαπροσωπικές σχέσεις, συνήθειες, άγραφοι κανόνες διαγωγής και σύστημα αξιολόγησης των μαθητών). Θεωρούν, επίσης, ότι «κάθε οργανισμός εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σύστημα – είναι αλληλένδετος με την υπόλοιπη κοινωνία, όπως τον υπηρετεί με τη σειρά της και η κοινωνία» (Everard & Morris, 1999:174). Με ανάλογο τρόπο και «το σχολείο επιδιώκει τον κεντρικό σκοπό του στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος με το οποίο συναλλάσσεται διαρκώς. Λαμβάνει εισροές (ο φυσικός οργανισμός τροφή και ενέργεια – το σχολείο νεαρούς μαθητές, κονδύλια, διδακτική ύλη) και προσφέρει εκροές: εκπαιδευμένους αποφοίτους, υπηρεσία προς την κοινότητα, βιοπορισμό στους καθηγητές και στις οικογένειές τους κ.λπ). Ο οργανισμός είναι σχεδιασμένος έτσι ώστε να επιτυγχάνει την αποδοτική μετατροπή των εισροών σε επιθυμητές εκροές: «αποδοτική» σημαίνει ότι η μετατροπή γίνεται με την ελάχιστη δαπάνη εσωτερικής ενέργειας» (Everard & Morris, 1999:174).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα διακρίνεται από σημαντική πολυπλοκότητα με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η εξασφάλιση σταθερής ισορροπίας, ανάπτυξης και ευελιξίας. Ως αιτία αυτής της δυσκολίας αναγνωρίζεται το πλήθος των

σχετικών παραμέτρων προκειμένου να προσδιοριστεί κάθε στοιχείο ξεχωριστά καθώς και η ποικιλία των μεταξύ τους σχέσεων, αλληλεξαρτήσεων και τρόπων σύνδεσης (Κατσαρός, 2008)².

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, επομένως, κάθε σχολική μονάδα αποτελεί υποσύστημα του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, το οποίο ταυτόχρονα βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα και υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντός του (άλλα σχολεία, κοινωνικοί οργανισμοί, ομάδες ατόμων, θεσμοί κ.ά.) (Πετρίδου, 2000). Έτσι, το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα εισροών – πόρων, των οποίων ο μετασχηματισμός σε εκροές με βάση τους επιλεγμένους στόχους απαιτεί, κατά τους Everard, Morris (1990) και Leach (1996), Διοίκηση που θα εφαρμόζει τη σύγχρονη επιστημονική σκέψη της Διοίκησης της Εκπαίδευσης (Πετρίδου, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, το σχολείο, ακολουθώντας την οργάνωση της δημόσιας διοίκησης, επιδιώκει μια σειρά από στόχους σύμφωνα με τη λειτουργία του ως κοινωνικού οργανισμού (Σαϊτης, 2007) και μέρους του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος.

2. 3. Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, καθορίζει εν πολλοίς και τον ρόλο των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί με την τριπλή ιδιότητά τους ως παιδαγωγοί, ως υπάλληλοι – εργαζόμενοι και ως ανθρωπίνι πόροι, εν γένει, κάθε σχολικού οργανισμού διαδραματίζουν τον πλέον καθοριστικό ρόλο στην προώθηση και την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Morgan et al. (2014), ο εκπαιδευτικός αποτελεί ορόσημο στη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές. Καλείται, μάλιστα, ως προς την απόδοσή του να είναι πάντοτε τέλειος και ιδιαιτέρως όταν διδάσκει (Fadli et al. 2020).

Ο Ξωχέλλης (2005, σελ. 85) επισημαίνει, ως προϋποθέσεις της «επαγγελματικής επάρκειας» του εκπαιδευτικού σήμερα, τα εξής χαρακτηριστικά: «γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, διδακτική ικανότητα, διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, ικανότητα αξιολογητή...επικοινωνιακή ικανότητα...». Όπως προκύπτει, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία δεν ανταποκρίνεται στα παραδοσιακά πρότυπα ως

² Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2008), υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία παραγόντων από τους οποίους επηρεάζεται η δομή και η λειτουργία του σχολείου και προσδιορίζεται κατ' επέκταση η αποδοτικότητά του: όσοι βρίσκονται εντός του σχολείου (εσωτερικό περιβάλλον), όσοι είναι εκτός του σχολείου και συνδέονται άμεσα με τη λειτουργία του (ειδικό περιβάλλον) και όσοι είναι εκτός του σχολείου και συνδέονται έμμεσα με αυτό (εξωτερικό περιβάλλον).

ρόλος αποκλειστικά εκείνου που κατέχει και μεταδίδει τη γνώση (Παπάς, 1995). Εφόσον οι κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλονται, αναπόφευκτα μεταβάλλεται και η σχολική πραγματικότητα και επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2005).

Παρά τη σχετική μείωση επιρροής του σχολείου στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, σύμφωνα με τους Ingvarson & Rowe (2007), οι εκπαιδευτικοί ασκούν το 40% της συνολικής επιρροής του στους μαθητές. Από αυτό το δεδομένο προκύπτει και η αποστολή που διαχρονικά καλούνται οι εκπαιδευτικοί να φέρνουν εις πέρας. Καλούνται και στη σύγχρονη εποχή, επομένως, να ανταποκριθούν ενεργά στις απαιτήσεις του ρόλου τους και παρά το γεγονός ότι οι κοινωνικές συνθήκες και το εργασιακό πλαίσιο λειτουργούν για αυτούς πολύ συχνά αρνητικά και επιβαρυντικά. Προκειμένου να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις απαιτήσεις αυτές, χρειάζεται τόσο συστηματικές γνώσεις και δεξιότητες όσο και κατάλληλες πεποιθήσεις και αξίες που θα εμπίπτουν και στο γενικότερο αξιακό σύστημα της ζωής (Παπαναούμ, 2005).

Αποτελεί, επομένως, ζητούμενο η προώθηση της εφαρμογής θετικών συμπεριφορών στο περιβάλλον των σχολείων καθώς, σύμφωνα με τους Bohanon et al. (2018), με αυτό τον τρόπο βελτιώνεται η συμπεριφορά στην τάξη, μειώνεται το άγχος των εκπαιδευτικών και δυναμώνουν οι σχολικές κοινότητες. Υπό το πρίσμα αυτό, ο Edwards (2003) επισημαίνει το δικαίωμα όλων των μαθητών να διδάσκονται από άτομα που διακρίνονται από ενθουσιασμό και εσωτερική παρακίνηση ενώ, σύμφωνα με τον OECD (2011), με την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης συσχετίζονται άμεσα η δέσμευση και ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών και όχι τα τυπικά προσόντα και η εμπειρία των χρόνων στα οποία παραδοσιακά αυτή αποδίδεται (Gu & Day, 2013).

Καθώς, μάλιστα, η εκπαίδευση των νέων αποτελεί το κατεξοχήν έργο των εκπαιδευτικών και το μαθησιακό αποτέλεσμα ενισχύεται από την καθημερινή προσπάθεια, τον ενθουσιασμό και τη δέσμευσή τους, γίνεται σαφές ότι είναι αυτοί που συμβάλλουν καθοριστικά στις καλές επιδόσεις, την ικανοποίηση και το αίσθημα επίτευξης των μαθητών (McCallum et al., 2017).

Σε κάθε περίπτωση, η εξασφάλιση αποδοτικού έργου από το άτομο εντός του οργανωσιακού πλαισίου προϋποθέτει να διαθέτει τις αναγκαίες γνώσεις και ικανότητες, να έχει την παρακίνηση για εργασία αλλά και να του προσφέρονται από τον οργανισμό όλα τα απαιτούμενα μέσα για την εκτέλεση του έργου του (Καμπουρίδης και συν., 2004). Με την ανάπτυξη ενός μεγαλύτερου εύρους δεξιοτήτων και στρατηγικών, παράλληλα με το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού αντικείμενου και τις παιδαγωγικές γνώσεις, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται καλύτερα εφοδιασμένοι προκειμένου να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της εργασίας

τους (Fernandes et al., 2019). Πόσο μάλλον όταν, όπως συνοψίζεται από τη Flores (2020), η εργασία και οι ζωές των εκπαιδευτικών όλο και περισσότερο χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και αυξανόμενη ένταση που συχνά συνδέονται με τις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές όπως και με τον όγκο των μεταρρυθμίσεων που καλούνται να εφαρμόζουν στα σχολεία και στις σχολικές τάξεις.

Διαφορετικά σχολεία, ωστόσο, σε διαφορετικά συγκείμενα και σε διαφορετικές χώρες ενδέχεται να απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες, ιδιότητες και ικανότητες από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διδάσκουν καλά, αν και με τον όρο καλή διδασκαλία μπορεί να εννοείται ποικίλο περιεχόμενο για διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, κάτι που ενισχύει ακόμη περισσότερο την πολυπλοκότητα του επαγγέλματος της διδασκαλίας (Gu, 2021). Απαιτείται, λοιπόν, σύμφωνα με την ερευνήτρια (2021), η προώθηση και η καλλιέργεια υγιών ατόμων με συλλογικές ευκαιρίες και κουλτούρες μάθησης τέτοιες που θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς - και τους νεοεισερχόμενους οπωσδήποτε - να αναδειχθούν σε σπουδαίους δασκάλους επιδιώκοντας τη σταθερή ηθική δέσμευσή τους στο επάγγελμα ενώ θα εκπληρώνουν παράλληλα το αυθεντικό κάλεσμά τους να διδάσκουν (Gu 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΘΕΤΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΚΑΙ Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1 Θετική Ψυχολογία και Οργανωσιακή Συμπεριφορά

Η Οργανωσιακή Συμπεριφορά, σύμφωνα με την Gordon (2002), μελετά τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων στους οργανισμούς ενώ σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2011, σελ. 37), «είναι ένα πεδίο μελέτης που ερευνά την επίδραση που επιφέρουν τα άτομα, οι ομάδες και η δομή στη συμπεριφορά, στο πλαίσιο των οργανισμών» με κύριο στόχο «την αποτελεσματικότερη λειτουργία των οργανισμών». Διακρίνοντάς την από την Οργανωσιακή Συμπεριφορά, οι Βακόλα και Νικολάου (2012, σελ. 22) ορίζουν την Οργανωσιακή Ψυχολογία ως «ειδικότητα της Ψυχολογίας που μελετάει τη συμπεριφορά και τις πνευματικές διαδικασίες των ανθρώπων σε σχέση με το εργασιακό περιβάλλον».

Η Θετική Ψυχολογία, ειδικότερα, έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες καθώς η προσοχή των ερευνητών έχει στραφεί στη μελέτη και ανάδειξη των θετικών εκείνων συμπεριφορών και συναισθημάτων που προάγουν και βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων αλλά και

κάθε οργανωσιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτοί δραστηριοποιούνται. Σύμφωνα με τη Θετική Ψυχολογία, η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς πρέπει να στρέφεται προς ένα περισσότερο «αισιόδοξο» και θετικό μοντέλο μελέτης των θετικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων αλλά και των οργανισμών (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Οι Sheldon & King (2001) προσδιορίζουν τη Θετική Ψυχολογία ως μια επιστημονική διερεύνηση των παραγόντων που κατευθύνουν τα άτομα και τις κοινωνίες στην πρόοδο και την ακμή. Ο κύριος εκφραστής της, εξάλλου, ο Martin Seligman (2011) επισημάνει τη δυνατότητα που δίνεται στους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες διαθέτοντας γνωρίσματα όπως το θάρρος, η αισιοδοξία και η ανθεκτικότητα (Seligman, 2011). Κατ' επέκταση, σύμφωνα με τη Θετική Ψυχολογία, τα θετικά συναισθήματα καθώς και τα θετικά γνωρίσματα αναπτύσσονται καλύτερα στο περιβάλλον κάθε θετικού οργανισμού (Duckworth et al, 2005).

Το εργασιακό περιβάλλον και κάθε οργανισμός αποτελούν κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας καθώς η έρευνα στον τομέα της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς επικεντρώνεται στη μελέτη των θετικών συμπεριφορών και γνωρισμάτων των εργαζομένων. Ο Wright, μάλιστα, (2003) υποστήριξε την αναγκαιότητα της αναζήτησης από τη Θετική Οργανωσιακή Συμπεριφορά της ευτυχίας και της υγείας των εργαζομένων, ως αυτοτελών βιώσιμων στόχων. Σημαντική παράμετρο, στην ίδια κατεύθυνση, αποτελεί και το Ψυχολογικό Κεφάλαιο, ως η ατομική ψυχολογική κατάσταση η οποία διακρίνεται από υψηλά επίπεδα α. αυτό-επάρκειας και αυτοπεποίθησης, β. αισιοδοξίας, γ. ελπίδας και δ. ανθεκτικότητας (Luthans et al., 2007).

Κυρίαρχο ζητούμενο στη διαμόρφωση των θετικών συμπεριφορών των εργαζομένων και μάλιστα εκείνων ακριβώς που θα συντελέσουν στην επιτυχία και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού αποτελεί και η έννοια της παρακίνησης³. Αυτή η σύνδεση της ανθρώπινης

³ Η παρακίνηση ορίζεται από τους Robbins και Judge (2011: 188) ως οι «διεργασίες που ευθύνονται για την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου για την κατάκτηση ενός στόχου» κάτι που αφορά και την επιδίωξη επίτευξης των οργανωσιακών στόχων ειδικότερα, σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές (2011). Οι περισσότερο σύγχρονες θεωρίες παρακίνησης, που την προσεγγίζουν κυρίως ως διαδικασία, είναι οι εξής: της αυτοδιάθεσης, της στοχοθέτησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας, της ισότητας/δικαιοσύνης, των προσδοκιών και της ενίσχυσης (Robbins & Judge, 2011, Βακόλα και Νικολάου, 2012). Χρειάζεται να σταθούμε ιδιαίτερα στην κοινωνική γνωστική θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας ή αυτο-επάρκειας (Self-Efficacy) η οποία ορίζεται ως «η πίστη κάποιου στις ικανότητές του για την οργάνωση και την εκτέλεση της απαιτούμενης σειράς δράσεων προκειμένου να παραχθούν δεδομένα επιτεύγματα» (Bandura, 1997). Ο Bandura (1997) συνδέει τη συμπεριφορά των ανθρώπων και την προσπάθεια επίτευξης των στόχων τους με τον βαθμό πίστης κάθε ατόμου στην ικανότητά του να τους επιτύχει. Η κοινωνιογνωστική προσέγγιση, όπως γίνεται αντιληπτό, «δίνει έμφαση στη «δύναμη» του ατόμου

συμπεριφοράς με τους στόχους δείχνει και την αλληλοσυμπληρούμενη σχέση μεταξύ των θεωριών της αυτο-αποτελεσματικότητας και της στοχοθέτησης (Robbins & Judge, 2011).

Καθοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς των εργαζομένων είναι και οι στάσεις τους καθώς συνδέονται με την αντίληψη, την προσωπικότητα και τα κίνητρα των ανθρώπων. Στις κυριότερες θετικές στάσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του οργανισμού περιλαμβάνονται η εργασιακή ικανοποίηση (στην οποία δίνεται και ιδιαίτερη βαρύτητα), η ταύτιση με την εργασία, η οργανωσιακή δέσμευση, η αντιληπτή οργανωσιακή υποστήριξη και η αφοσίωση υπαλλήλου (Robbins & Judge, 2011. Βακόλα και Νικολάου, 2012).

Στο ίδιο πλαίσιο της Θετικής Οργανωσιακής συμπεριφοράς, αν και περισσότερο από την επιστημονική και διοικητική σκοπιά της (Βακόλα & Νικολάου, 2012), μελετάται με ιδιαίτερη έμφαση η έννοια της ευημερίας η οποία ορίζεται ως «η ψυχολογική κατάσταση κατά την οποία τα άτομα βιώνουν μια αίσθηση ζωτικότητας και μάθησης στον χώρο εργασίας τους» ενώ «συνδέεται επίσης στενά με την προοπτική προσωπικής ανάπτυξης και αντανακλά τη συνεχή προσπάθεια του ατόμου για προσωπική εξέλιξη και όχι τον συμβιβασμό του σε μία σταθερή κατάσταση, ακόμα και όταν τη θεωρεί ικανοποιητική» (Βακόλα & Νικολάου, 2012, σελ. 181).

Αυτό το πνεύμα και την έννοια της θετικότητας εισήγαγε στη Θετική Ψυχολογία η Fredrickson (2005) όταν τη σύνδεσε με την ποικιλία των θετικών συναισθημάτων όχι μόνο ως εξωτερική εκδήλωση αλλά και ως βίωμα του ατόμου οδηγώντας το σε μια νέα κατανόηση του περιβάλλοντός του ακόμη και σε μεταβολή των σωματικών λειτουργιών του (Fredrickson & Losada, 2005).

3. 1. 1 Η Θετική Ψυχολογία στο σχολείο

Το ενδιαφέρον των ερευνητών της Θετικής Ψυχολογίας έχει στραφεί, τα τελευταία χρόνια, στην επιδίωξη ανάπτυξης θετικού οργανωσιακού και μαθησιακού περιβάλλοντος και στον χώρο του σχολείου. Οι Seligman & Csikszentmihalyi (2000) προσδιορίζουν τα σχολεία ως θετικούς οργανισμούς που αποτελούν οργανωσιακά συστήματα τα οποία επικεντρώνονται στην εκπαίδευση παραδοσιακών ικανοτήτων το ίδιο όπως στοχεύουν στην ώθηση των ατόμων προς την

να επηρεάσει και να «αλλάξει» την εξέλιξή του» (Βακόλα και Νικολάου, 2012). Συγκαταλέγεται, έτσι, και στις θεωρίες της προσωπικότητας καθώς σύμφωνα με αυτές, η ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το άτομο «επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον του και στη συνέχεια, βάσει αυτών των πληροφοριών, προσδιορίζει τις κινήσεις του και τις αποφάσεις του» (Βακόλα και Νικολάου, 2012).

καλύτερη πολιτική συμπεριφορά, την υπευθυνότητα, την αλληλεγγύη, τον αλτρουισμό, την ευγένεια, την αυτοσυγκράτηση, την ανεκτικότητα και την εργασιακή ηθική. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο White (2016) αναγνώρισε τον ρόλο-κλειδί της σχολικής κουλτούρας για την προώθηση των θετικών στάσεων μέσω της μαθησιακής διαδικασίας.

Μέσα από την ερευνητική αναζήτηση της καλλιέργειας και ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων και συμπεριφορών σε όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή και γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία, αναδύθηκε ο κλάδος της Θετικής Εκπαίδευσης που, σύμφωνα με τους Seligman et al. (2009), ορίζεται ως εκπαίδευση που στοχεύει ταυτόχρονα στην ανάπτυξη των παραδοσιακών δεξιοτήτων και στην επίτευξη της ευτυχίας. Με ένα γενικότερο ορισμό, οι Green et al. (2011) προσδιορίζουν τη Θετική Εκπαίδευση ως μια εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση.

Η Θετική Ψυχολογία έχει πολύ μεγάλη συνάφεια με το σχολικό πλαίσιο στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της κατανόησης και της ανάπτυξης υψηλών επιπέδων ψυχολογικής ευημερίας στους μαθητές, το προσωπικό και το σχολείο εν γένει (Green et al., 2011). Καθώς, μάλιστα, το σχολείο αποτελεί κοινωνικό περιβάλλον ουσιαστικής συνεισφοράς στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νέων, απαιτούνται καινοτόμες στρατηγικές στην εκπαίδευση προκειμένου να βελτιωθεί και να υποστηριχθεί η ευημερία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών στον συλλογικό χώρο του εκπαιδευτικού οργανισμού (Schiavon et al., 2020). Ένα πλήθος ποικίλων μελετών επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα του ενδιαφέροντος για την ευημερία και την εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση (Furlog, et al., 2009).

Ο AbuShaheen (2015) επισημαίνει ότι η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση αναφέρεται στις θετικές στάσεις των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων αλλά και στη θετική μεταξύ τους σχέση. Ο ίδιος μελετητής (2015) παραθέτει τα γνωρίσματα της θετικής εκπαίδευσης, όπως έχουν επισημανθεί από τον Corominas (2003), ως εξής: α. εξηγούμε τις ενέργειες που έχουμε πραγματοποιήσει, β. λαμβάνουμε υπόψη ευαίσθητες περιόδους, γ. κατευθύνουμε τα πρωταρχικά ένστικτα των παιδιών, δ. δημιουργούμε θετική συνεργασία, ε. προϋποθέτουμε το υποσυνείδητο, στ. κατευθύνουμε τα παιδιά να συμπεριφέρονται καλά επειδή το θέλουν, ζ. μπορούμε να προβλέπουμε συμπεριφορές που πρέπει να σταματήσουμε, η. «χτίζουμε» τη συνείδηση του παιδιού ώστε να είναι ευτυχισμένο και ικανοποιημένο, θ. έχουμε εκπαιδευτικό όραμα για κάθε παιδί και ι. ενισχύουμε την αυτο-εκτίμηση του παιδιού (AbuShaheen, 2015).

Σύμφωνα με την Alonso-Martirena (2017), η θετική προσαρμογή του παιδιού εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο κάθε σύστημα κοινωνικοποίησης οργανώνεται επιδιώκοντας τη βέλτιστη ανάπτυξη. Φαίνεται ότι υπάρχει άμεση σύνδεση της ακαδημαϊκής ικανοποίησης, της θαλπωρής

και της εμπιστοσύνης με τις διαπροσωπικές σχέσεις που προάγουν τη συναισθηματική ενίσχυση μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των συνομηλίκων τους (Baker & Maurpin, 2009).

Οι Green et al. (2011) αναφέρουν ότι οι έρευνες δείχνουν έναν αυξανόμενο αριθμό σχολείων που αναγνωρίζουν την ανάγκη ανάπτυξης των μαθητών με ένα περισσότερο ολιστικό τρόπο εστιάζοντας περισσότερο στην ευημερία τους. Οι ίδιες ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση έχουν παίξει τα στατιστικά αποτελέσματα που αποτυπώνουν αύξηση στο ψυχολογικό άγχος και την ψυχική ασθένεια στα παιδιά και στους ενήλικες. Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης προληπτικής μάλλον παρά κατασταλτικής προσέγγισης της ψυχικής υγείας (Green et al., 2011). Τα σχολεία, έτσι, εκλαμβάνονται ως οργανισμοί των οποίων ο ρόλος ξεπερνά τις ακαδημαϊκές ικανότητες προετοιμάζοντας περαιτέρω το παιδί συνολικά (Huitt, 2010) ενώ υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις που υποδεικνύουν ότι οι μαθητές που ευημερούν και αισθάνονται ευτυχισμένοι επιδεικνύουν και ισχυρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Norrish et al., 2013).

Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές, εφόσον τα σχολεία διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη φυσική και ψυχική υγεία των μαθητών είναι επιβεβλημένη μια συνολική από το σχολείο δέσμευση για τη δημιουργία ενός αναπτυξιακού περιβάλλοντος καθώς και για την καλλιέργεια της ευημερίας (Norrish et al., 2013). Στο ίδιο πνεύμα, ο White (2016) υποστηρίζει ότι πρέπει να προωθηθούν τα επιστημονικά στοιχεία, τα οργανωσιακά πλεονεκτήματα και τα φιλοσοφικά επιχειρήματα προκειμένου να ενισχυθεί η ενσωμάτωση της ευημερίας στην εκπαίδευση. Κρίνεται, επομένως, αναγκαία η ενσωμάτωση της θετικής εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά συστήματα και για γενικότερους φιλοσοφικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, γνωστικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς λόγους (White & Kern, 2018).

Χρειάζεται, ωστόσο, να επισημανθεί ιδιαίτερα η άρρηκτη σχέση της θετικής εκπαίδευσης με την ευημερία και των εκπαιδευτικών καθώς, σύμφωνα με τους Waters & White (2015), στα θεωρούμενα ως επιτυχημένα σχολεία υιοθετείται μια περισσότερο ολιστική προσέγγιση που περιλαμβάνει οπωσδήποτε τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Εξάλλου, η θετική εκπαίδευση αποτελεί η ίδια μια ολιστική προσέγγιση του σχολείου για την ευημερία των μαθητών και του προσωπικού, στην οποία, μάλιστα, συνδυάζεται η επιστήμη της Θετικής Ψυχολογίας με τις καλύτερες διδακτικές πρακτικές, ενθαρρύνοντας τα άτομα και τις κοινότητες και ενισχύοντας την ευημερία τους (Norrish et al., 2013).

3. 2 Η Ευημερία των εκπαιδευτικών

3. 2. 1 Η Ευημερία: Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος ευημερία (well being) αντιστοιχεί σε μια έννοια της οποίας ο προσδιορισμός και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα έχουν απασχολήσει τη φιλοσοφία και την επιστήμη εδώ και χιλιετίες. Χαρακτηριστικά, ο ατομικός φιλόσοφος Δημόκριτος του 5^{ου}/4^{ου} αιώνα π.Χ. απέδωσε την έννοια αυτή χρησιμοποιώντας κυρίως τον όρο «ευδαιμονία» και προσδιορίζοντάς την ως υπόθεση της ψυχής αντιπαραβάλλοντάς την μάλιστα με την έννοια της κακοδαιμονίας: «εὐδαιμονίη ψυχῆς τε και κακοδαιμονίη» (Λυπουρλής και Μωραΐτου, 2016, στο Κοπιδάκης και συν.). Με την ψυχή συνδέει την ευδαιμονία και ο φιλόσοφος του 4^{ου} αιώνα π.Χ. Αριστοτέλης ο οποίος στο τέλος του Α' βιβλίου του έργου του «Ηθικά Νικομάχεια» την ορίζει ως εξής: «ἡ εὐδαιμονία ἐστὶ ψυχῆς ἐνέργειά τις κατ' ἀρετὴν τελείαν» εννοώντας ότι η ευδαιμονία του ανθρώπου ως ενέργεια της ψυχής και όχι ως κατάσταση προϋποθέτει την ανάπτυξη της αρετής (Λυπουρλής και Μωραΐτου, 2016, στο Κοπιδάκης και συν.). Ταυτίζεται, έτσι, η έννοια της ευδαιμονίας με την ενάρετη ζωή, την έμπρακτη, δηλαδή, ηθική (Μπαλτάς, 1993). Ο ενάρετος τρόπος ζωής, εξάλλου, θεωρείται από τη Ryff (2014a) ύψιστο ιδανικό ενώ «η αρετή αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τη λογική προκειμένου να πετυχαίνει βέλτιστους στόχους που βασίζονται σε ένα συγκεκριμένο κώδικα αξιών» (Galanakis et al., 2020). Βέβαια, λέγοντας «εὐδαιμονία» ο Αριστοτέλης «εννοούσε την πλήρη άνθηση της ανθρώπινης προσωπικότητας, την ολόπλευρη ενεργοποίηση των κυριότερων ανθρώπινων δυνατοτήτων» (Βιρβιδάκης και συν., 2019) ενώ παράλληλα την εκλαμβάνει «ως το ύψιστο αγαθό που μπορούμε να φτάσουμε με τη δράση μας» (Lesky, 1981).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία διατυπώνονται αρκετοί ορισμοί που συνδέονται με την ευημερία και γίνονται αποδεκτοί, όπως η ικανοποίηση από τη ζωή και η άνθηση (Τον & Diener, 2009. Ryan & Deci, 2011). Οι Ryan & Deci (2011, σελ. 47) ορίζουν την ευδαιμονία ως «ανοιχτή, με δέσμευση και με υγεία κατάσταση» δίνοντας ταυτόχρονα και τον ορισμό της ανθρώπινης άνθησης καθώς και μια γενική αποτίμηση της ευημερίας σχετιζόμενης μάλιστα με ποικίλους τομείς της ζωής του ατόμου (Collie et al., 2015). Αυτή την προσέγγιση οι ίδιοι μελετητές (2015, σελ. 4) ονομάζουν «σφαιρική ευημερία».

Η επιστημονική έρευνα, ειδικότερα, έχει στραφεί στην εξερεύνηση της βέλτιστης ανθρώπινης κατάστασης (Rusk & Waters, 2013) αναγνωρίζοντας όλο και περισσότερο, σύμφωνα με τον Keyes (2006), ότι η καλή ψυχική και φυσική υγεία συνίσταται στην ταυτόχρονη παρουσία της ευημερίας αφενός και απουσία της παθολογίας και της ασθένειας αφετέρου. Έτσι, η ευημερία, ως σύγχρονος

όρος της Θετικής Ψυχολογίας, αναφέρεται στην κατάσταση πλήρους πνευματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και σωματικής υγείας του ατόμου (Παπαλόη, 2018).

Οι Aeltermann et al. (2007) θεωρούν ότι η ευημερία είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη κατάσταση στην οποία περικλείονται αποκλειστικά θετικά συναισθήματα και σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση την ορίζουν ως «θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι το αποτέλεσμα της αρμονικής συνύπαρξης των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων από τη μία πλευρά και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών του ατόμου από την άλλη» (Aeltermann et al. 2007, σελ. 128). Στο ίδιο πνεύμα και οι Ryan & Deci (2001), εστιάζοντας στην ψυχολογική της διάσταση, την προσδιορίζουν ως ισορροπία μεταξύ της εσωτερικής παρακίνησης (αληθινός εαυτός) και των εξωτερικών συνθηκών, που οδηγεί στην αυθεντική έκφραση του εαυτού, τη ζωτικότητα και την αίσθηση της ζωντάνιας. Αντανακλά, επομένως, η ευημερία μια συναισθηματική κατάσταση που διακρίνεται από ισορροπία και αρμονία χωρίς την παρουσία άγχους και κατάθλιψης (Tetrick & LaRocco, 1987).

Η ευημερία μέχρι σήμερα έχει συνδεθεί και με μια σειρά άλλων εννοιών, όπως η ευτυχία, η ευεξία, η ικανοποίηση από τη ζωή, το νόημα στη ζωή, η ποιότητα ζωής, η θετική συναισθηματική διάθεση, το ευφορικό στρες κ.ά. (Παπαλόη, 2018). Παρ' όλο που οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η πολυπλοκότητα με την οποία προσεγγίζεται η έννοια την ευημερίας, τους ωθεί να χρησιμοποιούν έννοιες όπως «ευτυχία», «ποιότητα ζωής» και «ικανοποίηση από τη ζωή» ως συνώνυμά της (Forgeard et al., 2011), μια ειδικότερη προσέγγιση των εννοιών αυτών υποδεικνύει και την ανάγκη να τις οριοθετήσουμε σε ένα μερικότερο πλαίσιο από αυτό της ευημερίας.

Χαρακτηριστικά, ο Waterman (1984) συνδέει την ευτυχία με τα θετικά συναισθήματα που συνοδεύουν τη βέλτιστη συμπεριφορά προκειμένου να επιτυγχάνονται οι στόχοι και σε συνάφεια με τις πραγματικές δυνατότητες του ατόμου και, όπως συμπληρώνεται από τους Galanakis et al. (2020, σελ. 190), «η ευτυχία αναφέρεται στην έννοια της άνθησης του ανθρώπινου είδους».

Έπειτα, η ευεξία θεωρείται από τους Corbin & Pangrazi (2001) θετικό συστατικό στοιχείο της υγείας το οποίο συνδέεται με υγιείς συμπεριφορές των ατόμων εφόσον ακολουθούν ένα υγιές πρότυπο ζωής ενώ η ικανοποίηση από τη ζωή συνδέεται με την εντύπωση του ατόμου ότι η ζωή του εξελίσσεται ομαλά (Παπαλόη, 2018). Από την άλλη, το νόημα της ζωής, σύμφωνα με τους Diener & Seligman (2002), περιλαμβάνει τους στόχους, τις προθέσεις και την έννοια του προσανατολισμού στη ζωή, μια διάσταση που φαίνεται να διαχωρίζει και να μπορεί να προστατεύσει τη φυσική υγεία.

Η ποιότητα ζωής αναφέρεται στο πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα στη ζωή και εντός του πολιτισμικού και αξιακού συστήματος στο οποίο ζουν και ανάλογα με παραμέτρους, όπως οι στόχοι και οι προσδοκίες τους, τα δεδομένα και όσα τους ενδιαφέρουν. (Παπαλόη, 2018). Η θετική συναισθηματική διάθεση, εξάλλου, αποτελεί το «θετικό θυμικό ως μια διάσταση της διάθεσης που αποτελείται από θετικά συναισθήματα» και προκύπτει από την κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά, οπότε «τρέπονται σε καταστάσεις διάθεσης καθώς πλέον τα εξετάζουμε πιο γενικά αντί να απομονώνουμε ένα συγκεκριμένο συναίσθημα» (Robbins & Judge, 2011, σελ. 89).

Τέλος, το ευφορικό άγχος (eu-stress), κατά τον Selye (1956), ως καλό άγχος, χαρακτηρίζεται από θετικά συναισθήματα. Είναι αυτό που, έχοντας θετική αξία, παρουσιάζεται σαν ευκαιρία και προσφέρει ενδεχόμενο όφελος (Robbins & Judge, 2011).

3. 2. 2 Διαστάσεις – είδη ευημερίας

Οι Manning et al. (2020) καταγράφουν τη διαπίστωση των Ereaut & Whitting (2008) ότι η ποικιλία του νοήματος που αποδίδεται στον όρο ευημερία προκύπτει ως αποτέλεσμα ποικίλων διαστάσεων οι οποίες περιλαμβάνουν: α. τη σύλληψή της ως ένα εσωτερικό ή ένα διαπροσωπικό κατασκεύασμα, β. την υποκειμενικότητα ή την αντικειμενικότητα της και γ. την αναμενόμενη προοδευτική σταθερότητά της. Μια επισκόπηση, εξάλλου, της χρήσης του όρου ευημερία, σύμφωνα με τους Salvador-Carulla et al. (2014), δείχνει ότι έχει χρησιμοποιηθεί ως αναφορά σε: α. μια ψυχοκοινωνική – πολιτιστική σύλληψη που εστιάζεται στην προσωπική ταυτότητα και στις σχέσεις με τους άλλους, β. μια ψυχοβιολογική ιδέα που συνδέεται με την ενεργοποίηση των εγκεφαλικών συστημάτων και γ. μοντέλα ενσωμάτωσης που περιλαμβάνουν όψεις άλλων, τόσο βιολογικών όσο και ατομοκεντρικών, μοντέλων.

Ο Kiefer (2008), από την άλλη, αφού μελέτησε ένα εύρος ποικίλων τομέων, ανέπτυξε ένα μοντέλο ευημερίας που ενσωματώνει τις πνευματικές, κοινωνικές και φυσικές οπτικές της, οι οποίες, όπως υποστηρίζει, αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν διαφορετικές προτεραιότητες για διαφορετικά άτομα. Κατά τη γνώμη των Manning et al. (2020) αυτές οι οπτικές της ευημερίας είναι αδιαχώριστες.

Άλλα μοντέλα ευημερίας ποικίλλουν ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο η έννοια θεωρείται ότι είναι εμπειρικά μετρήσιμη (Alatartseva & Barysheva, 2015). Τέλος, οι Dodge et al. (2012) ανέπτυξαν ένα μοντέλο ισορροπίας για την έννοια της ευημερίας που προτείνει ότι οι άνθρωποι διαθέτουν ένα βασικό επίπεδο ευημερίας από το οποίο μπορούν να απομακρύνονται προσωρινά

αλλά βασικά επιστρέφουν σε αυτό, υποστηρίζοντας, επομένως ότι η ευημερία αν και όχι ευθέως μετρήσιμη, είναι μια κατάσταση με σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά (Manning et al., 2020).

Από τις ευρέως μελετημένες διαστάσεις της ευημερίας είναι αυτές που άπτονται δύο διακριτών μεν αλλά σχετικών μεταξύ τους μοντέλων, τα οποία έχουν τις ρίζες τους σε δυο αρχαίες φιλοσοφικές θεωρίες και τις συναντούμε ως ηδονική και ευδαιμονική οπτική (Deci & Ryan, 2008). Η ηδονική οπτική συνδέεται με το μοντέλο της υποκειμενικής ευημερίας και αποτελείται από τρία συστατικά στοιχεία: το θετικό και το αρνητικό θυμικό καθώς και την ικανοποίηση από τη ζωή (Diener et al., 1999). Η ευδαιμονική οπτική αφορά το μοντέλο της ψυχολογικής ευημερίας το οποίο, σύμφωνα με τους Αρμάου και συν. (2010), συνδέει την ευημερία με την έννοια της αρετής εστιάζοντας στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου μέσω της ευπραγίας και της τήρησης των βασικών αξιών της κοινωνίας καθώς και μέσω της ατομικής υπέρβασης ως προς τα όρια και τις επιδιώξεις (Παπαλόη, 2018).

Οι Fernandes et al. (2012) επισημαίνουν την ανάγκη αναγνώρισης μιας αξιοσημείωτης αλληλοεπικάλυψης ανάμεσα στην ηδονική και την ευδαιμονική οπτική και για αυτό τον λόγο προκρίνουν ως αξιόλογο και, επομένως, αξιοποιήσιμο το πολυδιάστατο μοντέλο ενσωμάτωσης των επιμέρους χαρακτηριστικών των δύο θεωριών το οποίο προτείνει η Ryff (1989). Πρόκειται για το μοντέλο των έξι παραγόντων της ευημερίας, το οποίο περιλαμβάνει: α. την αυτονομία με την οποία το άτομο φαίνεται να έχει ένα εσωτερικό σημείο ελέγχου (Ryan et al. 2008), β. την επιβολή στο περιβάλλον με την οποία το άτομο επιδιώκει τον έλεγχο των εξωτερικών συνθηκών και την αξιοποίηση των ευκαιριών που προέρχονται από το περιβάλλον, γ. την προσωπική ανάπτυξη καθώς, προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη ψυχολογική κατάσταση, χρειάζεται η ανάπτυξη και η επέκταση των ικανοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), δ. τις θετικές σχέσεις με τους άλλους που αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αγαπά και να αγαπιέται, ως βασικό γνώρισμα ψυχικής υγείας (Galanakis et al., 2020), ε. το νόημα στη ζωή το οποίο αποτελεί ένα προστατευτικό παράγοντα για την υγεία (Galanakis et al., 2020) και στ. την αυτοαποδοχή, ένα από τα βασικά γνωρίσματα της πνευματικής υγείας, της αυτοπραγμάτωσης, της βέλτιστης κατάστασης και της ωριμότητας (Galanakis et al., 2020).

Καταληκτικά, θα σταθούμε ιδιαιτέρως στην προσέγγιση του Mihaly Csikszentmihalyi, ενός από τους κυριότερους εκπροσώπους και ερευνητές της Θετικής Ψυχολογίας, ο οποίος συνέλαβε την έννοια της ευημερίας από τη ψυχολογική σκοπιά της υποκειμενικής εμπειρίας συνδέοντάς την με αυτό που ο ίδιος ονομάζει Ροή της Συνείδησης (Flow of Consciousness) (1975, 1990, 1993a, 1997) (Inghilleri, 2014). Οι Inghilleri et al. (2014) περιγράφουν τη Ροή της Συνείδησης, που ονομάζεται

και Βέλτιστη Εμπειρία, ως μια βέλτιστη ψυχολογική κατάσταση από τρεις οπτικές ιδωμένη: α. τη γνωστική, με τη δυνατότητα κατανόησης, β. τη συναισθηματική, με τη δυνατότητα ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων και γ. εκείνη της παρακίνησης, με τη δυνατότητα της δέσμευσης. Στη Ροή της Συνείδησης όλη η φυσική ενέργεια επενδύεται στην εξελισσόμενη εμπειρία, ενώ το άτομο βιώνει μια κατάσταση ικανότητας, αυτοδιάθεσης, νοήματος και ευημερίας που θα το οδηγήσουν να αναζητήσει τις συνθήκες, τα συγκεκριμένα και τις δραστηριότητες που του επιτρέπουν να βιώσει τέτοιες θετικές εσωτερικές καταστάσεις (Inghilleri, et al., 2014). Αλλά και ειδικότερα, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές (2014, σελ. 7), «η εμπειρία εννοείται ως η συγκέντρωση στη διαδικασία της προσοχής στις αλληλεπιδράσεις των δεδομένων της συνείδησης». Επίσης, «για τον Csikszentmihalyi (1982, 1988) η εστίαση στις αλληλεπιδράσεις των δεδομένων στη συνείδηση παράγει εμπειρία» (Inghilleri, et al., 2014, σελ. 7).

Σε κάθε περίπτωση, και ενώ οι διάφοροι ερευνητές έχουν συλλάβει με πάρα πολλούς τρόπους την έννοια του όρου ευημερία, οι Kern & Kaufman (2017) διαπιστώνουν ότι κάποιοι ορισμοί εστιάζονται περισσότερο στα υποκειμενικά συναισθήματα της ευημερίας, άλλοι στα ψυχολογικά συστατικά της, όπως η αισιοδοξία, το νόημα, η αυθεντικότητα και η αυτοαποδοχή και άλλοι επικεντρώνονται σε μια ολιστική σύλληψη του ατόμου και της βιωμένης εμπειρίας του για τον κόσμο.

3. 2. 3 Επαγγελματική ευημερία: Εννοιολογική προσέγγιση

Μεταξύ των παραγόντων που προάγουν την υγεία του ατόμου και κατ' επέκταση, όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO) έχει ορίσει (1946), τη φυσική, πνευματική και κοινωνική ευημερία του, περιλαμβάνεται ο εργασιακός χώρος ως οργανισμός και ως κουλτούρα (Burton, 2010). Αρκετά χρόνια αργότερα, ο ίδιος οργανισμός προσδιόρισε και τον υγιή χώρο εργασίας διατυπώνοντας ότι πρόκειται για ένα χώρο κοινής εργασίας όλων με στόχο μια συμφωνημένη οπτική σχετικά με την υγεία και την ευημερία των εργαζομένων και της κοινότητας συνολικά (WHO, 1999). Όπως προκύπτει, κατεξοχήν κριτήριο της υγείας και της ευημερίας ενός εργασιακού περιβάλλοντος και κατ' επέκταση ενός οργανισμού αποτελεί η ευημερία των εργαζομένων που προϋποθέτει, ωστόσο, την υποκειμενική ικανότητα στήριξης ενός ικανοποιητικού ψυχολογικού συμβολαίου με το οργανωσιακό περιβάλλον (Guest & Conway, 2002).

Έναν ειδικό τομέα ευημερίας συνιστά η σχετιζόμενη με την εργασία ευημερία, η οποία εκλαμβάνεται ως θετική αξιολόγηση από το άτομο ποικίλων οπτικών της εργασίας του συμπεριλαμβανομένων των διαστάσεων της συναισθηματικής διάθεσης, της παρακίνησης, της συμπεριφοράς, της γνωστικής αντίληψης καθώς και της ψυχοσωματικής διάστασης (Van Horn et

al., 2004). Αποτελεί, με άλλη διατύπωση, μια υποκειμενική αντίληψη της γενικής ικανοποίησης από την εργασία και των θετικών συναισθημάτων προς αυτήν (Keeman et al., 2017).

Γενικεύοντας τις διαστάσεις που παίρνει η επαγγελματική ευημερία, οι Danna & Griffin (1999) την ορίζουν ως την κατάσταση πνευματικής, φυσικής και γενικής υγείας των ατόμων καθώς και ως τις εμπειρίες ικανοποίησης τόσο από την εργασία όσο και έξω από αυτήν. Υπό αυτό το πρίσμα, η επαγγελματική ευημερία επηρεάζεται από την ευχαρίστηση ή τη δυσαρέσκεια που προκύπτει από την ίδια την εργασία αφενός και από τις αλληλεπιδράσεις με τους συναδέλφους, τους συνεργάτες και τους προϊσταμένους αφετέρου (Nielsen et al., 2017).

Ως επιμέρους, σημαντική ωστόσο, διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας οι Danna & Griffin (1999) αναφέρουν την υγεία του εργαζομένου καθώς η ευημερία συνδέεται εξίσου με ψυχολογικά αποτελέσματα όπως την έλλειψη θλίψης, άγχους και συναισθηματικής εξουθένωσης και σωματικά αποτελέσματα, όπως την αρτηριακή πίεση, την κατάσταση της καρδιάς και τη γενική φυσική κατάσταση.

3. 2. 3. 1 Μοντέλα

Όπως νωρίτερα αναλύθηκε, το σχετικά σύγχρονο και με σημαντική αναφορά στη θετικότητα και την ψυχολογία μοντέλο ευημερίας των έξι παραγόντων που ανέπτυξε η Ryff (1989) αποτυπώνει ένα γενικό τρόπο προσέγγισης της ευημερίας των ατόμων σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο αναγνωρίζοντας το πολυδιάστατο νόημά της.

Ο Warr (1987, 1994), από την άλλη, διαφοροποιήθηκε από τη Ryff καθώς εστίασε την έρευνά του στην ευημερία σε συγκεκριμένα συγκεκριμένα και, ιδιαιτέρως στο συγκεκριμένο του εργασιακού χώρου δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να γίνει περισσότερο κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο τα χαρακτηριστικά της εργασίας επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία των εργαζομένων (Van Horn et al., 2004). Ο Warr (1987, 1994) έκανε διαχωρισμό ανάμεσα σε τέσσερις πρωταρχικές διαστάσεις: α. τη συναισθηματική ευημερία, η οποία συνίσταται σε αντιθετικές μείζονες συναισθηματικές εμπειρίες, όπως άγχος-άνεση, κατάθλιψη-ευχαρίστηση, ανία-ενθουσιασμός, κόπωση-ενέργεια και θυμός-πραότητα (Daniels, 2000), β. τη φιλοδοξία ανθρώπων που ενδιαφέρονται για το περιβάλλον τους, δεσμεύονται σε παρακινητική δραστηριότητα και επιδιώκουν τη διεύρυνση του εαυτού τους με τρόπους που θεωρούν σημαντικούς (Van Horn et al., 2004), γ. την αυτονομία, η οποία αναφέρεται στον βαθμό που οι άνθρωποι αντιστέκονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και ακολουθούν τις δικές τους γνώμες και δράσεις (Van Horn et al., 2004), με τον όρο ότι δεν υπάρχει ούτε υπερβολή ούτε έλλειψη αυτονομίας, κάτι που θα επιδρούσε αρνητικά στην ευημερία και δ. την ψυχολογική ικανότητα να διαχειρίζεται το άτομο

τα προβλήματα και να δρα στο περιβάλλον σε ένα, τουλάχιστον, μέτριο βαθμό αποτελεσματικά (Van Horn et al., 2004). Μία δευτερεύουσα πέμπτη διάσταση αποτελεί η σφαιρική λειτουργικότητα που περιλαμβάνει τις τέσσερις κύριες και αντανakλά το άτομο ως όλον (Van Horn et al., 2004).

Αργότερα, οι Van Horn et al. (2004) έκαναν ένα συγκερασμό των μοντέλων της Ryff και του Warr. Διέκριναν ανάμεσα σε πέντε διαστάσεις εκ των οποίων οι τρεις καλύπτουν οπτικές των δύο προηγούμενων μοντέλων: α. τη συναισθηματική διάθεση με την οποία συνδέονται από τους Van Horn et al. (2004) η συναισθηματική εξουθένωση, η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση, β. την κοινωνική ευημερία ή της συμπεριφοράς που συνδέεται αφενός με την αποπροσωποποίηση και την αδιάφορη και αρνητική στάση προς τους συναδέλφους, αφετέρου με τον βαθμό καλής λειτουργίας κάποιου μέσα στις κοινωνικές σχέσεις κάποιου άλλου και γ. την επαγγελματική ευημερία σε συνδυασμό με την αυτονομία και τη φιλοδοξία του (Warr, 1987, 1994) και την επαγγελματική ικανότητα της Maslach (1993). Οι Van Horn et al. (2004), επισημαίνοντας την ισχυρή συσχέτισή της με την ευημερία, πρόσθεσαν στο μοντέλο τους τη γνωστική κόπωση που αναλογεί στη συναισθηματική εξουθένωση της Maslach (1993) και την ψυχοσωματική διάσταση που αναφέρεται στις ψυχοσωματικές ενοχλήσεις, όπως πονοκέφαλος και πόνος στην πλάτη.

3. 2. 3. 2 Μοντέλα σύνδεσης της εργασίας με την επαγγελματική ευημερία

Επιθυμώντας να προωθηθεί η ευημερία στην εργασία και περαιτέρω η οργανωσιακή ανάπτυξη και απόδοση, έχει εκδηλωθεί ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τους πόρους στην εργασία (Nielsen et al., 2017). Με αυτό τον σκοπό έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες, προσεγγίσεις και εννοιολογικά μοντέλα που συνδέουν τα χαρακτηριστικά της εργασίας με την επαγγελματική ευημερία (De Jonge & Schaufeli, 1998). Στις γνωστότερες προσπάθειες συγκαταλέγονται το Μοντέλο Χαρακτηριστικών Εργασίας των Hackman & Oldham (1980) καθώς και το μοντέλο Απαιτήσεις-Έλεγχος-Υποστήριξη των Karasek & Theorell (1990).

Το Μοντέλο Χαρακτηριστικών Εργασίας των Hackman & Oldham (1980) υποστηρίζει ότι είναι δυνατόν να περιγραφεί οποιαδήποτε εργασία με βάση πέντε κεντρικές διαστάσεις της: α. την ποικιλία δεξιοτήτων, β. την ταυτότητα έργου, γ. τη σπουδαιότητα εργασίας, δ. την αυτονομία και ε. την ανατροφοδότηση (Robbins & Judge, 2011). Αξιολογώντας το μοντέλο, οι Robbins & Judge (2011) επισημαίνουν τον τρόπο με τον οποίο οι τρεις πρώτες διαστάσεις συνδυάζονται και δημιουργούν αξιόλογη εργασία που εκτιμούν ως σημαντική, πολύτιμη και χρήσιμη οι εργαζόμενοι. Παρατηρούν, επίσης, ότι το χαρακτηριστικό της αυτονομίας αναπτύσσει στον

εργαζόμενο το αίσθημα προσωπικής ευθύνης για το αποτέλεσμα ενώ η ανατροφοδότηση τού προσφέρει τη δυνατότητα γνώσης της αποτελεσματικότητας της επίδοσής του. Ενισχύονται, ωστόσο, η παρακίνηση, καθώς προκύπτουν εσωτερικές ανταμοιβές, η επίδοση και η ικανοποίηση του υπαλλήλου ενώ ανάλογα μειώνονται τα ποσοστά απουσίας από την εργασία και η πιθανότητα αποχώρησης (Robbins & Judge, 2011).

Οι Karasek & Theorell (1990), με το μοντέλο Απαίτηση-Έλεγχος-Υποστήριξη, αξιοποίησαν τις παρατηρήσεις που είχε κάνει από τη δεκαετία του 1970 ο Karasek σύμφωνα με τις οποίες αρκετά χαρακτηριστικά των επαγγεμάτων και κυρίως εκείνα των υψηλών απαιτήσεων και του χαμηλού ελέγχου ή ελεύθερων αποφάσεων αυξάνουν σημαντικά μια ποικιλία φυσικών και ψυχικών ασθενειών ή δυσλειτουργιών συμπεριλαμβανομένων του άγχους και της κατάθλιψης αναπτύσσοντας, έτσι, το γνωστό τους μοντέλο για την πίεση της εργασίας (Burton, 2010).

Ο Warr (1987), αναλύοντας τα ανωτέρω μοντέλα και μέσω της έρευνάς του διαπίστωσε και επισήμανε τη γραμμική και για αυτό ανεπαρκή συσχέτιση, με βάση τα μοντέλα αυτά, των εργασιακών γνωρισμάτων με την πνευματική υγεία στην οποία περιλαμβάνεται και η επαγγελματική ευημερία (De Jonge & Schaufeli, 1998). Αντίθετα, ο Warr (1987) ανέπτυξε το Μοντέλο των Βιταμινών, τη θεωρία του, δηλαδή, ότι τα χαρακτηριστικά της εργασίας επιδρούν στην ευημερία του εργαζομένου σε μορφή καμπύλης κατά την οποία ασκείται επίδραση ανάλογη με εκείνη που ασκούν οι βιταμίνες στον οργανισμό. Σύμφωνα με τον Warr (1987), η παρουσία των χαρακτηριστικών της εργασίας έχει βασικά ένα θετικό αποτέλεσμα στην πνευματική υγεία του εργαζομένου ενώ η απουσία τους τη βλάπτει. Από ένα επίπεδο και έπειτα όμως, όπως ακριβώς συμβαίνει με τις βιταμίνες, δεν προστίθεται κάποιο επιπλέον θετικό αποτέλεσμα και αντίθετα η περαιτέρω ενίσχυση των χαρακτηριστικών αυτών θα μπορούσε να είναι επιβλαβής για την πνευματική υγεία (Warr, 1987).

Ένα περισσότερο σύγχρονο μοντέλο συσχέτισης της εργασίας με την ευημερία των ατόμων στο επαγγελματικό τους περιβάλλον αποτελεί το Μοντέλο Απαιτήσεων και Πόρων που ανέπτυξαν οι Demerouti et al. (2001). Σύμφωνα με την περιγραφή του μοντέλου αυτού από τους Yin et al. (2016), τα χαρακτηριστικά της εργασίας διακρίνονται σε εργασιακές απαιτήσεις και εργασιακούς πόρους τα οποία σχετίζονται με το άγχος και την παρακίνηση, αντίστοιχα καθώς και με οργανωσιακά αποτελέσματα, όπως η απόδοση, η πρόθεση αποχώρησης και προβλήματα υγείας. Ειδικότερα, οι απαιτήσεις του επαγγέλματος έχουν φυσικές, γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις καθώς απαιτούν ανάλογες διαρκείς προσπάθειες και δεξιότητες που συνδέονται με σωματικό και ψυχολογικό κόστος. Ένα πλήθος επαγγελματικών πόρων, από την άλλη, λειτουργούν είτε για την επίτευξη εργασιακών στόχων είτε για τον περιορισμό των εργασιακών

απαιτήσεων και του σχετικού κόστους ενώ εντοπίζονται στο οργανωσιακό και το διαπροσωπικό επίπεδο καθώς και σε εκείνο της εργασίας καθαυτής και των καθηκόντων που προκύπτουν από αυτήν. Κατά συνέπεια, το μοντέλο των Απαιτήσεων και των Πόρων στην εργασία γίνεται αντιληπτό ως ένα μοντέλο διπλής διαδικασίας που περιλαμβάνει τη διαδικασία βλάβης της υγείας παράλληλα με τη διαδικασία βελτίωσής της (Demerouti et al., 2001. Bakker et al., 2004. Schaufeli & Bakker, 2004. Bakker & Demerouti, 2007. Bakker & Demerouti, 2014. Yin et al., 2016).

3. 2. 3. 3 Προεκτάσεις

Πολλές μελέτες σχετικές με την οργανωσιακή συμπεριφορά φαίνεται να εκτείνονται σε μια σειρά διαφορετικών διαστάσεων της επαγγελματικής ευημερίας μεταξύ των οποίων και η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική εμπλοκή, η συναισθηματική οργανωσιακή αφοσίωση, η εργασιακή δέσμευση, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα και διαθέσεις στην εργασία, η εσωτερική παρακίνηση, η άνθηση και ο ενθουσιασμός (Fischer, 2010). Συμπληρωματικά, ο ίδιος μελετητής (2014) συνδέει, ιδιαίτερα, την ευδαιμονική διάσταση της ευημερίας με έννοιες της οργανωσιακής συμπεριφοράς, όπως η ροή και το νόημα στην εργασία (Fischer, 2014). Ο Csikszentmihaly (1975), εξάλλου, τη συνδέει με το «κάλεσμα».

Ιδιαίτερη συσχέτιση διαπιστώνεται από τους ερευνητές μεταξύ της ευημερίας στον χώρο της εργασίας και της εργασιακής ικανοποίησης. Θεωρείται, μάλιστα, η ικανοποίηση από την εργασία ως ένας από τους χαρακτηριστικούς δείκτες και της υποκειμενικής ευημερίας (Judge et al., 2001) καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως το επίπεδο ευχαρίστησης που αισθάνεται το άτομο σχετικά με την εργασία του και η αίσθηση του νοήματος που εισπράττει ασκώντας το επάγγελμά του (Spector, 1997).

Ως συνέπεια και της επαγγελματικής ικανοποίησης, συσχετίζεται με την εργασιακή ευημερία και η εργασιακή εμπλοκή η οποία συνίσταται στη στενή ταύτιση του ατόμου με την εργασία του και στη θεμελίωση της ταυτότητας και της αυτο-εκτίμησής του στον εργασιακό του ρόλο (Fisher, 2014).

Η ροή προκύπτει όταν ο εργαζόμενος είναι ολοκληρωτικά αφοσιωμένος στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων του ώστε να επιτύχει σε ένα απαιτητικό καθήκον του και η εσωτερική παρακίνηση θεωρείται ως μια υποκειμενική εμπειρία ενδιαφέροντος ή ευχαρίστησης με τη δέσμευση απέναντι σε ένα καθήκον το οποίο ενδέχεται να συμπίπτει με την υποκειμενική ευημερία (De Simone, 2014). Η ίδια ερευνήτρια (2014) συνδέει το νόημα στην εργασία με τον ίδιο τον εργασιακό ρόλο ως κάτι σημαντικό που οδηγεί τον εργαζόμενο στην αυτοπραγμάτωση (De Simone, 2014).

Το αποτέλεσμα που προκύπτει από τα θετικά συναισθήματα και τις ανάλογες συμπεριφορές που φανερώνουν την ευημερία στον εργασιακό χώρο ή επηρεάζονται από αυτήν είναι, όπως περιγράφει η Παπαλόη (2018)), το «κάλεσμα», ο βαθμός, δηλαδή, στον οποίο ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται την εργασία του ως δουλειά, καριέρα ή εν τέλει «κάλεσμα» (Csikszentmihaly, 1975).

Απώτερο και αναμενόμενο αποτέλεσμα της ανάπτυξης της επαγγελματικής ευημερίας, σε όλες τις διαστάσεις της, φαίνεται ότι είναι η απόδοση του εργαζομένου καθώς η ευημερία του αναγνωρίζεται ως προς τη σχέση της με την παραγωγικότητά του και, ταυτόχρονα, ως μια δυνατότητα για τη μείωση της απουσίας από τον χώρο της εργασίας (Brockett, 2007). Σύμφωνα με τους Wright & Cropanzano (2000), η άποψη ότι ο ευτυχισμένος εργαζόμενος είναι και παραγωγικός δηλώνει ότι οι εργαζόμενοι που βιώνουν υψηλό επίπεδο ευημερίας αποδίδουν καλά και το αντίστροφο.

Χρειάζεται να αναφερθεί ότι η εργασιακή ευημερία μπορεί να προσδιοριστεί και σε συσχέτιση με άλλες έννοιες όπως το άγχος και η εξουθένωση (Collie et al., 2015). Σύμφωνα με τους Ford et al. (2011), η φτωχή ψυχολογική υγεία, όπως η καταθλιπτική διάθεση, το άγχος και η κόπωση, συσχετίζονται με τη μείωση των γνωστικών πόρων και αναπτύσσουν την εστίαση σε αρνητικές και μη σχετικές πληροφορίες που οδηγούν και σε φτωχότερη απόδοση (Taris, 2006). Όπως οι Keeman et al. (2017) περιγράφουν, η φτωχή ψυχολογική υγεία συνδέεται, επίσης, με λιγότερη ενέργεια και παρακίνηση για δέσμευση σε θετικές συμπεριφορές στην εργασία, με αποτέλεσμα τη φτωχότερη απόδοση του συγκεκριμένου, συνδεδεμένη και με αποτελέσματα όπως στις οργανωσιακές συμπεριφορές μεταξύ των μελών του οργανισμού (Cropanzano et al., 2003. Ford et al., 2011).

3.3 Ευημερία εκπαιδευτικών: Εννοιολογική προσέγγιση

Η σύγχρονη έρευνα μελετά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών καθώς αυτή, σύμφωνα και με το πνεύμα της Θετικής Ψυχολογίας και της Θετικής Εκπαίδευσης, αποτελεί ζητούμενο στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου για την ανάπτυξη, την ευημερία και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού στο σύνολό του. Τα σχολεία αποτελούν ένα ιδανικό περιβάλλον για την προώθηση της ευημερίας των νέων ανθρώπων αλλά και των σχολικών κοινοτήτων γενικότερα (Seligman et al., 2009).

Σύμφωνα με τους Benevene et al. (2020), η ευημερία των εκπαιδευτικών δεν αφορά αποκλειστικά την απουσία ασθένειας στην εργασία αλλά αναφέρεται περισσότερο στην υγιή και επιτυχή κατάστασή τους στην εργασία. Καθώς, μάλιστα, η φυσική, ψυχολογική και πνευματική υγεία

συνδέεται κυρίως με την έλλειψη προβλημάτων, η ευημερία συνδέεται περισσότερο με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναπτύσσουν μια θετική όσο και δυναμική ισορροπία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πόρους τους και στις προκλήσεις και απαιτήσεις τόσο τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές όσο και τις ατομικές, φυσικές, πνευματικές και ψυχολογικές (Benevene et al., 2020).

Εστιάζοντας με θετικότητα στην ευημερία των εκπαιδευτικών, οι Aelterman et al. (2007) την ορίζουν ως μια θετική συναισθηματική κατάσταση, αποτέλεσμα της αρμονίας ανάμεσα στο άθροισμα ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων από τη μια και προσωπικών αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την άλλη. Υπό το ίδιο θετικό πρίσμα, οι Acton & Glasgow (2015) προσδιορίζουν την ευημερία των εκπαιδευτικών ως μια ατομική αίσθηση προσωπικής επαγγελματικής ολοκλήρωσης, ικανοποίησης, νοηματοδότησης και ευτυχίας που συνιστά το αποτέλεσμα μιας συλλογικής διαδικασίας με τους συναδέλφους και τους μαθητές.

Στο πλαίσιο της Θετικής Ψυχολογίας και της εφαρμογής της στα σχολεία με την επιδίωξη διαμόρφωσης θετικού οργανωσιακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ο Seligman (2011) μελέτησε και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών δίνοντας μεγάλη ώθηση στην ευημερία στο σχολικό περιβάλλον (McCallum et al., 2017). Ο Seligman (2011), έχοντας διακρίνει (2002) τη στιγμιαία από τη μεγάλης διάρκειας ευτυχία, θεώρησε τη διαρκή ευτυχία ως ένα πολυδιάστατο μοντέλο ευημερίας, γνωστό ως PERMA, το οποίο συνίσταται σε πέντε παράγοντες: α. τα θετικά συναισθήματα (Positive emotions), β. τη δέσμευση (Engagement), γ. τις θετικές σχέσεις (positive Relationships), δ. το νόημα (Meaning) και ε. την επίτευξη (Accomplishment) (Seligman, 2011).

Οι Kern et al. (2014) αξιοποίησαν το μοντέλο του Seligman (2011) επιδιώκοντας να αξιολογήσουν την ευημερία στην εργασία και συσχετίζοντάς την με τα αποτελέσματα της ψυχικής υγείας, της ικανοποίησης από τη ζωή και της επαγγελματικής άνθησης (McCallum et al., 2017). Οι Kern et al. (2014) διαπίστωσαν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ευημερία σε ένα εύρος τομέων, αναπτύσσουν μεγαλύτερη δέσμευση προς το σχολείο και μεγαλύτερη ικανοποίηση για την υγεία, τη ζωή και την εργασία τους.

Εφόσον οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα ευημερίας και ευτυχίας φαίνεται ότι αυξάνεται και η εργασιακή τους απόδοση (Jalali & Heidari, 2016) ενώ όταν έρχονται αντιμέτωποι με το άγχος στο εργασιακό τους περιβάλλον τα επίπεδα ευτυχίας τους μειώνονται (Poormahmood et al., 2017). Γενικότερα, σύμφωνα με τους Ekşi et al. (2020), στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι υπάρχει μια δυνητική συσχέτιση μεταξύ της ευτυχίας, του άγχους και της πνευματικής ευημερίας.

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, ως μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος της ευημερίας στον εργασιακό χώρο και η οποία αντανακλά την ικανοποίηση από τη διδασκαλία, αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μια σημαντική οπτική και της γενικότερης ικανοποίησής τους από τη ζωή (Landy, 1989). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Zembylas & Papanastasiou (2006), εξαρτάται από παράγοντες όπως οι ουσιαστικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους, η δυνατότητα συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία και οι ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη.

3. 4 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα

3. 4. 1 Ορισμός

Η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), ως ένας νέος όρος τον οποίο μελετά η ψυχολογική έρευνα (Fadli et al., 2020), αποτελεί μια έννοια ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και για το πεδίο της Οργανωσιακής συμπεριφοράς δίνοντας μια απάντηση στο ερώτημα γιατί μπορεί κάποιος να παραμένει γενικά υγιής και ικανοποιημένος παρά τις αντιξοότητες και τα προβλήματα που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο (Παπαλόη, 2018).

Σύμφωνα με τον Rutter (1987), η ανθεκτικότητα αποτελεί παράγοντα και φαινόμενο κατά τα οποία κάποιοι άνθρωποι παραμένουν υγιείς και εξακολουθούν να βιώνουν ευημερία και ικανοποίηση παρά την έκθεσή τους σε έντονα στρεσογόνους παράγοντες και κινδύνους την ίδια στιγμή που άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζοντας ανάλογες συνθήκες είναι επιρρεπείς σε διαταραχές και επιβαρυσμένη υγεία (Pretsch et al., 2012). Οι Block & Block (1980) υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα εδραιώνεται σταδιακά, κάτι το οποίο σημαίνει πως οι άνθρωποι ωφελούνται από την ανθεκτική προσωπικότητά τους ή υποφέρουν από την έλλειψη ανθεκτικότητας για μεγάλες περιόδους. Από την άποψη αυτή, η ανθεκτικότητα συνδέεται με την εξουθένωση αλλά και την ανάπτυξη ψυχιατρικών συμπτωμάτων (Pretsch et al., 2012).

Σύμφωνα με τους Block & Kremen, (1996), οι απαρχές της θεωρίας της ανθεκτικότητας βρίσκονται στα μαθησιακά σχήματα του Συμπεριφορισμού όταν ο Thorndike (1913) υποστήριζε ότι οι μαθησιακές αλλαγές προκαλούνται από την αλληλεπίδραση μεταξύ ερεθίσματος και ανταπόκρισης (Fadli et al., 2020). Υπό το ίδιο πρίσμα, οι Muller et al. (2011) υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα των ατόμων ή των κοινοτήτων να προσαρμόζονται σε γεγονότα, καταστάσεις και συνθήκες κακές ή δύσκολες ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το πρόβλημα αλλά και να προλαμβάνουν, να μειώνουν και να ξεπερνούν τις δυσκολίες. Σύμφωνα με τη θεωρία του Skinner (1973), φυσικό γνώρισμα του ανθρώπου είναι να αποφεύγει και να βρίσκει

λύσεις σε επικίνδυνα συμβάντα. Προεκτείνοντας αυτή την ιδέα, οι Reivich & Shatté (2003) διέκριναν την ανθεκτικότητα σε επτά δεξιότητες: α. ρύθμιση των συναισθημάτων, β. αίσθηση ελέγχου, γ. βελτιστοποίηση, δ. ενσυναίσθηση, ε. ανάλυση της αιτίας του προβλήματος, στ. αυτο-επάρκεια και ζ. βελτίωση των θετικών διαστάσεων. Οι Fadli et al. (2020) αναγνωρίζουν ως ιδιαίτερα σημαντική την κλιμακωτή ανάπτυξη τριών τρόπων αντίδρασης: της ρύθμισης των συναισθημάτων, της κριτικής σκέψης και της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου.

Όπως οι Pretsch et al. (2012) επισημαίνουν, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας ενσωματώνει μια σειρά από προσωπικούς πόρους όπως τα θετικά συναισθήματα που λειτουργούν σαν μηχανισμοί προστασίας και δίνουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να αντεπεξέρχονται σε στρεσογόνους παράγοντες (Rutter, 1987). Η Fredrickson (2001), ειδικότερα, αναφέρει ότι θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά, το ενδιαφέρον ή η αγάπη, θεωρείται πως χτίζουν και ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Σύμφωνα με την ίδια θετική οπτική, οι Βακόλα και Νικολάου (2012) αναφέρουν τρία χαρακτηριστικά στα οποία στηρίζεται η ανθεκτικότητα: α. τη δέσμευση στην εργασία και άλλες δραστηριότητες, β. τον έλεγχο που συνιστά την πεποίθηση ότι το άτομο μπορεί να επηρεάζει τα σημαντικά γεγονότα της ζωής του και γ. την πρόκληση, την πεποίθηση, δηλαδή, του ατόμου ότι οι δυσκολίες που προκύπτουν αποτελούν ευκαιρίες για ανάπτυξη και όχι απειλές για την ασφάλειά του (Kobasa, 1987).

Οι προσπάθειες να προσδιοριστεί η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας από τους ερευνητές, όπως οι Meredith et al. (2011) διαπιστώνουν, έχουν οδηγήσει σε μια πληθώρα ορισμών οι οποίοι διακρίνονται μεταξύ τους ανάλογα με την έμφαση που δίνεται: α. στις βασικές ικανότητες που διαθέτει το ίδιο το άτομο, β. στην ικανότητα να προσαρμόζεται σε αντίξοα συμβάντα και γ. στη διαθεσιμότητα να επιδεικνύει τεκμήρια θετικών αλλαγών μετά τη δυσκολία (Britt et al., 2016). Από τη σκοπιά των ατομικών χαρακτηριστικών, η ψυχική ανθεκτικότητα έχει συνδεθεί και με μια σειρά μοντέλων (Britt et al., 2016) τα οποία περικλείονται στο μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας (Costa & McCrae, 1992. McCrae & Costa, 1987). Οι Britt et al. (2016) παραδίδουν ότι, σύμφωνα με τις μετα-αναλύσεις του Grossman (2014) και των Eschleman et al., (2010), κάθε χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του μοντέλου των πέντε παραγόντων (εξωστρέφεια, νευρωτισμός, δεκτικότητα, προσήνεια, ευσυνειδησία) συσχετίζεται με σχεδόν όλες τις διαστάσεις της ανθεκτικότητας. Ωστόσο, όπως οι Gu & Day (2013) υποστηρίζουν, τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι μια εγγενής και σταθερή ιδιότητα αλλά μάλλον μαθαίνεται και αποκτάται (Higgins, 1994). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Gu & Day (2013), από την έρευνα προκύπτει ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι ικανότητες και οι θετικές επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος εργασίας και ζωής του ατόμου, ανεξάρτητα και

από κοινού, αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν στη διαδικασία οικοδόμησης της ανθεκτικότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι Luthar et al., (2000) υποστηρίζουν ότι με τον όρο ανθεκτικότητα πρέπει πάντοτε να εννοείται μια δυναμική διαδικασία ή φαινόμενο στο οποίο περιλαμβάνεται η θετική προσαρμογή σε ένα περιβάλλον σημαντικής αντιξοότητας.

Άλλη μία ενδιαφέρουσα οπτική της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί η διερεύνησή της ως ενός δυναμικού πλαισίου συστημάτων (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020) με την αξιοποίηση του βιο-οικολογικού μοντέλου των Bronfenbrenner & Morris (2007). Με τη θεωρία του Bronfenbrenner (2007) υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη και η συμπεριφορά αποτελούν το αποτέλεσμα ενός σύνθετου δικτύου από εσωτερικά και εξωτερικά συστήματα (Bronfenbrenner & Morris, 2007. Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020). Τα χαρακτηριστικά που προωθούν ή περιορίζουν την ανθεκτικότητα είναι δυνατό να αξιολογηθούν σε κάθε επίπεδο του συστήματος: α. άτομο, β. μικροσυστήματα, κοινωνικούς ρόλους, δηλαδή, και διαπροσωπικές σχέσεις με την οικογένεια, τους συνεργάτες, τους μέντορες και τους στενούς φίλους, γ. μεσοσυστήματα, που εσωκλείουν δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα και δ. εξωσυστήματα, συναποτελούμενα από δύο ή περισσότερα συγκείμενα (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020).

3. 4. 2 Ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ως γνώρισμα του ειδικού ρόλου τους στη διδασκαλία (Gu, 2014), συνδέεται στενά με τη δύναμη και την αποφασιστικότητα της επαγγελματικής δέσμευσής τους και είναι ακριβώς εκείνο το εσωτερικό κάλεσμα να διδάσκουν καθώς και η δέσμευσή τους να υπηρετούν το έργο τους που διακρίνει τη διδασκαλία από πολλά άλλα επαγγέλματα και ασχολίες (Hansen, 1995).

Δύο οπτικές για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί στη σύγχρονη έρευνα, όπως τις έχουν διακρίνει οι Gu & Day (2007): α. η οπτική της ανθεκτικότητας ως ψυχολογικής έννοιας που επικεντρώνεται στους προσωπικούς πόρους και β. η οπτική της ανθεκτικότητας ως μιας πολυδιάστατης, κοινωνικά κατασκευασμένης, έννοιας που καθορίζεται από τα κοινωνικά συγκείμενα και περιβάλλοντα (Pretsch et al., 2012).

Ως ατομικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού, η ψυχική ανθεκτικότητα αναγνωρίζεται ως η ικανότητά του να ανακάμπτει διαρκώς, να ανακτά δυνάμεις ή ηθικό γρήγορα και αποτελεσματικά αντιμετωπίζοντας τις αντιξοότητες (Gu & Day, 2007) ενώ οι ίδιοι ερευνητές, μερικά χρόνια αργότερα (2013), επισημαίνουν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να είναι ανθεκτικοί «δε συνδέεται κυρίως με την ικανότητά τους να ανακάμπτουν ή να συνέρχονται από ισχυρά τραυματικές εμπειρίες και γεγονότα αλλά, μάλλον, με την ικανότητά τους να διατηρούν ισορροπία

και μια αίσθηση δέσμευσης και παρέμβασης μέσα στους κόσμους στους οποίους οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν καθημερινά» (Gu & Day, 2013, σελ. 26).

Τα τελευταία χρόνια η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μελετάται ιδιαιτέρως από την κοινωνική και οικολογική σκοπιά (Fernandes et al., 2019). Υπό αυτό το πρίσμα, η Gu (2014) περιγράφει την ανθεκτικότητα ως μια δυναμική διάδραση ανάμεσα στα προσωπικά προτερήματα των εκπαιδευτικών, όπως το εσωτερικό κάλεσμα, η επάρκεια και η δέσμευση, και στα εξωτερικά συγκείμενα μέσα στα οποία εργάζονται και ζουν. Αναγνωρίζοντας οι Mansfield et al. (2016) την ανθεκτικότητα και ως διαδικασία, οι Day et al. (2007) υποστήριξαν ότι μπορεί να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διατηρηθεί η ευημερία και η δέσμευσή τους στην ποιοτική εκπαίδευση (Day et al., 2007). Αλλά και ως αποτέλεσμα επιτυχούς προσαρμογής στις αντιξοότητες η ψυχική ανθεκτικότητα δηλώνει την παρουσία της στην επαγγελματική εξέλιξη, τη δέσμευση, τον ενθουσιασμό, την ικανοποίηση και την ευημερία των εκπαιδευτικών (Fernandes et al., 2019) περικλείοντας, ταυτόχρονα, ενέργειες με σκοπό και νόημα (Gu & Day, 2007).

Με δεδομένο ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να προωθηθεί, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί (Cefai, 2004), εντοπίζονται στη βιβλιογραφία μια σειρά κοινών παραγόντων που θεωρούνται ότι επενεργούν θετικά στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, όπως η σύνδεση, το αίσθημα του ανήκειν, οι δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων, οι ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις, οι δεξιότητες πρόληψης για την επίλυση προβλημάτων καθώς και η δια βίου εκπαίδευση (Vance et al., 2015). Όπως οι Kangas-Dick & O'Shaughnessy (2020) υποστηρίζουν, η θετική προσαρμογή των εκπαιδευτικών ενθαρρύνεται, επίσης, από προστατευτικούς παράγοντες του περιβάλλοντος, όπως είναι η ισχυρή στήριξη από τη σχολική ηγεσία και το θετικό σχολικό κλίμα με χαρακτηριστικά γνωρίσματα την επαγγελματική ανάπτυξη, τις ακαδημαϊκές προσδοκίες, τη σχολική ασφάλεια και τις σχέσεις και τις συνεργασίες, ενισχύοντας, όπως φαίνεται, και την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020). Στην ποιοτική παραμονή αναφέρονται και οι Day et al. (2007) ως αναμενόμενο και προς διερεύνηση αποτέλεσμα ενός υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού εργασιακού περιβάλλοντος προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ της εργασίας και της ζωής τους αλλά και να γίνονται κατανοητοί οι όροι εκείνοι που τους δίνουν ή δεν τους δίνουν τη δυνατότητα να διατηρούν την αίσθηση της ανθεκτικότητας στο επάγγελμά τους (Gu & Day, 2013). Εξάλλου, σύμφωνα με την Gu (2014), τρεις συνδεόμενες μεταξύ τους συνθήκες, οι επαγγελματικοί εαυτοί των εκπαιδευτικών, οι κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και η υποστήριξη και αναγνώρισή τους από την ηγεσία, φαίνεται ότι είναι καίριας σημασίας για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών στόχων τους και την αποτελεσματική διαχείριση της

«αναπόφευκτης αβεβαιότητας» (Shulman, 2005, σελ. 1) που ενυπάρχει στην καθημερινή ζωή ενός εκπαιδευτικού (Gu & Day, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΥΘΟΣ Ή ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ;

4. 1 Οφέλη και εμπόδια

4. 1. 1 Η ευημερία και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως αναγκαιότητα

Υπάρχει γενικό ερευνητικό ενδιαφέρον για την ευημερία σε πολλά επαγγέλματα και ποικίλα συγκεκριμένα αλλά το επάγγελμα των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται μοναδικό σε σύγκριση με τα άλλα καθώς υπόκειται συχνά σε νέους νομικούς όρους και μεταρρυθμίσεις αποτελώντας, τελικά, ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο χώρο (McCallum et al., 2017) ενώ ταυτόχρονα, όπως είναι κοινά παραδεκτό, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διδασκαλία είναι ένα απαιτητικό, γεμάτο προκλήσεις επάγγελμα, με έκθεση στο άγχος, την εξουθένωση και γενικότερα την υψηλού βαθμού φθορά (Benevene et al., 2020).

Κατ' επέκταση, η φτωχή ψυχική υγεία συνδέεται με επιβλαβή αποτελέσματα που σχετίζονται με την εργασία όπως είναι η απουσία από την εργασία, η σύνταξη για λόγους ασθένειας και η παρουσία με χαμηλή απόδοση λόγω ασθένειας ή άλλων προβλημάτων (Kidger et al., 2016). Όπως υποστηρίζουν οι μελετητές (2016), αυτά τα αποτελέσματα, σε ό, τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι επιφέρουν σημαντικές συνέπειες στους μαθητές τους (Kidger et al., 2016). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Jennings & Greenberg (2009), μια τέτοια ελλειμματική παρουσία μπορεί να εκδηλώνεται ως φτωχή διαχείριση της τάξης με αρνητική αντανάκλαση στη μαθησιακή διαδικασία ενώ η απουσία του εκπαιδευτικού εμπλέκεται με χαμηλότερη επίτευξη των μαθητών (Miller et al., 2008).

Τα χαμηλά επίπεδα ευημερίας, κατά τους Sisask et al. (2014), μειώνουν, επίσης, την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα. Εξάλλου, η επαγγελματική εξουθένωση και η καταπόνηση των εκπαιδευτικών οδηγεί μάλλον σε προβληματική επίτευξη των μαθητών καθώς οι πρώτοι ασχολούνται κυρίως με την προσωπική τους επιβίωση (Watt & Richardson, 2013). Η επαγγελματική εξουθένωση (σύνδρομο burnout), συνίσταται κατά τη Maslach (1982) στις διαστάσεις της συναισθηματικής

κούρασης, της αποπροσωποποίησης και της αίσθησης της μειωμένης επίτευξης ενώ, σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζουν σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση ως αποτέλεσμα της απώλειας του ενδιαφέροντός τους για τη διδασκαλία.

Η έρευνα δείχνει ότι ένα μεγάλο εύρος στρεσογόνων παραγόντων επιδρούν στην εργασία και τη ζωή των εκπαιδευτικών καταδεικνύοντας, με αυτό τον τρόπο και τη μεγάλη σημασία που έχει για εκείνους η ψυχική ανθεκτικότητα (Pretsch et al., 2012). Σύμφωνα με τους Fadli et al. (2020), μάλιστα, οι διδάσκοντες αντιμετωπίζουν προβλήματα προερχόμενα είτε από την ίδια τη διδασκαλία είτε από το εξωτερικό του σχολικού χώρου περιβάλλον και για αυτό χρειάζεται να διαθέτουν κουράγιο, κατάλληλες δεξιότητες και αυτοπεποίθηση ώστε να ανταποκρίνονται στις αρνητικές συνθήκες με μια στάση ανθεκτικότητας.

Η ψυχική ανθεκτικότητα, εξάλλου, όπως οι Day & Gu (2009) πιθανολογούν, είναι μια από τις διαστάσεις της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που μπορεί να τους βοηθήσει να διατηρήσουν τη δέσμευση καθώς και την αίσθηση ότι η εργασία τους και η δέσμευση σε αυτή αξίζουν ακόμη και όταν δεν εισπράττουν αναγνώριση από εξωτερικές πηγές όπως οι διοικητικές αρχές, οι προϊστάμενοι και το κοινό (Pretsch et al., 2012). Μπορεί, επομένως, η ανθεκτικότητα, ως μια διαδικασία σε εξέλιξη, να παίζει καθοριστικό ρόλο σε συνθήκες που βιώνονται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς και να οδηγήσει στην ενεργοποίηση θετικών πόρων (Wyman et al., 2000). Με αυτή την οπτική, η ανθεκτικότητα φαίνεται να επιδρά, σύμφωνα με τους Pretsch et al. (2012), στις διαστάσεις της ευημερίας των εκπαιδευτικών που συσχετίζονται με τη θετική ιδέα της υγείας αναδεικνύοντας μια κατάσταση πλήρους σωματικής, πνευματικής και κοινωνικής ευημερίας όπως και γενικότερης εικόνας υγείας και επαγγελματικής ικανοποίησης (Pretsch et al., 2012). Καταλήγουν οι ίδιοι ερευνητές (2012) ότι στους εκπαιδευτικούς η διατήρηση αυτής της θετικής κατάστασης της ευημερίας εξαρτάται κυρίως από την ψυχική ανθεκτικότητά τους.

4. 1. 2 Προώθηση της σχολικής ευημερίας

Η καλλιέργεια της ψυχικής υγείας, η ευημερία και ο αντίκτυπός της στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα αλλά και στη φυσική και πνευματική υγεία μαζί με την ακαδημαϊκή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποτελούν τον αντικειμενικό στόχο στο σχολείο (Alonso-Martirena, 2017). Όπως η ερευνήτρια (2017) παραθέτει, είναι βασικός όρος της μαθησιακής πράξης η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης ως κοινωνικού και όχι μόνο φυσικού περιβάλλοντος (Grundy, 1991) μέσα στο οποίο καλλιεργούνται θετικά συναισθήματα τα οποία, σύμφωνα με τη θεωρία της Fredrickson (1998, 2001) για την ανάπτυξη και την εξέλιξη, επιδρούν

άμεσα στις γνωστικές ικανότητες και την ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας (Alonso-Martirena, 2017) με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των πόρων για την αντιμετώπιση των αρνητικών καταστάσεων (Tugade et al., 2004).

Η προώθηση της ευημερίας στο σχολείο συσχετίζεται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, υψηλή επίτευξη και μεγαλύτερη αποδοτικότητα έργου γενικότερα (Oswald et al., 2015) ενώ, σύμφωνα με τη Fredrickson (2001), η θετική διάθεση συνδέεται με τη μεγαλύτερη δημιουργικότητα και την ολιστική σκέψη. Φαίνεται, επομένως, ότι οι έρευνες για την ανάπτυξη της κατανόησης της ευημερίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές όχι μόνο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές και το σχολείο γενικότερα καθώς αναδεικνύονται μέσω αυτών τρόποι για αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Duckworth et al. 2009) και κίνητρα στους μαθητές για μάθηση (Pakarinen et al., 2010).

Στο ίδιο πνεύμα, οι McCallum & Price (2010) υποστηρίζουν ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί με μεθοδικότητα να εξασφαλίζουν την προσωπική τους ευημερία προκειμένου αφενός να είναι οι ίδιοι αποτελεσματικοί στην τάξη και αφετέρου οι μαθητές να επηρεάζονται θετικά για τη δική τους ευημερία. Διαπιστώνεται, έτσι, ότι η πνευματική υγεία των εκπαιδευτικών επιδρά στους μαθητές ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και ως προς την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και πνευματική υγεία τους (Kidger et al., 2016). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ισχυρισμός των Briner & Dewberry (2007) ότι και αντίστροφα η πρόοδος της σχολικής επίδοσης έχει, ενδεχομένως, θετική επίδραση στην ευημερία των εκπαιδευτικών.

Αλλά και για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς, η Gu (2021) υποστηρίζει ότι ο πιο θεμελιώδης λόγος οφείλει να είναι το δικαίωμα στη μάθηση για κάθε μαθητή οποιοδήποτε σχολείου και κάθε χώρας στον κόσμο (Mansfield, 2021). Αναγνωρίζει η ερευνήτρια (2021) ως απόλυτο δικαίωμα κάθε μαθητή να διδάσκεται από εκπαιδευτικούς που, σύμφωνα και με το πρόγραμμα σπουδών και τους παιδαγωγικούς όρους, είναι σταθεροί και ανυποχώρητοι στη δέσμευσή τους να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να μαθαίνουν και να πετυχαίνουν, όντας και οι ίδιοι αφοσιωμένοι στη δική τους μάθηση (Mansfield, 2021).

Ο Coleman (2009), εξάλλου, εκφράζει την άποψη ότι δύσκολα θα γινόταν αντιληπτή η αντιμετώπιση της συναισθηματικής υγείας των μαθητών χωρίς να στρέψουμε την προσοχή στη συναισθηματική υγεία του προσωπικού εφόσον τα σχολεία ως κοινότητες περιλαμβάνουν όχι μόνο παιδιά και νεαρούς μαθητές αλλά και ενήλικες. Όπως ο ίδιος μελετητής (2009) υποστηρίζει, για τη συντομότερη ανάπτυξη της ευημερίας των μαθητών χρειάζεται η προώθηση ενός υψηλού ηθικού του προσωπικού, η βελτίωση της επίγνωσης που αυτό έχει για τα συναισθήματά του καθώς

και η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και υποστήριξης σε όλους τους εργαζομένους στο σχολείο (Coleman, 2009). Κατά συνέπεια, βάση για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η προσπάθεια ενσωμάτωσης και διατήρησης ενός υψηλής ποιότητας διδακτικού προσωπικού (Perie & Baker, 1997).

4. 1. 3 Εμπόδια – Δυσκολίες

Στην κατεύθυνση της ευημερίας και της υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με τον ανάλογο αντίκτυπο και στο σχολείο στο σύνολό του, συντείνουν ένα πλήθος παραγόντων οι οποίοι επιδρούν και περισσότερο ή λιγότερο καθορίζουν την πνευματική, ψυχική και φυσική υγεία καθώς και τις αντίστοιχες στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ως εργαζομένων στο οργανωσιακό περιβάλλον του σχολείου. Οι Gu & Day (2007) διακρίνουν τρεις διαστάσεις των επιρροών αυτών: 1. την προσωπική που σχετίζεται με τις ζωές των εκπαιδευτικών εκτός σχολείου, 2. την «εκ θέσεως» που συνδέεται με τις ζωές τους μέσα στο σχολείο και 3. την επαγγελματική που περιλαμβάνει τις αξίες, τις πεποιθήσεις τους και τη διάδραση μεταξύ αυτών και της εξωτερικής πολιτικής γραμμής. Οι Brouskeli et al. (2018), γενικεύοντας περισσότερο, αναφέρουν ότι τόσο η ψυχική ανθεκτικότητα όσο και η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών φαίνεται πως εξαρτώνται από προσωπικούς και εξωτερικούς παράγοντες.

Επιπρόσθετα, όπως οι Gu & Day (2013) υποστηρίζουν, η ποιότητα της διδασκαλίας δεν καθορίζεται αποκλειστικά από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, που σε κάθε περίπτωση διαδραματίζει καίριο ρόλο, αλλά εξαρτάται και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτοί εργάζονται. Σύμφωνα και με τον OECD (2005), το μέγιστο των δυνατοτήτων των ικανών εκπαιδευτικών δεν είναι βέβαιο ότι θα επιτευχθεί εάν τα περιβάλλοντα δεν προωθούν και την κατάλληλη υποστήριξη, επαρκή πρόκληση ή ανταμοιβή. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και την Burton (2010), αποτελεί ηθική προσταγή η δημιουργία ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος που δε βλάπτει την πνευματική ή σωματική υγεία, την ασφάλεια ή την ευημερία των εργαζομένων.

Διαπιστώνεται, εντούτοις, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εστιάσει την προσοχή του πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις και στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, με τις οποίες τα άτομα, εκπαιδευτικοί και μαθητές, θα ενδυναμωθούν ψυχολογικά ώστε να μετατραπούν σε λειτουργικά και ευτυχισμένα όντα, ανεπάρκεια η οποία επιτείνει ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες (Elias et al., 2006).

Από την άλλη, η Flores (2020) διαπιστώνει ότι σε πολλά σημεία του κόσμου αναδεικνύονται θέματα όπως: α. η εμφάνιση κουλτούρας αξιολόγησης με αυξανόμενη τη λογοδοσία και την επιβάρυνση με συγκεκριμένες προδιαγραφές (Sachs, 2016), β. η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με απαιτήσεις για απόδοση μέσω πολιτικών που εφαρμόζονται και με την τυραννία του ελέγχου (Lo, 2012) και γ. η απόρριψη της αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε ένα περιβάλλον δυσπιστίας (Sachs & Mockler, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, όπως οι έρευνες σε πολλές διαφορετικές κουλτούρες δείχνουν, βιώνουν τα μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και πίεσης σε σχέση με άλλα επαγγέλματα (Stoeber & Rennert, 2008), καθώς έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με μεγάλο εργασιακό φόρτο, αποτυχία των μαθητών να μελετούν, φτωχές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, έλλειψη κατάλληλων πόρων, διαρκείς αλλαγές στο επάγγελμά τους, ανεπαρκείς μισθούς και δύσκολες αλληλεπιδράσεις με τους γονείς των μαθητών (Santavirta et al., 2007). Οι Pretsch et al. (2012) αναφέρονται, μεταξύ άλλων, και στις ιδιαίτερες συναισθηματικές απαιτήσεις που προκύπτουν από την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών και την αντιμετώπιση εκείνων που προέρχονται από μη προνομιούχα, κακοποιητικά ή γεμάτα αδιαφορία περιβάλλοντα.

Παράγοντες άγχους και δυσaréσκειας των εκπαιδευτικών αποτελούν, επίσης, η απαίτηση διαρκούς εκπαίδευσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους χωρίς ικανό, όπως φαίνεται, πλάνο για την υποστήριξη της επαγγελματικής αναβάθμισής τους (Lastrucci, 2005), το αίσθημα της αδικίας και της ανισότητας (Van Horn et al., 1999), η έλλειψη ευκαιριών για προαγωγή και εξέλιξη (Kyriacou, 2001) καθώς και το αίσθημα αποπροσανατολισμού και ανασφάλειας λόγω των συνεχών αλλαγών και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Simbula et al., 2012).

Οι σύγχρονες προκλήσεις αναδεικνύονται μεγαλύτερες και πιο απαιτητικές καθώς εξελίσσονται ραγδαία τα τεχνολογικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης και απαιτείται η άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών ξεπερνώντας τις όποιες δυσκολίες για την εκμάθηση της νέας τεχνολογίας (Fadli et al., 2020). Οι απαιτήσεις αυτές έχουν μεγιστοποιηθεί στην ιδιαίτερη συγκυρία και πραγματικότητα που βιώνει και ο χώρος της εκπαίδευσης με την παγκόσμια υγειονομική κρίση από την εξάπλωση του ιού Covid-19 και τα σύνθετα προβλήματα που έχει προκαλέσει η πανδημία (MacIntyre et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί έχουν κληθεί να προσαρμοστούν με μεγάλη ταχύτητα στην ψηφιακή παροχή υπηρεσιών επιβαρύνοντας τον ήδη μεγάλο φόρτο εργασίας τους, με την προσδοκία ότι απλώς θα προσαρμοστούν και θα συνεχίσουν την αποτελεσματική επικοινωνία τους με τους μαθητές, βιώνοντας έτσι υψηλό ψυχολογικό στρες (MacIntyre et al., 2020).

4. 2 Συναφείς έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, φαίνεται ότι μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες γίνονται μελέτες και έχει αναπτυχθεί μια, περιορισμένη ωστόσο, ερευνητική δραστηριότητα γύρω από την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τη μεταξύ τους σχέση καθώς και για την εν γένει θετική συμπεριφορά και ψυχολογία στο οργανωσιακό περιβάλλον της εκπαίδευσης και του σχολείου. Πολύ πρόσφατα, μάλιστα, οι Brouskeli et al. (2018) διαπίστωναν ότι η σχέση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί και διερευνηθεί ελάχιστα.

4. 2. 1 Ελλάδα

Για την Ελλάδα ειδικότερα, οι Brouskeli et al. (2018) παρατηρούν ότι παρά το πολύ μεγάλο πλήγμα που δέχτηκε η χώρα από την παγκόσμια οικονομική κρίση δεν υπήρξε καμία έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών της.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι Brouskeli et al. (2018) πραγματοποίησαν έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στόχος της έρευνάς τους ήταν να ανιχνεύσουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων καθώς και τα χαρακτηριστικά των σχολείων τους σε συνάφεια όχι μόνο με την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μεμονωμένα αλλά και με τη μεταξύ τους σχέση. Η μελέτη τους βασίστηκε σε 201 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς Γυμνασίων καθώς και Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων ως τυχαίο δείγμα από ποικίλα ανά την ελληνική επικράτεια συγκείμενα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους ιδιαίτερα σημαντική είναι η απρόσμενη για τις ερευνήτριες (2018) διαπίστωση υψηλών επιπέδων τόσο ψυχικής ανθεκτικότητας όσο και επαγγελματικής ευημερίας στους εκπαιδευτικούς φανερώνοντας και τον υψηλό βαθμό συσχέτισης ανάμεσά τους, με διακυμάνσεις παρ' όλα αυτά, ανάλογα τόσο με τα χαρακτηριστικά του επαγγελματικού περιβάλλοντος του σχολείου όσο και με τα ιδιαίτερα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το διαφαινόμενο αποτέλεσμα της συσχέτισης της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με τα επιβαρυνμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα των πόλεων, τα μη προνομιούχα, στα οποία βρίσκονται πολλά σχολεία και από τα οποία προέρχονται πολλοί, επίσης, μαθητές. Εκεί παρατηρείται σημαντικά χαμηλότερος βαθμός ανθεκτικότητας αλλά και ευημερίας των εκπαιδευτικών (Brouskeli et al., 2018).

Όσες άλλες, ελάχιστες, σχετικές έρευνες έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια, ακολουθούν τη γενική, σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία, ερευνητική τάση της μελέτης και του εντοπισμού των παραγόντων που δυνητικά συντελούν στην ανάπτυξη ή μη, κυρίως της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως της επαγγελματικής ευημερίας τους. Σπάνια έχει διερευνηθεί και η άμεση συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής ευημερίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Σημειώνεται, επίσης, ότι οι όποιες έρευνες εστιάζονται κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ενδεικτικά, οι Daniilidou & Platsidou (2018) στοχεύοντας ειδικότερα στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών εφάρμοσαν και ανέδειξαν την αξία μιας νέας κλίμακας αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών την Teachers' Resilience Scale (TRS) μέσω της οποίας διερεύνησαν και διαπίστωσαν εναργώς, όπως υποστηρίζουν (2018), εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν είτε προστατευτικά είτε ως παράγοντες κινδύνου για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Απώτερος σκοπός για τις Daniilidou & Platsidou (2018) είναι να διευκολυνθεί η αποτίμηση της επικράτησης εκείνων των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση και το ξεπέρασμα των αντιξοοτήτων στο συγκεκριμένο του σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτά της έρευνάς τους στηρίχτηκαν στις απαντήσεις που έδωσαν 146 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχετικό ερωτηματολόγιο.

Ανάλογη έρευνα διεξήγαν οι Velesioti et al. (2018) με στόχο τη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την επεξεργασία των απαντήσεων σε σχετικό ερωτηματολόγιο ενός δείγματος 171 εκπαιδευτικών από 10 σχολεία της πόλης της Λάρισας διαπιστώθηκε ότι διέθεταν υψηλό επίπεδο ανθεκτικότητας το οποίο συσχετίστηκε θετικά με τα πολλά χρόνια εργασίας και την εξωστρέφεια και αρνητικά με τον νευρωτισμό (Velesioti et al., 2018).

Έρευνες για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών συναντάμε σε Διπλωματικές Εργασίες που έχουν εκπονηθεί στο πλαίσιο Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τη Διπλωματική Εργασία με τίτλο «Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και παράγοντες που την καθορίζουν» της Σχοινά (2016). Με τη σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 153 εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν υψηλά ποσοστά ευημερίας τα οποία προσδιορίστηκαν στη βάση συγκεκριμένων διαστάσεων της ενώ υπήρξε και ισχυρός συσχετισμός με συγκεκριμένους παράγοντες όπως η σχολική ηγεσία, το

επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού και οι σχέσεις που αναπτύσσει εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Σχοινά, 2016).

Τέλος, με τη Διπλωματική Εργασία με τίτλο «Η ευημερία των εκπαιδευτικών: Διαμορφωτικοί παράγοντες και διαστάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» η Κατίδου (2019) πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα σε 14 εκπαιδευτικούς σχολείων του νομού Κοζάνης μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ευημερία τους, εξάγοντας παράλληλα αποτελέσματα και για τους παράγοντες που, κατά τη γνώμη τους, επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία τους. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εξαρτούν την ευημερία τους στον χώρο του σχολείου από τις οικονομικές απολαβές τους κυρίως ώστε δύσκολα μπορούν να τη βιώσουν (Κατίδου, 2019).

4. 2. 2 Διεθνείς έρευνες

Από την επισκόπηση της σχετικής με τους εκπαιδευτικούς βιβλιογραφίας, οι Collie et al. (2015) διαπίστωσαν την ευρεία μελέτη της επαγγελματικής ευημερίας υπό το πρίσμα του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Spilt et al., 2011) ενώ εντόπισαν και ένα μικρότερο εύρος ερευνών για τη γενικότερη ευημερία (Collie et al., 2015). Οι ίδιοι ερευνητές (2015) επισήμαναν την ανάγκη να μελετηθεί το υπαρκτό πεδίο έρευνας για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών κατεξοχήν και μάλιστα από τη θετική οπτική αναφέροντας ενδεικτικά και σχετικές έρευνες που είχαν ήδη διεξαχθεί, όπως εκείνες των Aelterman et al. (2007) και Konu et al. (2010) (Collie et al., 2015).

Αυτό που, επίσης, παρατηρείται είναι ότι τις δύο τελευταίες δεκαετίες, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, έχουν πραγματοποιηθεί μια σειρά ερευνών σχετικών με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες και εκπαιδευτικά συστήματα με τις οποίες διερευνώνται κυρίως οι παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία τους.

Χαρακτηριστικά, στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Kidger et al. (2016), απευθυνόμενοι σε εκπαιδευτικούς 8 σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Μπρίστολ, βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί κινδυνεύουν με χαμηλή πνευματική υγεία ανάλογα με τον βαθμό πίεσης ή δυσαρέσκειας που αισθάνονται σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας τους κάτι το οποίο συνδέεται και με το μειωμένο αίσθημα ευημερίας και τα υψηλά επίπεδα κατάθλιψης που βιώνουν (Kidger et al., 2016). Επιπλέον, οι Manning et al. (2020), με ποιοτική έρευνα που υλοποίησαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Μείζον Λονδίνο, διαπίστωσαν, μέσα από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών, αφενός τη φτώχη επαγγελματική ευημερία τους και αφετέρου την ανάγκη η ήδη εκδηλωμένη προσπάθεια για εκπαιδευτική πολιτική στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης αυτών των αρνητικών

αποτελεσμάτων να στοχεύει στην προσαρμογή στις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού καθώς και να προάγει τις ελευθερίες τους (Manning et al., 2020).

Στην Ιταλία, οι Simbula et al. (2012), με έρευνά τους σε 439 Ιταλούς εκπαιδευτικούς σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διερεύνησαν και τελικά επιβεβαίωσαν την επιβάρυνση από τις απαιτήσεις του επαγγέλματος στην ευημερία των εκπαιδευτικών ενώ διαπιστώθηκε και η ανάγκη ενίσχυσης των πόρων τόσο από την εργασία όσο και από το ίδιο το άτομο που θα το βοηθήσουν να αναπτυχθεί προσωπικά και να είναι περισσότερο αποτελεσματικό επαγγελματικά (Simbula et al., 2012). Με έρευνα των Barbieri et al. (2019) στα σχολεία και πάλι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιταλία αναδείχθηκε και ο ρόλος του ίδιου του σχολικού περιβάλλοντος για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Μέσα από τις απαντήσεις 6.491 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώθηκε πόσο υψηλό επίπεδο ευημερίας προσφέρει η θετική οπτική που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για ένα εργασιακό περιβάλλον που διαθέτει επαρκείς ανθρώπινους και φυσικούς πόρους καθώς και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Barbieri et al., 2019).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των Temam et al. (2019) σχετικά με την επίδραση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος των σχολείων στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Αντλώντας δεδομένα από προηγούμενα μεγάλη έρευνα στους εκπαιδευτικούς της Γαλλίας υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας της χώρας, οι Temam et al. (2019), αντίθετα και από τις προσδοκίες τους, όπως υποστηρίζουν, δεν εντόπισαν αξιοσημείωτες διαφορές στην επαγγελματική και τη γενικότερη ευημερία των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν εργάζονται ή όχι σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές.

Στο πεδίο μελέτης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών έχει τις τελευταίες δεκαετίες συνεισφέρει η έρευνα του Day και των συνεργατών του στο εκπαιδευτικό συγκείμενο του Ηνωμένου Βασιλείου όπου και έχουν διαπιστωθεί χαμηλά επίπεδα, όπως ήδη αναφέρθηκε, επαγγελματικής ευημερίας με αντίστοιχα υψηλή επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, οι Gu & Day (2007) θέλησαν να διερευνήσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τον ρόλο της προκειμένου να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται θετικά στις συνθήκες πρόκλησης που ενδέχεται να συναντήσουν στην επαγγελματική πορεία τους. Για τον σκοπό αυτό, αξιοποίησαν τα δεδομένα που είχαν συγκεντρωθεί από τη μεγάλη έρευνα VITAE (Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness) που είχαν διεξαγάγει οι Day et al. (2006) σε ένα δείγμα 300 εκπαιδευτικών από 100 σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία. Σύμφωνα με τα

αποτελέσματα της μελέτης των Gu & Day (2007) η φύση της ψυχικής ανθεκτικότητας καθορίζεται από τη διάδραση μεταξύ εσωτερικών πλεονεκτημάτων του ατόμου και του εξωτερικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτό ζει και αναπτύσσεται.

Οι Gu & Day (2013) επανήλθαν με περαιτέρω μελέτη και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας VITAE των Day et al. (2006) για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι η εγγενής ικανότητά τους να διαχειρίζονται αναπόφευκτες και αβέβαιες καταστάσεις και καθοδηγείται από τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις ηθικές αξίες τους.

Η Gu (2014) αξιοποίησε εκ νέου τα δεδομένα της έρευνας VITAE των Day et al. (2006) στην προσπάθειά της να συνεισφέρει πρόσθετες εμπειρικές αποδείξεις στην περιορισμένη ακόμη τότε βιβλιογραφία για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα (Gu, 2014). Διερεύνησε, έτσι, η ερευνήτρια (2014) τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη Βρετανία αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους αλλά και διαμορφώνουν το νόημα αυτών των εμπειριών μέσα στο περιβάλλον της εργασίας τους για να διαπιστωθεί ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, με την ηγεσία, αλλά και με τους μαθητές τους, προήγαν ή εμπόδιζαν το αίσθημα επαγγελματισμού, ανθεκτικότητας και δέσμευσής τους (Gu, 2014).

Στη Βρετανία και πάλι, οι Day & Hong (2016) τοποθέτησαν τη διερεύνηση των παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας στο πεδίο του κοινωνικοοικονομικά επιβαρυνμένου περιβάλλοντος των πόλεων. Εστίασαν τη μελέτη τους σε μια συγκεκριμένη και μεγάλη σχολική μονάδα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκεται σε ένα κατεχοχίν αστικό περιβάλλον της κεντρικής Αγγλίας. Από την επεξεργασία των δεδομένων τους βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τέτοια, σε μεγάλο βαθμό μη προνομιούχα, σχολικά περιβάλλοντα πόλεων βιώνουν πολλών ειδών καθημερινές προκλήσεις ενώ καταλυτικό ρόλο τόσο για την ατομική όσο και για τη συλλογική ψυχική ανθεκτικότητά τους διαδραματίζουν τα ατομικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, οι σχέσεις και η εφαρμοζόμενη πολιτική (Day & Hong, 2016).

Ανάλογη έρευνα είχε διεξαχθεί και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής από τον Brunetti (2006) ο οποίος μελέτησε την περίπτωση των εκπαιδευτικών ενός μεγάλου σχολείου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Καλιφόρνια που βρίσκεται σε ένα από τα πολλά αστικά περιβάλλοντα της χώρας των οποίων οι μαθητές προέρχονται από πολύ φτωχά κοινωνικά στρώματα, μειονότητες και πολύ δύσκολες κοινωνικές και οικογενειακές συνθήκες. Ο ερευνητής (2006) μελέτησε τους παράγοντες εκείνους που οδηγούν κάποιους εκπαιδευτικούς να παραμένουν για πολλά χρόνια σε ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον, να επιδεικνύουν ψυχική ανθεκτικότητα

απέναντι στις αντιξοότητες και να ασκούν επιτυχημένα το έργο τους βιώνοντας σε μεγάλο βαθμό επαγγελματική ικανοποίηση. Βρήκε ότι η αφοσίωση στους μαθητές, η προσωπική και επαγγελματική πραγμάτωσή τους και η υποστήριξη από τους συναδέλφους, τον οργανισμό και τη διοίκηση του σχολείου μπορούν να συνεισφέρουν σε αυτή την κατεύθυνση (Brunetti, 2006).

Στη βιβλιογραφία απεικονίζεται, επίσης, η συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είτε ως κατεξοχήν ζητούμενο είτε στο πλαίσιο της διερεύνησης της συνάφειας μεταξύ των επιμέρους ατομικών, οργανωσιακών και περιβαλλοντικών γενικότερα παραγόντων και δεικτών τους.

Χαρακτηριστικά, οι Pretsch et al. (2012), θέλησαν να μετατοπίσουν την έρευνα από τη διερεύνηση των επιπέδων νευρωτισμού ως δείκτη για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών στην άμεση συσχέτισή της με την ψυχική ανθεκτικότητά τους θεωρώντας την ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα ιδιαίτερο προαπαιτούμενο για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους άλλους εργαζομένους. Οι ερευνήτριες (2012) αφού πραγματοποίησαν για τον σκοπό αυτό μια μεγάλη ποσοτική έρευνα μεταξύ 170 εκπαιδευτικών και 183 εργαζομένων σε άλλους επαγγελματικούς χώρους, υπό το πρίσμα πάντα της Θετικής Ψυχολογίας, συμπέραναν ότι η ανθεκτικότητα, ως προσωπικός πόρος, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ευημερία των εκπαιδευτικών (Pretsch et al, 2012).

Επιβεβαιώνοντας και τα συμπεράσματα των Pretsch et al. (2012), οι Fernandes et al. (2019) διαπιστώνουν ότι υπάρχει πληθώρα μελετών που έχουν δείξει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και ότι οι δείκτες της ευημερίας έχουν μια άμεση ισχυρή συσχέτιση με τους δείκτες της ανθεκτικότητας. Από την έρευνα, εξάλλου, που και οι ίδιοι πραγματοποίησαν (2019), με την εφαρμογή ενός Προγράμματος Θετικής Εκπαίδευσης σε 59 εκπαιδευτικούς των τριών κύκλων σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Πορτογαλία, διαπιστώθηκε η ισχυρή σύνδεση των διαστάσεων της ευημερίας με την καλλιέργεια και την ενίσχυση θετικών χαρακτηριστικών, όπως η παρακίνηση, η αυτοεπάρκεια και η ψυχική ανθεκτικότητα (Fernandes et al., 2019).

ΜΕΡΟΣ Β - ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5. 1 Ερευνητική μέθοδος

Για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε την ποσοτική μέθοδο συγκέντρωσης και ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς (Παράρτημα). Αυτός ο τρόπος επιλέχθηκε ως ο πλέον πρόσφορος για τη συγκέντρωση επαρκούς, κατά το δυνατό, όγκου δεδομένων και την ανάλογη και αξιόπιστη επεξεργασία τους.

5. 2 Συμμετέχοντες - Δείγμα

Για την υλοποίηση της έρευνας απευθυνθήκαμε στους εκπαιδευτικούς που, κατά το σχολικό έτος 2020 – 2021, υπηρετούσαν στα συνολικά 40 δημόσια Ημερήσια Γενικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή Γ΄ Αθήνας. Πρόκειται για τα δυτικά προάστια της ευρύτερης πόλης των Αθηνών στα σχολεία των οποίων φοιτούν μαθητές/τριες που προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα μέσου και χαμηλού κυρίως εισοδήματος και που, κατά συνέπεια, ανήκουν στα μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς τους οποίους συναντάμε στα σχολεία αυτά και διακρίνονται από ένα φάσμα διαφόρων ηλικιών και των δύο φύλων, με ποικίλα επίπεδα σπουδών και ένα εύρος περισσότερων ή λιγότερων ετών προϋπηρεσίας καθώς και με σχέση εργασίας μόνιμου ή αναπληρωτή. Αποτελούν, επομένως, ένα χαρακτηριστικό δείγμα των εκπαιδευτικών που συνήθως εργάζονται στα δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Χρειάζεται, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η εξασφάλιση ενός σημαντικού κατά το δυνατό αριθμού απαντημένων ερωτηματολογίων υπήρξε ιδιαίτερα δυσχερής καθώς, κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνάς μας, εφαρμόζονταν περιοριστικά μέτρα για τη μείωση της διασποράς του ιού Covid – 19 και την αντιμετώπιση της επιδημίας από την εξάπλωση της νόσου και δεν ήταν εφικτή η διαζώσης προσέλευση στους χώρους των σχολικών μονάδων προκειμένου άμεσα και περισσότερο αποτελεσματικά να συλλεγεί ένας μεγαλύτερος αριθμός ερωτηματολογίων. Με αυτά τα δεδομένα, συγκεντρώθηκαν 91 ηλεκτρονικά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από το σύνολο των 600 περίπου εκπαιδευτικών στους οποίους εξ αποστάσεως απευθυνθήκαμε.

5. 3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα) διαμορφώθηκε ψηφιακά σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της εφαρμογής «ΦΟΡΜΕΣ» της εταιρείας διαδικτυακών υπηρεσιών Google. Καταβλήθηκε

προσπάθεια ώστε η συμπλήρωση της Φόρμας να είναι εύκολη, κατανοητή και, κατά το ελάχιστο, χρονοβόρα προκειμένου να εξασφαλίσουμε έναν ικανό αριθμό συμμετοχών. Εισαγωγικά, στο ερωτηματολόγιο οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για το θέμα της έρευνας και τη συνεισφορά της συμπλήρωσής του σε αυτήν καθώς και για την ανωνυμία και την αυστηρή εμπιστευτικότητα. Ενημερώνονταν, επίσης, για τον απαιτούμενο κατά προσέγγιση χρόνο και καθοδηγούνταν για τον τρόπο απάντησης στις ερωτήσεις. Η Φόρμα του ερωτηματολογίου διοχετεύτηκε στους εκπαιδευτικούς μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου το οποίο στείλαμε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων στόχευσης της έρευνας με την παράκληση να αποσταλούν από τη διεύθυνση κάθε σχολείου σε όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στο σχολείο. Η διαδικασία και η πρόσκληση για συμμετοχή επαναλήφθηκε δύο φορές ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Για την εξυπηρέτηση των στόχων της παρούσας έρευνας στο ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που αντλήθηκαν, αφού μεταφράστηκαν, από ήδη υπάρχοντα και αξιοποιημένα και από άλλους ερευνητές ερευνητικά εργαλεία. Ειδικότερα, για τον έλεγχο και την αξιολόγηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκαν: 1. Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ) του Renshaw (2020), 2. Occupational Well-being of School Staff Model (OWSS) των Saaranen et al. (2007) και 3. Instrument for Evaluating Teachers' Subjective Well - Being των Fitch et al. (2017).

Για τη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία: 1. The Resilience Scale (RS) των Wagnild & Young (1993) και 2. Αυτοαξιολόγηση: Ψυχική Ανθεκτικότητα από σχετικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ψυχική ανθεκτικότητα, το οποίο αντλήσαμε από τον ηλεκτρονικό ιστότοπο Resilience (resilience-project.eu).

Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε τρεις ομάδες 31 συνολικά ερωτήσεων. Με την πρώτη ομάδα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τα δημογραφικά στοιχεία τους (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, προϋπηρεσία, σχέση εργασίας) προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση των χαρακτηριστικών αυτών των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητά τους.

Στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων (6 – 19) οι συμμετέχοντες κλήθηκαν, με τη μέθοδο Likert, της κλίμακας των 5 επιλογών (από 0 έως και 4), να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο βίωσαν μια σειρά από συναισθήματα και ανέπτυξαν στάσεις που, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, συνδέονται με γνώρισμα και διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας. Πιο συγκεκριμένα με τις ερωτήσεις 6,7, 9 και 16 ελέγχθηκε το αίσθημα του ενθουσιασμού, του «καλέσματος», του «ανήκειν» και της

ικανοποίησης/χαράς, αντίστοιχα, που ενδεχομένως βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Με την ερώτηση 8 εκτιμήθηκε το νόημα που δίνουν στην εργασία τους και με τις ερωτήσεις 10 και 11 η σημασία που έχουν για αυτούς οι σχέσεις και η αναγνώριση του έργου τους, αντίστοιχα, στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου ενώ με την ερώτηση 12 ζητήθηκε το αίσθημα αυτονομίας που βιώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους. Με τις ερωτήσεις 13, 15 και 19 διερευνάται ο βαθμός του αισθήματος της αυτοεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας, της επίτευξης στην εργασία αλλά και της ολοκλήρωσης από τη ζωή, αντίστοιχα. Το αίσθημα ειδικότερα της αυτοεπάρκειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών διερευνάται με την ερώτηση 14. Τέλος, με τις ερωτήσεις 17 και 18 διερευνήθηκε αφενός ο βαθμός πίεσης, άγχους και ανησυχίας που ενδεχομένως βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (17) και αφετέρου η ποιότητα της φυσικής κατάστασης και υγείας τους (18).

Με την τρίτη ομάδα ερωτήσεων, ακολουθώντας τη σχετική βιβλιογραφία του θεωρητικού μέρους, μέσω τις οπτικής και της αντίληψης των ίδιων των εκπαιδευτικών, διερευνώνται, με τη μέθοδο Likert, ενδεικτικές παράμετροι για τη διαπίστωση του βαθμού στον οποίο διαθέτουν ή έχουν αναπτύξει ψυχική ανθεκτικότητα. Συγκεκριμένα, με τις ερωτήσεις 20 και 21 εκτιμώνται τα προσωπικά χαρακτηριστικά της αποφασιστικότητας και της αυτοπεποίθησης αντίστοιχα, ενώ με τις ερωτήσεις 22 και 23 ελέγχεται η θετική οπτική των εκπαιδευτικών τόσο ως προς την επιδίωξη βίωσης θετικών συναισθημάτων όπως η ευχαρίστηση/χαρά (22) όσο και ως προς την αναζήτηση των θετικών διαστάσεων στα πράγματα γύρω τους (23). Με την ερώτηση 24 αξιολογείται ως προσωπικός πόρος ο ρόλος της εμπειρίας του εκπαιδευτικού μέσα στο εκάστοτε συγκεκριμένο. Με τις ερωτήσεις 25 και 26 αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο βιώνονται ως πρόκληση από τους εκπαιδευτικούς τα λάθη και οι αποτυχίες τους (25) αλλά και ο βαθμός στον οποίο έχουν ή αποκτούν τον έλεγχο στη ζωή τους (26). Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από το αίσθημα της αυτοεπάρκειας, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοπραγμάτωσης διερευνάται με τις ερωτήσεις 27, 28 και 31 αντίστοιχα. Τέλος, η σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς το νόημα σε ό, τι κάνουν αλλά και η επένδυση στις σχέσεις ως θετική στάση ζωής μελετώνται με τις ερωτήσεις 29 και 30.

5. 4 Μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων συγκεντρώθηκαν μέσω του υπολογιστικού προγράμματος Microsoft Excel και ακολούθως η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία τους έγινε με το πρόγραμμα SPSS 24. Για την εξαγωγή των ερευνητικών συμπερασμάτων αξιοποιήθηκαν κατά σειρά η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική.

Κατά τη διάρκεια της επαγωγικής, ειδικότερα, ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA προκειμένου να διερευνηθούν οι στατιστικές σημαντικότητες των διαφορών των μεταβλητών. Για τις πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο ελέγχου Pearson correlation. Τέλος, για τον έλεγχο των διαφορών των μέσων στις δίτιμες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο ελέγχου t-test.

5. 5 Έλεγχος και αξιοπιστία (Cronbach's Alpha)

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και των αποτελεσμάτων του ελέγχθηκαν μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 1 μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι το ερωτηματολόγιο στο σύνολό του έχει υψηλή εσωτερική αξιοπιστία (τιμές μεγαλύτερες από 0.70), όπως αντίστοιχα ισχύει και για το σύνολο των 14 ερωτήσεων (6-19) που συνδέονται με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών καθώς και για το σύνολο των 12 ερωτήσεων (20-31) σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα τους. Μέσω αυτή της διαδικασίας μπορούμε, επομένως, να είμαστε σίγουροι για τη δομή του ερωτηματολογίου και να προχωρήσουμε περαιτέρω στην ανάλυση και στα συμπεράσματά μας.

Cronbach's Alpha	
Επαγγελματική ευημερία	0,761
Ψυχική ανθεκτικότητα	0,806
Επ. ευημερία & ψυχ. ανθεκτικότητα - σύνολο	0,841

Πίνακας 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στη βάση τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής ανάλυσης που έγινε στις δοθείσες απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν επιδιώκοντας κατά το δυνατό ασφαλείς απαντήσεις και ανάλογα συμπεράσματα ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί για την παρούσα έρευνα. Συνολικά το ερωτηματολόγιο

απαντήθηκε από 91 συμμετέχοντες/ουσες και όλες οι απαντήσεις θεωρούνται έγκυρες από τη στιγμή που δεν υπάρχουν απολεσθείσες τιμές (missing values).

6. 1 Δημογραφική Ανάλυση του δείγματος

Κατά τη δημογραφική ανάλυση παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος έτσι ώστε να γνωρίζουμε αφενός το δείγμα, αφετέρου κατά πόσο αυτό ανταποκρίνεται στον υπό μελέτη πληθυσμό.

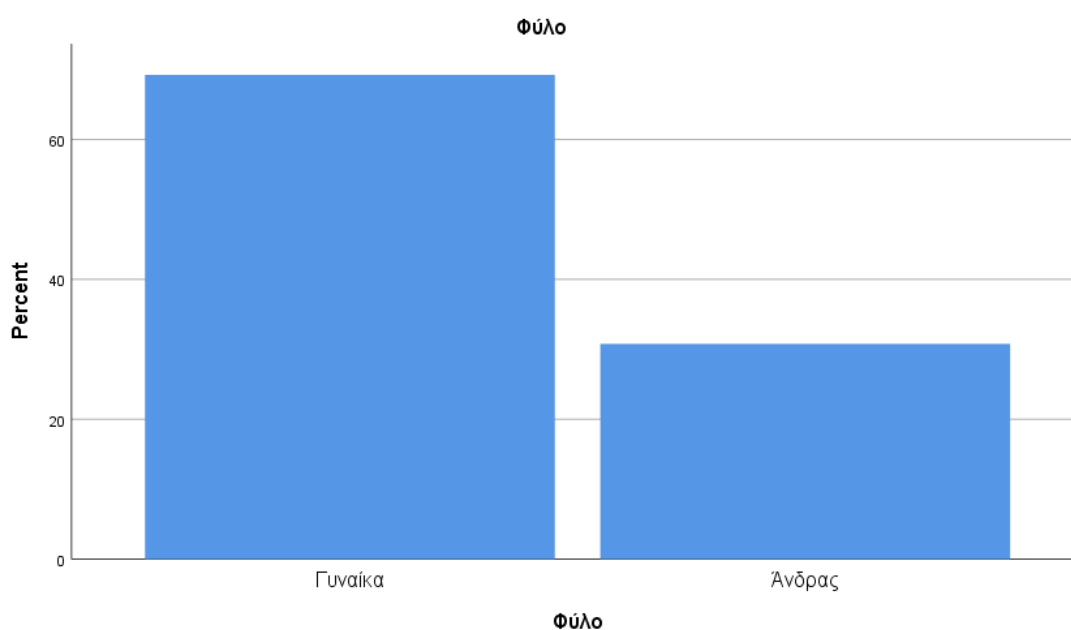
Από την επεξεργασία των δημογραφικών χαρακτηριστικών των 91 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προέκυψαν τα εξής:

Φύλο

Όπως απεικονίζεται στους πίνακες 2α-2β , στην έρευνα συμμετείχαν 63 γυναίκες και 28 άνδρες. Παρατηρούμε, επομένως, ότι η μεγάλη πλειονότητα των απαντήσεών μας προέρχεται από γυναίκες, συγκεκριμένα το 69.2% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών ανέρχεται στο 30,8%.

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	63	69,2	69,2	69,2
	Ανδρας	28	30,8	30,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 2α. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς το φύλο



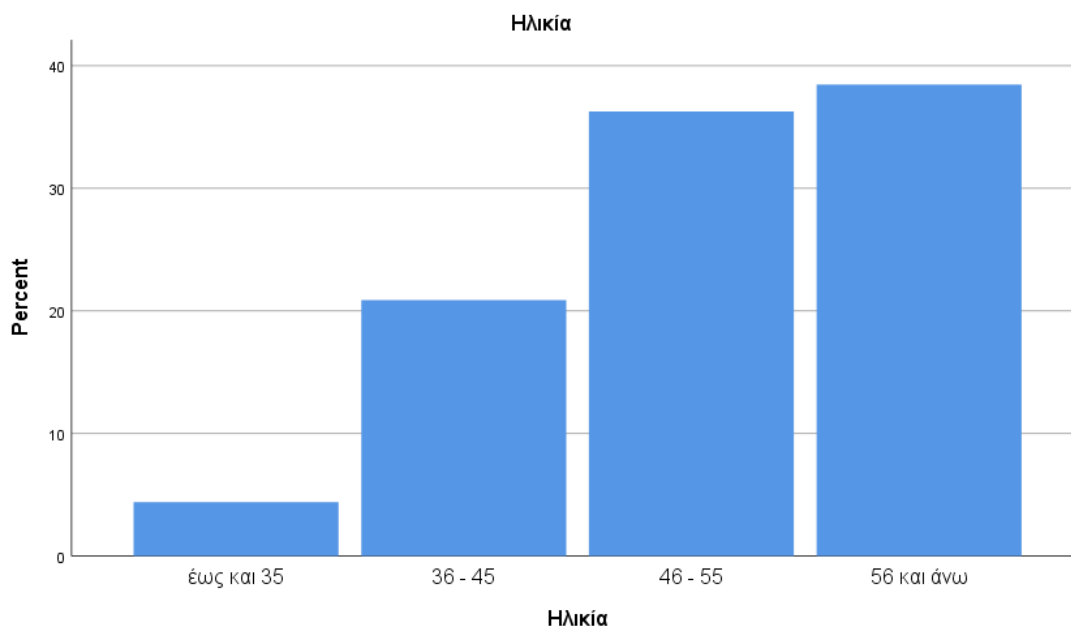
Πίνακας 2β. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς το φύλο

Ηλικία

Στους πίνακες 3α-3β φαίνεται ότι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 35 έχουν ηλικία 56 ετών και άνω σε ποσοστό 38,5% και οι 33 είναι 46 ετών και άνω σε ποσοστό 36,3%. Με χαμηλότερο ποσοστό 20,9%, οι 19 είναι σε ηλικία μεταξύ 36 και 45 ετών ενώ μόλις 4 από τους 91 έχουν ηλικία ίση ή και μικρότερη των 35 ετών με ποσοστό 4,4 %. Αξίζει να επισημανθεί ότι το 74.8% του δείγματός μας έχει ηλικία ίση ή και μεγαλύτερη των 46 ετών.

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	έως και 35	4	4,4	4,4	4,4
	36 - 45	19	20,9	20,9	25,3
	46 - 55	33	36,3	36,3	61,5
	56 και άνω	35	38,5	38,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 3α. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς την ηλικία



Πίνακας 3β. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς την ηλικία

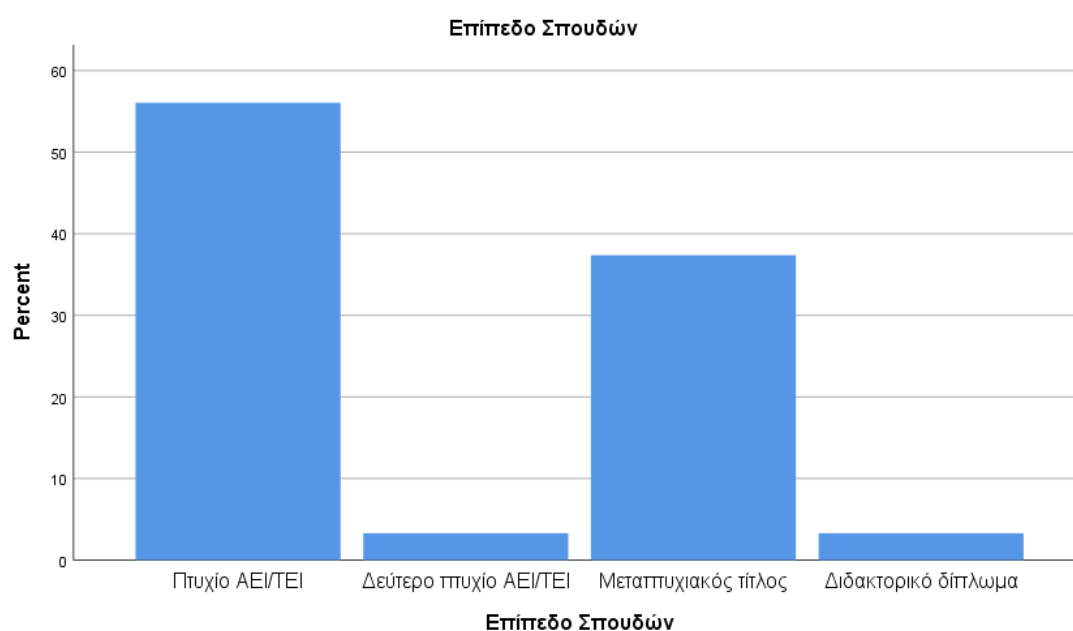
Επίπεδο σπουδών

Όπως απεικονίζεται στους πίνακες 4α-4β, μόλις το 3,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος διαθέτει δεύτερο πτυχίο ενώ ανάλογο είναι το ποσοστό 3,3% όσων είναι κάτοχοι διδακτορικού

διπλώματος. Παρατηρούμε, παράλληλα, ότι οι κάτοχοι ενός μόνο πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ αποτελούν περισσότερο από το μισό δείγμα και συγκεκριμένα το 56% ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών 37,4% είναι κάτοχοι και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

		Επίπεδο Σπουδών			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	51	56,0	56,0	56,0
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3	3,3	3,3	59,3
	Μεταπτυχιακός τίτλος	34	37,4	37,4	96,7
	Διδακτορικό δίπλωμα	3	3,3	3,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 4α. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών



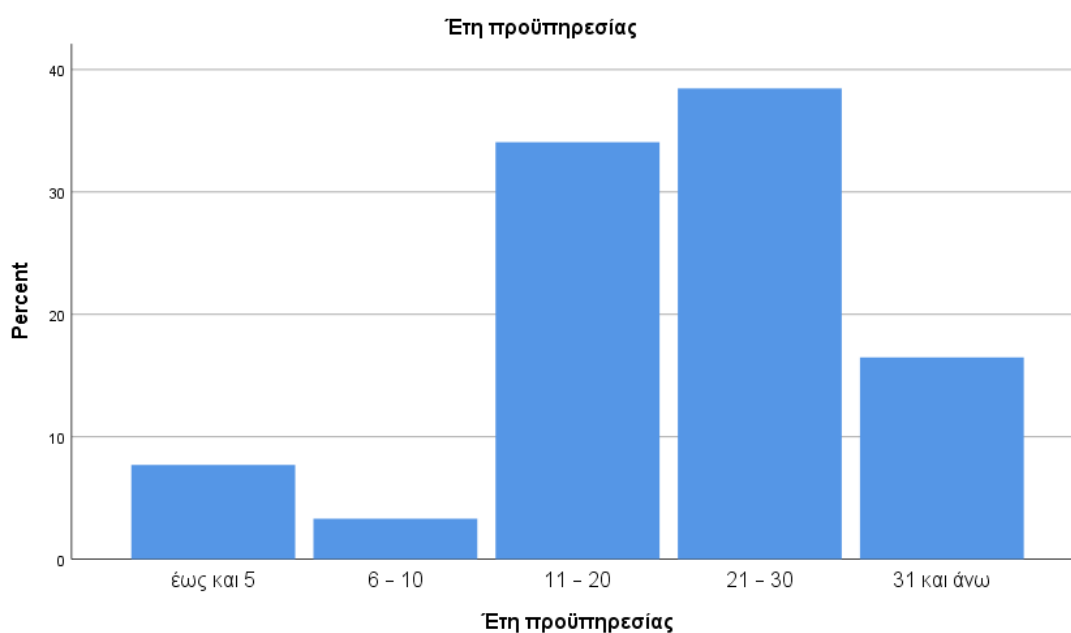
Πίνακας 4β. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

Έτη προϋπηρεσίας

Στους πίνακες 5α-5β παρατηρείται ότι ένα μικρό ποσοστό 11% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει προϋπηρεσία 10 ετών και κάτω ενώ 34,1% και 38,5% έχουν προϋπηρεσία 11 και 21 έτη και άνω αντίστοιχα. Επισημαίνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα συγκεντρώνονται στα έτη προϋπηρεσίας μεταξύ 11 και 30 ετών, κατά 72.6%.

		Έτη προϋπηρεσίας			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	έως και 5	7	7,7	7,7	7,7
	6 – 10	3	3,3	3,3	11,0
	11 – 20	31	34,1	34,1	45,1
	21 – 30	35	38,5	38,5	83,5
	31 και άνω	15	16,5	16,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 5α. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας



Πίνακας 5β. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

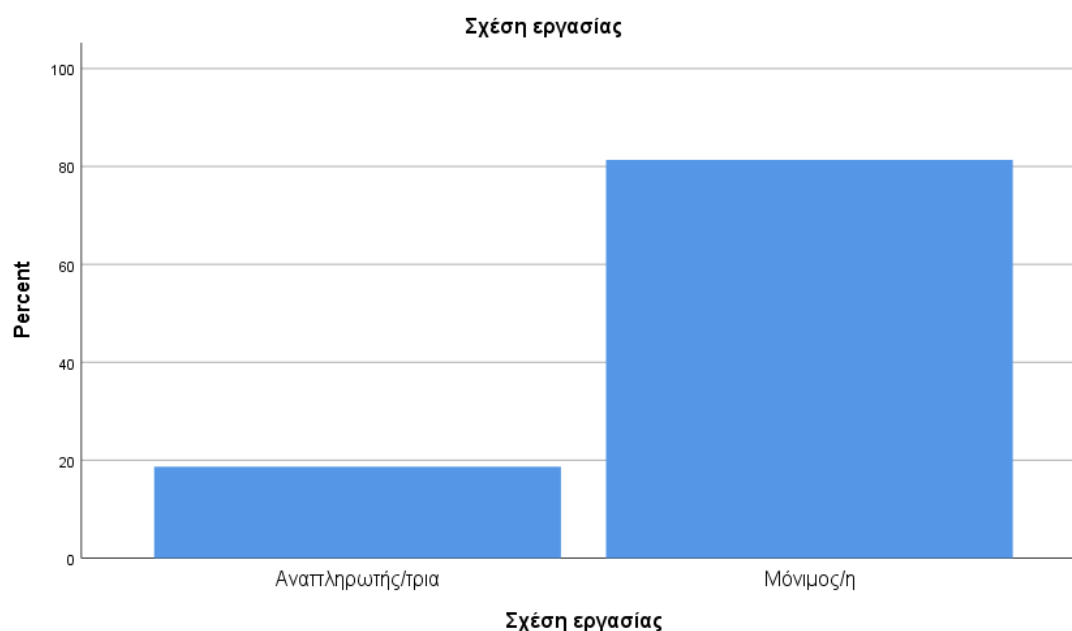
Σχέση εργασίας

Από το σύνολο των 91 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σύμφωνα με τους πίνακες 6α-6β, οι 17 ήταν εργαζόμενοι με σχέση εργασίας αναπληρωτή/τριας και οι 74 είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Είναι εμφανές ότι σχεδόν το σύνολο των απαντήσεων προέρχονται από καθηγητές με μόνιμη σύμβαση εργασίας, προσεγγιστικά 81.3%.

		Σχέση εργασίας			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής/τρια	17	18,7	18,7	18,7
	Μόνιμος/η	74	81,3	81,3	100,0

Total	91	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Πίνακας 6α. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας



Πίνακας 6β. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας

6. 2 Περιγραφική Ανάλυση

Ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων και των ευρημάτων, αρχικά για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και έπειτα για την ψυχική ανθεκτικότητά τους:

6. 2. 1 Επαγγελματική Ευημερία

Σχετικά με τις ερωτήσεις που συνδέονται με γνωρίσματα και διαστάσεις της **επαγγελματικής ευημερίας** των εκπαιδευτικών του δείγματος (ερωτήσεις 6 έως και 19) έχουμε τα εξής περιγραφικά δεδομένα:

Ερώτηση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
6. Κατά το τρέχον σχολικό έτος η εργασία μου με έκανε να αισθάνομαι ενθουσιασμένος/η	1,99	0,823
7. Κατά το τρέχον σχολικό έτος η εργασία μου με έκανε να αισθάνομαι έμπνευση	1,91	0,839
8. Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη	2,82	0,902
9. Αισθάνομαι ότι ανήκω στο σχολείο όπου διδάσκω	2,32	1,074

10. Αισθάνομαι ότι στο σχολείο όπου διδάσκω οι άνθρωποι νοιάζονται για εμένα	1,76	0,861
11. Εκτιμούν τη δουλειά μου στο σχολείο μου	2,08	0,885
12. Είμαι ικανοποιημένος/η με τις ευκαιρίες που μου δίνονται να είμαι δημιουργικός/ή, να προτείνω ιδέες και να τις εφαρμόζω στην εργασία μου	1,54	0,911
13. Αισθάνομαι ότι η διδασκαλία μου είναι αποτελεσματική και χρήσιμη	2,36	0,850
14. Είμαι ικανοποιημένος/η από την ικανότητά μου να χειρίζομαι έναν Ηλεκτρονικό Υπολογιστή	2,62	1,019
15. Θεωρώ ότι έχω επιτύχει πολλά σαν εκπαιδευτικός	2,32	0,744
16. Κατά το τρέχον σχολικό έτος, στο πλαίσιο των μαθημάτων, αισθάνθηκα ικανοποίηση και χαρά	2,03	0,862
17. Κατά το τρέχον σχολικό έτος αισθάνθηκα ανήσυχος/η, αγχωμένος/η ή πιεσμένος/η	2,58	0,870
18. Κατά το τρέχον σχολικό έτος η φυσική μου κατάσταση ήταν καλή	2,41	0,919
19. Είμαι ικανοποιημένος/η με όσα έχω επιτύχει στη ζωή μου	2,54	0,750

Πίνακας 7

Μπορούμε εύκολα να παρατηρήσουμε ότι η μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζεται στην ερώτηση 8, «Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη», ως προς το νόημα που δίνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, με τιμή στο 2.82 (εύρος τιμών 0 έως και 4), δηλαδή, κοντά στην απάντηση «Πολύ».

Αντίθετα, η μικρότερη τιμή 1.54, δηλαδή μεταξύ «Λίγο» και «Αρκετά», εμφανίζεται στο ερώτημα 12, «Είμαι ικανοποιημένος/η με τις ευκαιρίες που μου δίνονται να είμαι δημιουργικός/ή, να προτείνω ιδέες και να τις εφαρμόζω στην εργασία μου», σχετικά με τη δυνατότητα να είναι ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός δημιουργικός στην εργασία του.

Γενικά, σχετικά με τις μέσες τιμές στις απαντήσεις που συνδέονται με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια γενική τάση απαντήσεων από την τιμή 2 και άνω, οπότε διαμορφώνεται μια εικόνα ουδέτερης και θετικής τάσης ως προς τη βίωση από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς του αισθήματος της ευημερίας στην εργασία τους.

Χρειάζεται ιδιαίτερη επισήμανση για την ερώτηση 17, «Κατά το τρέχον σχολικό έτος αισθάνθηκα ανήσυχος/η, αγχωμένος/η ή πιεσμένος/η», της οποίας οι τιμές λειτουργούν αντίστροφα ως δείκτης ευημερίας. Πιο συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη μέση τιμή δηλώνει μεγαλύτερο βαθμό ανησυχίας, άγχους και πίεσης στην εργασία άρα μικρότερο βαθμό αισθήματος επαγγελματικής ευημερίας.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει η σχετικά μικρή τυπική απόκλιση στην πλειονότητα των απαντήσεων (από 0,744 έως και 0,919) με εξαίρεση τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 9, «Αισθάνομαι ότι ανήκω στο σχολείο όπου διδάσκω» και 14, «Είμαι ικανοποιημένος/η από την ικανότητά μου να χειρίζομαι έναν Ηλεκτρονικό Υπολογιστή» στις οποίες η τυπική απόκλιση φτάνει στο 1,074

και 1,019 αντίστοιχα. Επισημαίνονται, ιδιαίτερα, οι πολύ μικρές τυπικές αποκλίσεις 0,744 και 0,750 στις ερωτήσεις 15, «Θεωρώ ότι έχω επιτύχει πολλά σαν εκπαιδευτικός» και 19, «Είμαι ικανοποιημένος/η με όσα έχω επιτύχει στη ζωή μου» αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, παρατίθενται και σχολιάζονται οι πίνακες με τις συχνότητες εμφάνισης για κάθε ερώτηση και την ανάλογη απεικόνιση των γνωρισμάτων/διαστάσεων της επαγγελματικής ευημερίας του υπό μελέτη δείγματος.

Ερώτηση 6: Κατά το τρέχον σχολικό έτος η εργασία μου με έκανε να αισθάνομαι ενθουσιασμένος/η

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **ενθουσιασμός**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ποτέ	2	2,2	2,2	2,2
	σπάνια	23	25,3	25,3	27,5
	κάποιες φορές	42	46,2	46,2	73,6
	αρκετά συχνά	22	24,2	24,2	97,8
	πολύ συχνά	2	2,2	2,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 8

Στο ερώτημα σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνθηκαν ενθουσιασμό με την εργασία τους φαίνεται ότι υπάρχει ουδέτερη τάση 46,2% καθώς επικράτησε η απάντηση «κάποιες φορές» (τιμή 2). Μπορούμε να παρατηρήσουμε, εξάλλου, ότι οι απαντήσεις «σπάνια» με ποσοστό 25,3% από τη μια και «αρκετά συχνά» με ποσοστό 24,2% από την άλλη ισορροπούν στην ίδια κατεύθυνση της ουδέτερης αυτής τάσης.

Ερώτηση 7: Κατά το τρέχον σχολικό έτος η εργασία μου με έκανε να αισθάνομαι έμπνευση

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **«κάλεσμα»**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	ποτέ	4	4,4	4,4	4,4
	σπάνια	22	24,2	24,2	28,6
	κάποιες φορές	45	49,5	49,5	78,0
	αρκετά συχνά	18	19,8	19,8	97,8
	πολύ συχνά	2	2,2	2,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 9

Ουδέτερη τάση 49,5% παρατηρείται στο ερώτημα εάν η εργασία τους έκανε τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν έμπνευση καθώς η απάντηση «κάποιες φορές» (τιμή 2) συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις. Ένα ποσοστό 24,2%, μάλιστα, απάντησε «σπάνια» με αντίστοιχο ποσοστό 19,8% στην απάντηση «αρκετά συχνά».

Ερώτηση 8: Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **νόημα στην εργασία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	5	5,5	5,5	5,5
	αρκετά	31	34,1	34,1	39,6
	πολύ	30	33,0	33,0	72,5
	πάρα πολύ	25	27,5	27,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 10

Στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δουλειά που προσφέρουν στο σχολείο είναι σημαντική και αξιόλογη παρατηρείται μια θετική τάση αφού οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» (τιμές 3 και 4) έχουν συγκεντρώσει ποσοστό 60,5%. Αξίζει να επισημανθεί ότι δεν υπήρξε απάντηση με την επιλογή «καθόλου».

Ερώτηση 9: Αισθάνομαι ότι ανήκω στο σχολείο όπου διδάσκω

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **αίσθημα του «ανήκειν»**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	3	3,3	3,3	3,3
	λίγο	18	19,8	19,8	23,1
	αρκετά	32	35,2	35,2	58,2
	πολύ	23	25,3	25,3	83,5
	πάρα πολύ	15	16,5	16,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 11

Θετική τάση 41,8% παρατηρείται στο ερώτημα σχετικά με την αίσθηση που είχαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ότι ανήκαν στο σχολείο όπου δίδασκαν καθώς η πλειονότητα των απαντήσεων συγκεντρώθηκαν στις επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» (τιμές 3 και 4). Ένα σημαντικό, ωστόσο, ποσοστό 35,2% επέλεξε την απάντηση «αρκετά».

Ερώτηση 10: Αισθάνομαι ότι στο σχολείο όπου διδάσκω οι άνθρωποι νοιάζονται για εμένα

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **σχέσεις με τους άλλους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	6	6,6	6,6	6,6
	λίγο	27	29,7	29,7	36,3
	αρκετά	43	47,3	47,3	83,5
	πολύ	13	14,3	14,3	97,8
	πάρα πολύ	2	2,2	2,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 12

Στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονταν ότι στο σχολείο τους οι άνθρωποι νοιάζονταν για εκείνους φαίνεται ότι υπάρχει μια ουδέτερη τάση καθώς η απάντηση «αρκετά» (τιμή 2) συγκέντρωσε ποσοστό 47,3% ενώ οι απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο» συγκέντρωσαν

συνολικά 36,3% και από την άλλη οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκέντρωσαν μόλις το 16,5%.

Ερώτηση 11: Εκτιμούν τη δουλειά μου στο σχολείο μου

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **αναγνώριση του έργου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	2,2	2,2	2,2
	λίγο	18	19,8	19,8	22,0
	αρκετά	50	54,9	54,9	76,9
	πολύ	13	14,3	14,3	91,2
	πάρα πολύ	8	8,8	8,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 13

Ουδέτερη τάση με ποσοστό 54,9% παρατηρείται στο ερώτημα για την αίσθηση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αν έχαιρε εκτίμησης η δουλειά τους στο σχολείο τους αφού την πλειονότητα των απαντήσεων έλαβε η επιλογή «αρκετά» (τιμή 2) έναντι του ποσοστού 22% που έλαβαν συνολικά οι απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο» και του συνολικού ποσοστού 23,1% από τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ».

Ερώτηση 12: Είμαι ικανοποιημένος/η με τις ευκαιρίες που μου δίνονται να είμαι δημιουργικός/ή, να προτείνω ιδέες και να τις εφαρμόζω στην εργασία μου

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **αυτονομία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	10	11,0	11,0	11,0
	λίγο	37	40,7	40,7	51,6
	αρκετά	30	33,0	33,0	84,6
	πολύ	13	14,3	14,3	98,9
	πάρα πολύ	1	1,1	1,1	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 14

Σχετικά με το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος από τις ευκαιρίες που είχαν για να είναι δημιουργικοί/ές, να προτείνουν ιδέες και να τις εφαρμόζουν στην εργασία τους, παρατηρείται αρνητική τάση 51,6% καθώς οι επιλογές «καθόλου» και «λίγο» (τιμές 0 και 1) συγκέντρωσαν τον μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων. Επισημαίνεται ότι οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» έλαβαν συνολικά ποσοστό μόλις 15,4%.

Ερώτηση 13: Αισθάνομαι ότι η διδασκαλία μου είναι αποτελεσματική και χρήσιμη

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **αυτοεπάρκεια**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	1	1,1	1,1	1,1
	λίγο	10	11,0	11,0	12,1
	αρκετά	44	48,4	48,4	60,4
	πολύ	27	29,7	29,7	90,1
	πάρα πολύ	9	9,9	9,9	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 15

Ουδέτερη φαίνεται να είναι η τάση στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αισθάνονταν ότι η διδασκαλία τους είναι αποτελεσματική και χρήσιμη καθώς το 48,4% των απαντήσεων συγκεντρώθηκε στην επιλογή «αρκετά» (τιμή 2) ενώ αντίστοιχα οι απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο» συγκέντρωσαν συνολικά ποσοστό 12,1% και οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» έλαβαν συνολικά ποσοστό 39,6%.

Ερώτηση 14: Είμαι ικανοποιημένος/η από την ικανότητά μου να χειρίζομαι έναν Ηλεκτρονικό Υπολογιστή

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **αυτοεπάρκεια (στις Νέες Τεχνολογίες)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	1	1,1	1,1	1,1
	λίγο	11	12,1	12,1	13,2

αρκετά	32	35,2	35,2	48,4
πολύ	25	27,5	27,5	75,8
πάρα πολύ	22	24,2	24,2	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 16

Στο ερώτημα σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ικανότητά τους να χειρίζονται έναν Ηλεκτρονικό Υπολογιστή παρατηρείται θετική τάση 51,7% καθώς στις επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» (τιμές 3 και 4) συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός των απαντήσεων όταν, μάλιστα, στις απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο» παρατηρείται ποσοστό της τάξης του 13,2%.

Ερώτηση 15: Θεωρώ ότι έχω επιτύχει πολλά σαν εκπαιδευτικός

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **επίτευξη στην εργασία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	5	5,5	5,5	5,5
	αρκετά	62	68,1	68,1	73,6
	πολύ	14	15,4	15,4	89,0
	πάρα πολύ	10	11,0	11,0	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 17

Με το υψηλό ποσοστό 68,1% που συγκέντρωσε η επιλογή «αρκετά» (τιμή 2) παρατηρείται ουδέτερη τάση στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι έχουν επιτύχει πολλά σαν εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκεντρώνουν ποσοστό 26,4% συνολικά ενώ μόλις 5,5% έλαβε η επιλογή «λίγο».

Ερώτηση 16: Κατά το τρέχον σχολικό έτος, στο πλαίσιο των μαθημάτων, αισθάνθηκα ικανοποίηση και χαρά

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **θετικά συναισθήματα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ποτέ	2	2,2	2,2	2,2
	σπάνια	21	23,1	23,1	25,3
	κάποιες φορές	45	49,5	49,5	74,7
	αρκετά συχνά	18	19,8	19,8	94,5
	πολύ συχνά	5	5,5	5,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 18

Ουδέτερη φαίνεται να είναι η τάση στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των μαθημάτων, βίωσαν το αίσθημα της ικανοποίησης και της χαράς καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό 49,5% απάντησε «κάποιες φορές» (τιμή 2). Η ίδια τάση αποτυπώνεται εάν παρατηρηθεί ότι τόσο οι απαντήσεις «ποτέ» και «σπάνια» από τη μια όσο και οι απαντήσεις «αρκετά συχνά» και «πολύ συχνά» από την άλλη συγκεντρώνουν το ίδιο συνολικό ποσοστό 25,3%.

Ερώτηση 17: Κατά το τρέχον σχολικό έτος αισθάνθηκα ανήσυχος/η, αγχωμένος/η ή πιεσμένος/η

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **άγχος/πίεση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ποτέ	1	1,1	1,1	1,1
	σπάνια	7	7,7	7,7	8,8
	κάποιες φορές	34	37,4	37,4	46,2
	αρκετά συχνά	36	39,6	39,6	85,7
	πολύ συχνά	13	14,3	14,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 19

Θετική τάση 53,9% παρατηρείται στο ερώτημα εάν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ανησυχία, άγχος ή πίεση καθώς στις απαντήσεις τους κυριάρχησαν οι επιλογές «αρκετά συχνά» και «πολύ συχνά» (τιμές 3 και 4). Από την άλλη, οι απαντήσεις «ποτέ» και «σπάνια» συγκέντρωσαν συνολικά μόλις 8,8%.

Ερώτηση 18: Κατά το τρέχον σχολικό έτος η φυσική μου κατάσταση ήταν καλή

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **φυσική κατάσταση και υγεία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ποτέ	2	2,2	2,2	2,2
	σπάνια	13	14,3	14,3	16,5
	κάποιες φορές	30	33,0	33,0	49,5
	αρκετά συχνά	38	41,8	41,8	91,2
	πολύ συχνά	8	8,8	8,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 20

Σε σχέση με το ερώτημα εάν ήταν καλή η φυσική κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος, αποτυπώνεται μια θετική τάση 50,6% με την οριακή πλειοψηφία να απαντά «αρκετά συχνά» και «πολύ συχνά» (τιμές 3 και 4). Ένα ποσοστό 16,5% απάντησε συνολικά «ποτέ» και «σπάνια».

Ερώτηση 19: Είμαι ικανοποιημένος/η με όσα έχω επιτύχει στη ζωή μου

Γνώρισμα/διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας: **ολοκλήρωση από τη ζωή**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	2	2,2	2,2	2,2
	αρκετά	50	54,9	54,9	57,1
	πολύ	27	29,7	29,7	86,8
	πάρα πολύ	12	13,2	13,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 21

Ουδέτερη τάση αποτυπώνεται σε σχέση με το ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση με όσα έχουν επιτύχει στη ζωή τους καθώς η πλειοψηφία απάντησε «αρκετά» (τιμή 2) με ποσοστό 54,9%. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι συνολικό ποσοστό 42,9% συγκέντρωσαν και οι επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ».

6. 2. 2 Ψυχική Ανθεκτικότητα

Σχετικά με τις ερωτήσεις που συνδέονται με γνωρίσματα και διαστάσεις της **ψυχικής ανθεκτικότητας** των εκπαιδευτικών του δείγματος (ερωτήσεις 20 έως και 31) έχουμε τα εξής περιγραφικά δεδομένα:

Ερώτηση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
20. Είμαι αποφασιστικός/ή	2,81	0,773
21. Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές	2,82	0,769
22. Μπορώ να βρω συνήθως κάτι για να γελάσω	2,84	0,671
23. Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ό,τι αρνητικά και γνωστά πράγματα	2,46	0,911
24. Μπορώ να αντεπεξέλθω στις δυσκολίες γιατί έχω ζήσει δύσκολες στιγμές και στο παρελθόν	2,93	0,712
25. Αξιολογώ τις εμπειρίες μου και μαθαίνω από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες	3,25	0,508
26. Προσεγγίζω τα πράγματα (ευχάριστα και δυσάρεστα) και αναλαμβάνω δράση	2,97	0,640
27. Μπορώ να βασίζομαι στις δικές μου ικανότητες και δυνάμεις στις δύσκολες στιγμές	3,07	0,611
28. Τα καταφέρνω συνήθως με τον ένα ή τον άλλο τρόπο	3,10	0,518
29. Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για εμένα	3,27	0,559
30. Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι	2,36	0,782
31. Αισθάνομαι υπερήφανος/η για όσα έχω καταφέρει στη ζωή μου	3,14	0,692

Πίνακας 22

Μπορούμε εύκολα να παρατηρήσουμε ότι η μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζεται στην ερώτηση 29, «Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για εμένα», με τιμή στο 3.27 (εύρος τιμών 0 έως και 4) δηλαδή κοντά στην απάντηση «Συμφωνώ». Πολύ κοντά στη μεγαλύτερη βρίσκεται και η μέση τιμή στην ερώτηση 25, «Αξιολογώ τις εμπειρίες μου και μαθαίνω από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες», με τιμή στο 3,25, κοντά δηλαδή και αυτή στην απάντηση «Συμφωνώ».

Αντίθετα, η μικρότερη τιμή, 2.36, δηλαδή κοντά στο «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ», εμφανίζεται στο ερώτημα 30, «Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι», που σχετίζεται, δηλαδή, με την εμπιστοσύνη του ερωτώμενου στους γύρω του προκειμένου να τον υποστηρίξουν.

Γενικά, σχετικά με τις μέσες τιμές στις απαντήσεις που συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μέσων τιμών κυμαίνεται άνω της μέσης τιμής 2,81 με μόνη την ερώτηση 23, «Παρατηρώ νέα και θετικά

πράγματα πιο συχνά από ό,τι αρνητικά και γνωστά πράγματα», να εμφανίζει στις απαντήσεις της χαμηλότερη των άλλων μέση τιμή 2,46. Διαμορφώνεται, έτσι, μια θετική και συχνά σημαντικά ή και ισχυρά θετική τάση που απεικονίζει και ανάλογη τάση ως προς τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών που, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φανερώνουν και υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.

Παρατηρούνται, επίσης, σημαντικά μικρές τυπικές αποκλίσεις στη συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων (από 0,508 έως και 0,782) με εξαίρεση τις απαντήσεις στην ερώτηση 23, «Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ό,τι αρνητικά και γνωστά πράγματα» όπου παρουσιάζεται ελαφρά μεγαλύτερη τυπική απόκλιση 0,911. Επισημαίνονται, ιδιαίτερα, οι πολύ μικρές τυπικές αποκλίσεις 0,508, 0,518 και 0,559 στις ερωτήσεις 25, «Αξιολογώ τις εμπειρίες μου και μαθαίνω από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες», 28, «Τα καταφέρνω συνήθως με τον ένα ή τον άλλο τρόπο» και 29, «Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για εμένα» αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι πίνακες με τις συχνότητες εμφάνισης για κάθε ερώτηση και την ανάλογη απεικόνιση των διακριτικών γνωρισμάτων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα.

Ερώτηση 20: Είμαι αποφασιστικός/ή

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **αποφασιστικότητα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ	5	5,5	5,5	5,5
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	22	24,2	24,2	29,7
	συμφωνώ	49	53,8	53,8	83,5
	συμφωνώ απόλυτα	15	16,5	16,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 23

Σημαντική θετική τάση φαίνεται ότι υπάρχει σε σχέση με το ερώτημα εάν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους διακρίνει η αποφασιστικότητα καθώς απάντησαν «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4) με συνολικό ποσοστό 70,3%. Σημειώνεται ότι μόλις το 5,5% απάντησε «διαφωνώ».

Ερώτηση 21: Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **αυτοπεποίθηση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ	4	4,4	4,4	4,4
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	24	26,4	26,4	30,8
	συμφωνώ	47	51,6	51,6	82,4
	συμφωνώ απόλυτα	16	17,6	17,6	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 24

Σε σχέση με την εμπιστοσύνη που δείχνουν στον εαυτό τους για την αντιμετώπιση των δύσκολων στιγμών οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αποτυπώνεται θετική τάση 69,2%, ποσοστό που συγκεντρώνουν συνολικά οι απαντήσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4). Ένα μικρό ποσοστό 4,4% απάντησε ότι διαφωνεί.

.

Ερώτηση 22: Μπορώ να βρω συνήθως κάτι για να γελάσω

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **θετικά συναισθήματα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ	4	4,4	4,4	4,4
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	18,7	18,7	23,1
	συμφωνώ	60	65,9	65,9	89,0
	συμφωνώ απόλυτα	10	11,0	11,0	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 25

Σημαντική θετική τάση 76,9% απεικονίζεται στο ερώτημα για την ικανότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών να επιδιώκουν τη βίωση θετικών συναισθημάτων μέσω του γέλιου καθώς, με μεγάλη πλειοψηφία, απάντησαν «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4).

Ερώτηση 23: Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ό,τι αρνητικά και γνωστά πράγματα

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **θετικές διαστάσεις/βελτίωση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ απόλυτα	1	1,1	1,1	1,1
	διαφωνώ	14	15,4	15,4	16,5
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	27	29,7	29,7	46,2
	συμφωνώ	40	44,0	44,0	90,1
	συμφωνώ απόλυτα	9	9,9	9,9	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 26

Στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρατηρούν περισσότερο όσα νέα και θετικά υπάρχουν γύρω τους παρά τα αρνητικά και γνωστά παρατηρείται μια θετική τάση της τάξης του 53,9% καθώς οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στις επιλογές «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4). Ένα ποσοστό 16,5% δήλωσε «διαφωνώ» ή και «διαφωνώ απόλυτα».

Ερώτηση 24: Μπορώ να αντεπεξέλθω στις δυσκολίες γιατί έχω ζήσει δύσκολες στιγμές και στο παρελθόν

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **η εμπειρία ως προσωπικός πόρος**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ	3	3,3	3,3	3,3
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	18,7	18,7	22,0
	συμφωνώ	54	59,3	59,3	81,3
	συμφωνώ απόλυτα	17	18,7	18,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 27

Σημαντική θετική τάση 78% παρατηρείται στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η βίωση δύσκολων στιγμών κατά το παρελθόν τους δίνει τη δυνατότητα να αντεπεξέρχονται στις

δυσκολίες με τη μεγάλη πλειονότητα να απαντά «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4). Μόνο ένα ποσοστό 3,3% απάντησε ότι διαφωνεί ως προς αυτή τη δυνατότητα.

Ερώτηση 25: Αξιολογώ τις εμπειρίες μου και μαθαίνω από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **πρόκληση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	3,3	3,3	3,3
	συμφωνώ	62	68,1	68,1	71,4
	συμφωνώ απόλυτα	26	28,6	28,6	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 28

Ισχυρά σημαντική θετική τάση 96,7% αποτυπώνεται στο ερώτημα σχετικά με την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς των εμπειριών τους και αν μαθαίνουν από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες, με τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτωμένων να απαντά «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4). Επισημαίνεται ότι το υπόλοιπο, μόλις 3,3%, ποσοστό απάντησε ουδέτερα «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ».

Ερώτηση 26: Προσεγγίζω τα πράγματα (ευχάριστα και δυσάρεστα) και αναλαμβάνω δράση

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **έλεγχος στη ζωή**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ	1	1,1	1,1	1,1
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	18,7	18,7	19,8
	συμφωνώ	57	62,6	62,6	82,4
	συμφωνώ απόλυτα	16	17,6	17,6	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 29

Σχετικά με το ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όσα ευχάριστα και δυσάρεστα συμβαίνουν γύρω τους αναλαμβάνοντας δράση οι ίδιοι, απάντησαν στην πλειονότητά τους «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4) διαμορφώνοντας μια σημαντική θετική τάση 79,2%. Παρατηρούμε ότι μόνο το 1,1% απάντησε «διαφωνώ».

Ερώτηση 27: Μπορώ να βασίζομαι στις δικές μου ικανότητες και δυνάμεις στις δύσκολες στιγμές

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **αυτοεπάρκεια**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ	1	1,1	1,1	1,1
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	11	12,1	12,1	13,2
	συμφωνώ	60	65,9	65,9	79,1
	συμφωνώ απόλυτα	19	20,9	20,9	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 30

Πολύ σημαντική θετική τάση 86,8% αποτυπώνεται στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σε θέση να βασίζονται στις δικές τους ικανότητες και δυνάμεις στις δύσκολες στιγμές καθώς στις επιλογές «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4) συγκεντρώθηκε η πλειονότητα των απαντήσεων. Ποσοστό μόλις 1,1% παρατηρείται ότι διαφώνησε.

Ερώτηση 28: Τα καταφέρνω συνήθως με τον ένα ή τον άλλο τρόπο

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **αυτοαποτελεσματικότητα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	8	8,8	8,8	8,8
	συμφωνώ	66	72,5	72,5	81,3
	συμφωνώ απόλυτα	17	18,7	18,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 31

Ισχυρά σημαντική θετική τάση 91,2% παρατηρείται στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί με οποιοδήποτε τρόπο, με τη συντριπτική πλειοψηφία να βρίσκεται στις απαντήσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4). Το υπόλοιπο ποσοστό 8,8% έχει απαντήσει ουδέτερα «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ».

Ερώτηση 29: Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για εμένα

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **νοηματοδότηση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5	5,5	5,5	5,5
	συμφωνώ	56	61,5	61,5	67,0
	συμφωνώ απόλυτα	30	33,0	33,0	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 32

Στο ερώτημα για τη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο να διατηρούν το ενδιαφέρον τους για οτιδήποτε κάνουν υπάρχει ισχυρά σημαντική θετική τάση 94,5% αφού οι απαντήσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4) επικρατούν μεταξύ των επιλογών. Ουδέτερα «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» απάντησε το υπόλοιπο 5,5% των συμμετεχόντων.

Ερώτηση 30: Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **επένδυση στις σχέσεις**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ	11	12,1	12,1	12,1
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	42	46,2	46,2	58,2
	συμφωνώ	32	35,2	35,2	93,4
	συμφωνώ απόλυτα	6	6,6	6,6	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 33

Ουδέτερη με ποσοστό 46,2% φαίνεται ότι είναι η τάση σχετικά με το ερώτημα εμπιστοσύνης στους άλλους και εάν οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν θεωρούν ότι μπορούν να βασιστούν στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζονται καθώς η επιλογή «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» (τιμή 2) συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις. Ένα σημαντικό ποσοστό 41,8% των απαντήσεων συγκεντρώθηκε στις επιλογές «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα».

Ερώτηση 31: Αισθάνομαι υπερήφανος/η για όσα έχω καταφέρει στη ζωή μου

Διακριτικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας: **αυτοπραγμάτωση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ	1	1,1	1,1	1,1
	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	13	14,3	14,3	15,4
	συμφωνώ	49	53,8	53,8	69,2
	συμφωνώ απόλυτα	28	30,8	30,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 34

Πολύ σημαντική θετική τάση 84,6% παρατηρείται στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται υπερήφανοι/ες για όσα έχουν καταφέρει στη ζωή τους με τη συγκέντρωση των απαντήσεων κατά μεγάλη, όπως φαίνεται, πλειοψηφία στις επιλογές «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» (τιμές 3 και 4).

6. 3 Επαγωγική Ανάλυση

6. 3. 1 Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ευημερία τους και με επιμέρους διαστάσεις/γνώρισμά της

Για την επαγωγική ανάλυση θα χρησιμοποιήσουμε τις μεταβλητές οι οποίες κατά την περιγραφική ανάλυση κατέγραψαν ακραίες τιμές, έτσι ώστε να διερευνήσουμε τις όποιες διαφορές εντοπίζονται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Θα παρουσιαστούν μόνο τα ενδεχόμενα που παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα.

Κατά την ανάλυση ANOVA για την επαγγελματική ευημερία προέκυψε ότι το ερώτημα 14, «Είμαι ικανοποιημένος από την ικανότητά μου να χειρίζομαι έναν Ηλεκτρονικό Υπολογιστή», παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις ηλικίες των ερωτωμένων ($\text{sig.} = 0.030 < 0.050$, $F = 3.132$) σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Συγκεκριμένα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιών των «έως και 35» με τους «56 και άνω», με $\text{sig.} = 0.007 < 0.050$ και Δ.Ε.⁴ [0.40, 2.47], όπως επίσης και με τους «46-55» ($\text{sig.} = 0.047 < 0.050$, [0.02, 2.09]). Αντίστοιχα, το ίδιο ερώτημα παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με το επίπεδο σπουδών ($\text{sig.} = 0.001 < 0.050$, $F = 5.677$) σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Πιο αναλυτικά, υπάρχει διαφορά στους μέσους μεταξύ των κατόχων πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, $\text{sig.} = 0.000 < 0.050$ και Δ.Ε. [-1.23, -0.40]. Η διαφορά με βάση τα έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζει επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\text{sig.} = 0.028 < 0.050$, $F = 2.861$). Δηλαδή, οι έχοντες προϋπηρεσία μέχρι 5 έτη έχουν διαφορές με τους 6-10 ($0.022 < 0.050$, [0.23, 2.92]), με τους 21-30 ($0.005 < 0.050$, [0.37, 1.98]), και με τους 31 και άνω ($0.011 < 0.050$, [0.28, 2.06]).

Συνολικά, μπορούμε να πούμε ότι οι νεότεροι χρήστες καταγράφουν υψηλότερες τιμές στο ερώτημα ως προς το αίσθημα αυτοεπάρκειάς τους στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, όπως και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού που καταγράφουν, επίσης, υψηλότερες τιμές από τους κατόχους πτυχίων ΑΕΙ/ΤΕΙ. Αντίστοιχες διαφορές, τέλος, παρατηρούνται και με βάση την προϋπηρεσία.

Ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από τη συσχέτιση ορισμένων διαστάσεων της επαγγελματικής ευημερίας με τα δημογραφικά στοιχεία, όπως αυτά προκύπτουν από τις απαντήσεις του δείγματος στις ερωτήσεις 6 και 13.

Σχετικά με το ερώτημα 6, «Κατά το τρέχον σχολικό έτος η εργασία μου με έκανε να αισθάνομαι ενθουσιασμένος/η», προέκυψαν τα εξής στατιστικά αποτελέσματα:

Group Statistics					
Ερώτηση	Σχέση εργασίας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κατά το τρέχον σχολικό έτος η εργασία μου με έκανε να αισθάνομαι ενθουσιασμένος/η	Αναπληρωτής/τρια	17	2,35	,862	,209
	Μόνιμος/η	74	1,91	,797	,093

Πίνακας 35

⁴ Διάστημα Εμπιστοσύνης 95%

Οι διαφορές που εντοπίζονται στους μέσους μεταξύ του μόνιμου προσωπικού και των αναπληρωτών είναι στατιστικά σημαντικές όπως έδειξε το t-test με υπόθεση ισότητας των διακυμάνσεων (Levene Test: $0.575 > 0.050$, $F = 0.317$), με $0.043 < 0.050$, στατιστική συνάρτηση $t = 2.057$, και $\Delta E = [0.015, 0.880]$. Επομένως, οι αναπληρωτές καταγράφουν υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις τους ως προς το αίσθημα του ενθουσιασμού που βιώνουν από την εργασία τους και το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό και μπορεί να γενικευτεί.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Κατά το τρέχον σχολικό έτος η εργασία μου με έκανε να αισθάνομαι ενθουσιασμένος/η

LSD

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean		Sig.	95% Confidence Interval	
		Difference (I-J)	Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
έως και 35	36 - 45	,895*	,439	,044	,02	1,77
	46 - 55	1,212*	,422	,005	,37	2,05
	56 και άνω	1,000*	,421	,020	,16	1,84
36 - 45	έως και 35	-,895*	,439	,044	-1,77	-,02
	46 - 55	,317	,230	,170	-,14	,77
	56 και άνω	,105	,227	,644	-,35	,56
46 - 55	έως και 35	-1,212*	,422	,005	-2,05	-,37
	36 - 45	-,317	,230	,170	-,77	,14
	56 και άνω	-,212	,193	,276	-,60	,17
56 και άνω	έως και 35	-1,000*	,421	,020	-1,84	-,16
	36 - 45	-,105	,227	,644	-,56	,35
	46 - 55	,212	,193	,276	-,17	,60

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

Πίνακας 36

Παράλληλα, βλέπουμε ότι η ηλικία δημιουργεί στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ερώτημα 6 σύμφωνα με ANOVA ($0.036 < 0.050$, $F = 2.981$). Από την πολλαπλή σύγκριση των μέσων έχουμε ότι, οι έως και 35 παρουσιάζουν διαφορές με τους 36-45 ($0.044 < 0.050$, $[0.02, 1.77]$), με τους 46-55 ($0.005 < 0.050$, $[0.37, 2.05]$), και τους 56 και άνω ($0.020 < 0.050$, $[0.16, 1.84]$). Πρακτικά, οι νεότεροι συμμετέχοντες καταγράφουν υψηλότερες τιμές ως προς τη βίωση ενθουσιασμού από την εργασία τους σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Κατά το τρέχον σχολικό έτος η εργασία μου με έκανε να αισθάνομαι ενθουσιασμένος/η

LSD

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
έως και 5	6 – 10	,857	,541	,117	-,22	1,93
	11 – 20	,889*	,328	,008	,24	1,54
	21 – 30	1,114*	,325	,001	,47	1,76
	31 και άνω	,657	,359	,071	-,06	1,37
6 – 10	έως και 5	-,857	,541	,117	-1,93	,22
	11 – 20	,032	,474	,946	-,91	,98
	21 – 30	,257	,472	,587	-,68	1,20
	31 και άνω	-,200	,496	,688	-1,19	,79
11 – 20	έως και 5	-,889*	,328	,008	-1,54	-,24
	6 – 10	-,032	,474	,946	-,98	,91
	21 – 30	,225	,193	,248	-,16	,61
	31 και άνω	-,232	,247	,349	-,72	,26
21 – 30	έως και 5	-1,114*	,325	,001	-1,76	-,47
	6 – 10	-,257	,472	,587	-1,20	,68
	11 – 20	-,225	,193	,248	-,61	,16
	31 και άνω	-,457	,242	,062	-,94	,02
31 και άνω	έως και 5	-,657	,359	,071	-1,37	,06
	6 – 10	,200	,496	,688	-,79	1,19
	11 – 20	,232	,247	,349	-,26	,72
	21 – 30	,457	,242	,062	-,02	,94

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

Πίνακας 37

Αντίστοιχες στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και μεταξύ των διαφορετικών ετών προϋπηρεσίας σύμφωνα με ANOVA ($0.015 < 0.050$, $F = 3.283$). Συγκεκριμένα βλέπουμε ότι, οι έχοντες προϋπηρεσία έως 5 έτη παρουσιάζουν διαφορές με τους 11-20 ($0.008 < 0.010$, [0.24, 1.54]) και με τους 21-30 ($0.001 < 0.010$, [0.47, 1.76]).

Σχετικά με το ερώτημα 13, «Αισθάνομαι ότι η διδασκαλία μου είναι αποτελεσματική και χρήσιμη», προέκυψαν τα εξής στατιστικά αποτελέσματα:

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Αισθάνομαι ότι η διδασκαλία μου είναι αποτελεσματική και χρήσιμη

LSD

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound Upper Bound	
έως και 5	6 – 10	1,000	,568	,082	-,13	2,13
	11 – 20	,484	,344	,164	-,20	1,17
	21 – 30	,914*	,341	,009	,24	1,59
	31 και άνω	,533	,377	,160	-,22	1,28
6 – 10	έως και 5	-1,000	,568	,082	-2,13	,13
	11 – 20	-,516	,497	,302	-1,51	,47
	21 – 30	-,086	,495	,863	-1,07	,90
	31 και άνω	-,467	,520	,372	-1,50	,57
11 – 20	έως και 5	-,484	,344	,164	-1,17	,20
	6 – 10	,516	,497	,302	-,47	1,51
	21 – 30	,430*	,203	,037	,03	,83
	31 και άνω	,049	,259	,849	-,46	,56
21 – 30	έως και 5	-,914*	,341	,009	-1,59	-,24
	6 – 10	,086	,495	,863	-,90	1,07
	11 – 20	-,430*	,203	,037	-,83	-,03
	31 και άνω	-,381	,254	,137	-,89	,12
31 και άνω	έως και 5	-,533	,377	,160	-1,28	,22
	6 – 10	,467	,520	,372	-,57	1,50
	11 – 20	-,049	,259	,849	-,56	,46
	21 – 30	,381	,254	,137	-,12	,89

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

Πίνακας 38

Βλέπουμε ότι τα έτη προϋπηρεσίας δημιουργούν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ερώτημα 13 σύμφωνα με ANOVA ($0.047 < 0.050$, $F = 2.517$). Από την πολλαπλή σύγκριση των μέσων, έχουμε ότι οι έως και 5 παρουσιάζουν διαφορές με τους 21-30 ($0.009 < 0.010$, $[0.24, 1.59]$). Αντίστοιχα, οι 11-20 με τους 21-30 εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ($0.037 < 0.050$, $[0.03, 0.083]$). Πρακτικά οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 21-30 έτη καταγράφουν χαμηλότερες τιμές ως προς τη βίωση αισθήματος αυτοεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία τους σε σύγκριση με τους έχοντες μικρότερη εμπειρία.

Επισημαίνουμε ότι από την ειδικότερη διερεύνηση για τη συσχέτιση άλλων σημαντικών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, γνωρισμάτων/διαστάσεων της επαγγελματικής ευημερίας, όπως το «κάλεσμα» (ερώτηση 7), το αίσθημα του «ανήκειν» (ερώτηση 9) και το αίσθημα επίτευξης/ολοκλήρωσης από τη ζωή (ερώτηση 19), δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στους μέσους με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας.

Στη συνέχεια συγκεντρώνουμε σε δύο αθροιστικές μεταβλητές τις απαντήσεις σχετικά με την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα έτσι ώστε να τις διερευνήσουμε συγκεντρωτικά σε μεγαλύτερο βάθος. Μέσω αυτής της προσέγγισης προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ετών προϋπηρεσίας και του αθροιστικού παράγοντα της επαγγελματικής ευημερίας ($\text{sig.} = 0.045$, $F = 2.549$) σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Συγκεκριμένα έχουμε ότι, οι έχοντες προϋπηρεσία έως 5 ετών έχουν διαφορές με τους 11-20 (0.036, [0.35, 10.17]) και με τους 21-30 (0.005, [2.23, 11.94]). Αυτό που συνεπάγεται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη εμπειρία καταγράφουν υψηλότερα ποσοστά στην επαγγελματική ευημερία.

6. 3. 2 Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την ψυχική ανθεκτικότητά τους

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους δημογραφικούς μας παράγοντες. Θα είχε ενδιαφέρον μελλοντικά να διερευνηθεί το παρόν ερωτηματολόγιο σε μεγαλύτερο βάθος είτε με διαφορετικοποιημένους παράγοντες είτε με μεγαλύτερο δείγμα το οποίο θα είναι πιθανό να μας δώσει στατιστικά πιο σημαντικά αποτελέσματα.

6. 3. 3 Συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Για τις αθροιστικές μεταβλητές διενεργούμε έλεγχο για τη συσχέτιση από την οποία μέσω του ελέγχου Pearson Correlation ($\text{sig.} = 0.000 < 0.050$, $r = 0.490$) προκύπτει ότι το υψηλό σκορ στη μεταβλητή της επαγγελματικής ευημερίας μπορεί να συνδεθεί με υψηλά ποσοστά στην ψυχική ανθεκτικότητα.

Από την επιμέρους διερεύνηση της συσχέτισης ερωτημάτων από την ομάδα ερωτήσεων για την επαγγελματική ευημερία με ερωτήματα από την ομάδα ερωτήσεων για την ψυχική ανθεκτικότητα (εξαρτημένες μεταβλητές), για τα οποία υπάρχει ιδιαίτερο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, προέκυψαν οι εξής συσχετίσεις:

Ψυχική Ανθεκτικότητα	29:Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για εμένα	31:Αισθάνομαι υπερήφανος/η για όσα έχω καταφέρει στη ζωή μου	21:Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπεράσω τις δυσκολίες στιγμές	23: Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ό,τι αρνητικά και γνωστά πράγματα	30:Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι	25: Αξιολογώ τις εμπειρίες μου και μαθαίνω από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες	27:Μπορώ να βασίζομαι στις δικές μου ικανότητες και δυνάμεις στις δύσκολες στιγμές
Επαγγελματική Ευημερία							
8:Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο και σημαντική αξιολογώ	Sig.: 0.000 r: 0.449 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 20.2 %	Sig.: 0.000 r: 0.379 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 14.3 %	Sig.: 0.001 r: 0.356 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 12.6 %	Sig.: 0.004 r: 0.303 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 9.2 %	Sig.: 0.007 r: 0.281 Χαμηλή γραμμική συσχέτιση R ² = 7.9%	Sig.: 0.000 r: 0.414 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 17.1%	Sig.: 0.003 r: 0.304 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 9.2%
12:Είμαι ικανοποιημένος/η με τις ευκαιρίες που μου δίνονται να είμαι δημιουργικός/ή, να προτείνω ιδέες και να τις εφαρμόζω στην εργασία μου	Sig.: 0.119 r: 0.165 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.868 r: 0.018 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.512 r: -0.070 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.009 r: 0.273 Χαμηλή γραμμική συσχέτιση R ² = 7.5 %	Sig.: 0.001 r: 0.347 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 12.0 %	Sig.: 0.554 r: 0.063 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.740 r: 0.035 Απουσία συσχέτισης
15:Θεωρώ ότι έχω επιτύχει πολλά σαν εκπαιδευτικός	Sig.: 0.000 r: 0.375 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 14.1 %	Sig.: 0.002 r: 0.321 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 10.3 %	Sig.: 0.005 r: 0.294 Χαμηλή γραμμική συσχέτιση R ² = 8.6 %	Sig.: 0.033 r: 0.223 Χαμηλή γραμμική συσχέτιση R ² = 5.0 %	Sig.: 0.086 r: 0.181 Απουσία συσχέτισης R ² = 5.1 %	Sig.: 0.031 r: 0.226 Χαμηλή γραμμική συσχέτιση R ² = 5.1 %	Sig.: 0.018 r: 0.247 Χαμηλή γραμμική συσχέτιση R ² = 6.1 %
16:Κατά το τρέχον σχολικό έτος, στο πλαίσιο των μαθημάτων, αισθάνθηκα ικανοποίηση και χαρά	Sig.: 0.002 r: 0.327 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 10.7 %	Sig.: 0.328 r: 0.104 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.816 r: -0.025 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.003 r: 0.306 Υπαρξη γραμμικής συσχέτισης R ² = 9.4 %	Sig.: 0.007 r: 0.279 Χαμηλή γραμμική συσχέτιση R ² = 7.8 %	Sig.: 0.134 r: 0.158 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.721 r: 0.038 Απουσία συσχέτισης
10: Αισθάνομαι ότι στο σχολείο όπου διδάσκω οι άνθρωποι νοιάζονται για εμένα	Sig.: 0.123 r: 0.163 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.616 r: -0.053 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.768 r: -0.031 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.173 r: 0.144 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.000 r: 0.528 Υψηλή γραμμική συσχέτιση R ² = 27.9 %	Sig.: 0.730 r: -0.037 Απουσία συσχέτισης	Sig.: 0.758 r: -0.033 Απουσία συσχέτισης

Πίνακας 39

Για τους συνδυασμούς που παρουσιάζουν γραμμική συσχέτιση και έχουν σημαντικό ακαδημαϊκό ενδιαφέρον θα προχωρήσουμε σε απλή γραμμική παλινδρόμηση έτσι ώστε να προσδιορίσουμε το μέγεθος της επίδρασης των μεταβλητών.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 8: «Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη» με την 29: «Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για εμένα» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. 0.000 < 0.05, και $r = 0.449$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (29) είναι της τάξεως του $R^2 = 20.2\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 8: «Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη» με την 31: «Αισθάνομαι υπερήφανος/η για όσα έχω καταφέρει στη ζωή μου» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. 0.000 < 0.05, και $r = 0.379$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (31) είναι της τάξεως του $R^2 = 14,3\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 8: «Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη» με την 21: «Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. 0.001 < 0.05, και $r = 0.356$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (21) είναι της τάξεως του $R^2 = 12,6\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 8: «Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη» με την 23: «Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ό, τι αρνητικά και γνωστά πράγματα» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. 0.004 < 0.05, και $r = 0.303$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (23) είναι της τάξεως του $R^2 = 9,2\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 8: «Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη» με την 25: «Αξιολογώ τις εμπειρίες μου και μαθαίνω από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. 0.000 < 0.05, και $r = 0.414$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (25) είναι της τάξεως του $R^2 = 17,1\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 8: «Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη» με την 27: «Μπορώ να βασίζομαι στις δικές μου ικανότητες και δυνάμεις στις δύσκολες στιγμές» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. 0.003 < 0.05, και $r = 0.304$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (27) είναι της τάξεως του $R^2 = 9,2\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 15: «Θεωρώ ότι έχω επιτύχει πολλά σαν εκπαιδευτικός» με την 29: «Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για εμένα» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. 0.000 < 0.05, και $r = 0.375$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (29) είναι της τάξεως του $R^2 = 14,1\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 15: «Θεωρώ ότι έχω επιτύχει πολλά σαν εκπαιδευτικός» με την 31: «Αισθάνομαι υπερήφανος/η για όσα έχω καταφέρει στη ζωή μου» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. 0.002 < 0.05, και $r = 0.321$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (31) είναι της τάξεως του $R^2 = 10,3\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 16: «Κατά το τρέχον σχολικό έτος, στο πλαίσιο των μαθημάτων, αισθάνθηκα ικανοποίηση και χαρά» με την 29: «Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για εμένα» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. 0.002 < 0.05, και $r = 0.327$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική

παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (29) είναι της τάξεως του $R^2 = 10,7\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 16: «Κατά το τρέχον σχολικό έτος, στο πλαίσιο των μαθημάτων, αισθάνθηκα ικανοποίηση και χαρά» με την 23: «Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ό, τι αρνητικά και γνωστά πράγματα» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. $0.003 < 0.05$, και $r = 0.306$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (23) είναι της τάξεως του $R^2 = 9,4\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

Για τον συνδυασμό της ερώτησης 10: «Αισθάνομαι ότι στο σχολείο όπου διδάσκω οι άνθρωποι νοιάζονται για εμένα» με την 30: «Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι» μπορούμε να εκτιμήσουμε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης (Sig. $0.000 < 0.05$, και $r = 0.528$) με βαθμό εμπιστοσύνης 95%. Κατά την απλή γραμμική παλινδρόμηση ανακαλύφθηκε ότι η συνολική διακύμανση που επεξηγείται από την εξαρτημένη μας μεταβλητή (30) είναι της τάξεως του $R^2 = 27,9\%$. Συνεπώς, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα της ύπαρξης στατιστικής σχέσης και μάλιστα υψηλής μεταξύ των δύο αυτών ερωτήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 Επαγγελματική ευημερία και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος

Ακολουθώντας την άποψη ότι η Θετική Οργανωσιακή Συμπεριφορά και Ψυχολογία μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική και ωφέλιμη προσέγγιση για την ευημερία κάθε εργαζομένου και επομένως των εκπαιδευτικών, στραφήκαμε ερευνητικά σε δύο καθοριστικές διαστάσεις αυτής της οπτικής. Πιο συγκεκριμένα, με την παρούσα μελέτη θελήσαμε να διερευνήσουμε το πεδίο της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημόσια Ημερήσια Γενικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε συνάφεια με την ψυχική ανθεκτικότητά τους, διεξάγοντας την ποσοτική έρευνά μας σε συγκεκριμένο δείγμα από τα δυτικά προάστια της πόλης των Αθηνών.

Από την επεξεργασία των δεδομένων και σύμφωνα με τα εξαγόμενα στατιστικά αποτελέσματα προέκυψαν ευρήματα για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί ως προς: α. την ευημερία των εκπαιδευτικών και τον βαθμό στον οποίο ενδεχομένως τη βιώνουν, β. βασικά γνωρίσματα/διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας που μπορεί να αναδεικνύονται, γ. την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τον βαθμό στον οποίο ενδέχεται να τη διαθέτουν, δ. βασικά διακριτικά γνωρίσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας που πιθανά αναδεικνύονται και ε. την ενδεχόμενη συσχέτιση της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και τον βαθμό της πιθανής αλληλεπίδρασής τους.

Ως μια γενική αποτίμηση των αποτελεσμάτων μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η θετική οπτική στην εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα και ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας καθώς φαίνεται ότι επιδιώκουν, υιοθετούν και αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές που ευνοούν την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητά τους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Όπως φαίνεται, στο ελληνικό σχολείο αναγνωρίζεται η αξία της Θετικής Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των παραδοσιακών δεξιοτήτων και την παράλληλη επίτευξη της ευτυχίας (Seligman et al., 2009) με την εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας στο σχολικό περιβάλλον και την προώθηση υψηλών επιπέδων ψυχολογικής ευημερίας σε μαθητές και εργαζομένους (Green et al., 2011).

7. 1. 1 Επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και βαθμός βίωσής της σε συνάφεια και με επιμέρους διαστάσεις/γνωρίσματά της (ερευνητικά ερωτήματα 1 και 2)

Παρά τις αντίξοες συνθήκες που συχνά αντιμετωπίζουν στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, ως μέρος και του επιβαρυνμένου κοινωνικοοικονομικού συγκειμένου της περιοχής, ακόμη και μέσα στην υγειονομική κρίση και τις επιπτώσεις της στην εκπαίδευση και το έργο τους, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας βιώνουν επαγγελματική ευημερία, σε μέτριο τουλάχιστον βαθμό και άνω. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν έρευνες, όπως των Temam et al. (2019), οι οποίοι δε διαπίστωσαν αξιόλογες διαφορές στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν εργάζονται ή όχι σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές αν και άλλες έρευνες, όπως των Brouskeli et al. (2018) έχουν οδηγήσει σε αντίθετα συμπεράσματα. Περισσότερες και στοχευμένες στο συγκεκριμένο πεδίο έρευνες, ίσως, δώσουν σαφέστερες απαντήσεις.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματά μας για το μέτριο και άνω επίπεδο της επαγγελματικής ευημερίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρά τις ιδιαίτερες εργασιακές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις και δυσκολίες των Γενικών Λυκείων στα οποία αυτοί εργάζονται. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη και τα ευρήματα από την έρευνα των Brouskeli et al. (2018) ότι στα

Λύκεια της χώρας συναντάται χαμηλός βαθμός επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών κρίνουμε ότι θα ήταν χρήσιμη μια βαθύτερη συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών των διαφόρων τύπων σχολείων και βαθμίδων.

Με δεδομένο ότι οι περισσότερες απαντήσεις στην ομάδα ερωτήσεων για την επαγγελματική ευημερία κυμαίνονται από τον μέσο όρο και άνω, αναδεικνύεται μια σχετική ή και μεγαλύτερη παρουσία συνιστωσών της επαγγελματικής ευημερίας, όπως ο ενθουσιασμός (Fischer, 2010), το «κάλεσμα» (Csikszentmihaly, 1975), η αυτοεπάρκεια και η αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1997), η επίτευξη στην εργασία, τα θετικά συναισθήματα της ικανοποίησης και της χαράς από την εργασία καθώς και η ολοκλήρωση από τη ζωή (Seligman, 2011). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι βιώνουν αυτά τα συναισθήματα και τις ανάλογες εμπειρίες στον χώρο της εργασίας τους σε μέτριο, τουλάχιστον, βαθμό.

Ως ένα μείζον ζητούμενο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θα αναφέρουμε ξεχωριστά το σχετικά υψηλό, σύμφωνα με τα ευρήματά μας, αίσθημα αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή.

Περισσότερο σαφής είναι η παρουσία του νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών ως θετικής στάσης που φανερώνει επαγγελματική ευημερία (Ryff, 1989. Seligman, 2011) αλλά και το αίσθημα του «ανήκειν» σε ό,τι αφορά το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου τους. Ιδιαίτερη αναφορά θα κάνουμε και στην καλή φυσική κατάσταση και υγεία που φαίνεται να απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως ένα χαρακτηριστικό δείκτη και της ανάλογης ευημερίας που βιώνουν (Danna & Griffin, 1999).

Το θετικό πρόσημο στην επαγγελματική ευημερία τους φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά από την παρουσία, σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, ανησυχίας, άγχους και πίεσης, αρκετά συχνά μάλλον, κατά την εργασία τους (Poormahmood et al., 2017. Ekşi et al., 2020). Μία ακόμη παράμετρος από την οποία απειλείται, όπως φαίνεται, η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι και η απουσία αυτονομίας ώστε να γίνονται περισσότερο δημιουργικοί έχοντας και τη δυνατότητα να εφαρμόζουν τις ιδέες τους κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους. Φαίνεται ότι αποτελεί ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική ευημερία τους το αίσθημα αυτονομίας και η δυνατότητα αυτενέργειας κατά την εκτέλεση του έργου τους. (Warr, 1987, 1994. Ryff, 1989. Van Horn et al., 2004. Zembylas & Papanastasiou, 2006. Brady & Wilson, 2020). Διαπιστώνεται, συνακόλουθα, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως συγκεντρωτικό και υπερσυγκεντρωτικό (Μπρίνια, 2009) λειτουργεί έως σήμερα επιβαρυντικά για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Από τα συνολικά ευρήματά μας για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφερθεί ότι διακρίνουμε να εφαρμόζεται και να επιβεβαιώνεται σε σημαντικό βαθμό το μοντέλο που έχει προτείνει ο Warr (1987, 1994) ως προς τις διαστάσεις της εργασιακής ευημερίας. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, όπως οι ίδιοι βιώνουν και αντιλαμβάνονται την ευημερία στον χώρο της εργασίας τους, αποτυπώνονται τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που περιλαμβάνονται στο μοντέλο του Warr (1987, 1994) για την επαγγελματική ευημερία (αντιθετικές μείζονες συναισθηματικές εμπειρίες, όπως άγχος-άνεση, κατάθλιψη-ευχαρίστηση, ανία-ενθουσιασμός / επιδίωξη των εργαζομένων σε ορισμένο περιβάλλον για δέσμευση, παρακίνηση και προσωπική ανάπτυξη / αυτονομία και αντίσταση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος / ψυχολογική ικανότητα διαχείρισης των προβλημάτων και αποτελεσματικής κατά το δυνατό δράσης μέσα στο εργασιακό περιβάλλον).

7. 1. 2 Ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και βαθμός της σε συνάφεια και με επιμέρους διακριτικά γνωρίσματά της (ερευνητικά ερωτήματα 3 και 4)

Οι αντιξοότητες του σύγχρονου εκπαιδευτικού και εργασιακού περιβάλλοντος, σε συνδυασμό και με το, επίσης επιβαρυνμένο λόγω συγκυριών, ευρύτερο συγκείμενο, φαίνεται ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, έρχονται σε αντίθεση με την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Συγκεκριμένα, τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, την οποία φαίνεται ότι διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τόσο συνολικά όσο και στα επιμέρους διακριτικά γνωρίσματά της, βρίσκονται πολύ πάνω από τον μέσο όρο των σχετικών απαντήσεων του δείγματος.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την ανάλογη διαπίστωση και των Brouskeli et al. (2018) οι οποίες επισημαίνουν, αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τα μεγάλα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μεσούσης της οικονομικής κρίσης της περασμένης δεκαετίας. Από την άλλη, τα ευρήματά μας έρχονται σε αντίθεση με τα αντίστοιχα ευρήματα των Brouskeli et al. (2018) για τα χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία υποβαθμισμένων συνήθως αστικών περιοχών, αφού η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας είναι, όπως φαίνεται υψηλή χωρίς να επηρεάζεται από το γεγονός ότι εργάζονται σε σχολεία όπου το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο και περιβάλλον των μαθητών είναι σχετικά ή και πολύ χαμηλό. Ο Brunetti (2006), εξάλλου, με την έρευνά του έχει διαπιστώσει την ψυχική ανθεκτικότητα που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί σε τέτοια εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα.

Σε συνάφεια και με τα προαναφερθέντα ευρήματά μας, επιμέρους χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως αυτά συναντώνται και στη σχετική βιβλιογραφία, αναδεικνύονται και φαίνεται ότι επιβεβαιώνονται μέσα από την έρευνά μας.

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από σημαντικά προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η αποφασιστικότητα και η αυτοπεποίθηση (Gu & Day, 2007. Day & Hong, 2016), αλλά και από θετικά συναισθήματα χαράς (Fredrickson, 2001) που συνοδεύονται και από ανάλογη θετική οπτική για όσα συμβαίνουν γύρω τους, εστιάζόμενοι στις θετικές διαστάσεις και τη βελτιστοποίησή τους (Reivich & Shatté, 2003). Η εμπειρία τους, εξάλλου, φαίνεται ότι λειτουργεί ως σημαντικός προσωπικός πόρος ενώ και απέναντι στις προκλήσεις στέκονται με διάθεση διαρκούς αξιοποίησής τους (Kobasa, 1987. Βακόλα και Νικολάου, 2012). Ένα, επίσης, σημαντικό γνώρισμα που τους διακρίνει και αποτελεί δείκτη της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους, όπως φαίνεται, είναι ότι έχουν τον έλεγχο στη ζωή τους αναλαμβάνοντας δράση και πρωτοβουλίες σε κάθε περίπτωση (Reivich & Shatté, 2003. Βακόλα και Νικολάου, 2012).

Από τις δοθείσες απαντήσεις προκύπτει, εξάλλου, και το υψηλό αίσθημα αυτο-επάρκειας και αυτο-αποτελεσματικότητας που βιώνουν καθώς φαίνεται ότι αφενός εμπιστεύονται τις ικανότητες και τις δυνάμεις τους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και αφετέρου ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις με τον ένα ή τον άλλο τρόπο (Reivich & Shatté, 2003. Fernandes, 2019). Αναδεικνύεται, τέλος, η μεγάλη σημασία που δίνουν στη νοηματοδότηση σε ό,τι κάνουν (Gu & Day, 2007) καθώς και το υψηλό αίσθημα αυτοπραγμάτωσης στο οποίο φτάνουν (Fadli et al., 2020).

Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η επένδυση στις σχέσεις, ως μια σημαίνουσα για την ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας τάση (Day & Hong, 2016), καθώς δε φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται σε μεγάλο βαθμό τους γύρω τους και να υπολογίζουν στην υποστήριξή τους όταν τη χρειαστούν.

7. 1. 3 Συσχέτιση της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και βαθμός αλληλεπίδρασής τους (ερευνητικό ερώτημα 5)

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχει στο σύνολό τους θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική ευημερία διαθέτουν περισσότερο ή λιγότερο και τα ανάλογα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα σειράς ερευνών που έχουν καταλήξει σε ανάλογα συμπεράσματα.

Χαρακτηριστικά, αναφέρουμε την έρευνα των Brouskeli et al. (2018), σύμφωνα με την οποία η ψυχική ανθεκτικότητα συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών όχι μόνο στο σύνολό της αλλά και με όλες τις επιμέρους διαστάσεις της σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Οι Fernandes et al. (2019), μάλιστα, διαπίστωσαν τη θετική συσχέτιση των διαστάσεων της ευημερίας με την ανάπτυξη θετικών χαρακτηριστικών μεταξύ των οποίων και η ψυχική ανθεκτικότητα. Οι Pretsch et al. (2012), εξάλλου, συμπέραναν μέσα από την έρευνά τους την ιδιαίτερη σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας, ως προσωπικού πόρου, για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών χωρίς, ωστόσο, η ευρύτερη έρευνα να έχει καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα για την ακριβή σχέση εξάρτησης ανάμεσα στις δύο.

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας από τη συσχέτιση των επιμέρους γνωρισμάτων και διαστάσεων της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους, φαίνεται ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε συγκεκριμένους σημαντικούς δείκτες τους.

Ειδικότερα, από τα ευρήματά μας προκύπτει ότι η απόδοση νοήματος από τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους, ως μια πολύ σημαντική παράμετρος της επαγγελματικής ευημερίας (Ryff, 1989. Seligman, 2011), συνδέεται με την ψυχική ανθεκτικότητα και τις επιμέρους διαστάσεις της αφού βρήκαμε ότι υπάρχει συσχέτιση με τις περισσότερες από αυτές που επιλέξαμε να διερευνήσουμε λόγω του ακαδημαϊκού και ερευνητικού ενδιαφέροντός τους. Συγκεκριμένα, η θετική για την επαγγελματική ευημερία τους στάση των εκπαιδευτικών να δίνουν νόημα στην εργασία τους θεωρώντας σημαντικό και αξιόλογο το έργο που προσφέρουν φαίνεται ότι συνδέεται με τη γενικότερη αντίληψή τους για τη νοηματοδότηση σε ό,τι κάνουν στη ζωή τους κάτι που λειτουργεί και ως ένας χαρακτηριστικός δείκτης της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους (Gu & Day, 2007). Επίσης, όπως φαίνεται από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, το νόημα στην εργασία συσχετίζεται με ατομικά γνωρίσματα και στάσεις που φανερώνουν ψυχική ανθεκτικότητα, όπως η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη στις ατομικές δυνάμεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών με ισχυρό αίσθημα αυτοεπάρκειας, η θετική οπτική των πραγμάτων και η αντιμετώπιση των εμπειριών ως πρόκληση αλλά και το υψηλό αίσθημα αυτοπραγμάτωσης στη ζωή (Reivich, & Shatté, 2003. Βακόλα και Νικολάου. 2012. Fadli et al., 2020).

Με τη γενικότερη νοηματοδότηση στη ζωή τους φαίνεται ότι συνδέονται και τα θετικά συναισθήματα της χαράς και της ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους (Ryff, 1989. Seligman, 2011. Gu & Day, 2007). Τα θετικά συναισθήματα, επιπρόσθετα, φαίνεται ότι συνδέονται και με τη στάση των εκπαιδευτικών να επικεντρώνονται σε κάθε τι νέο

και θετικό καθώς και στη βελτίωση των θετικών διαστάσεων αποδεικνύοντας, έτσι, την ψυχική ανθεκτικότητά τους (Fredrickson, 2001. Reivich, & Shatté, 2003. Seligman, 2011).

Σύνδεση, επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει ανάμεσα στο αίσθημα επίτευξης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, ευνοώντας και την επαγγελματική ευημερία τους, με τη νοηματοδότηση σε ό,τι κάνουν αλλά και με το αίσθημα επίτευξης και αυτοπραγμάτωσης για όσα έχουν καταφέρει στη ζωή τους γενικότερα, κάτι το οποίο φανερώνει και την ψυχική ανθεκτικότητά τους (Ryff, 1989. Seligman, 2011).

Τέλος, φαίνεται ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ενδιαφέρον που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από τους ανθρώπους του εργασιακού περιβάλλοντός τους με τον βαθμό στον οποίο επενδύουν γενικότερα στις σχέσεις με τους άλλους. Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι στην εργασία τους οι άλλοι νοιάζονται σε ένα βαθμό για αυτούς βιώνοντας τη σχετική ευημερία (Seligman, 2011), ενώ, κατ' αναλογία, επενδύουν μεν αλλά μέτρια στις σχέσεις με τους γύρω τους εν γένει, μετριάζοντας έτσι και τον ρόλο της επένδυσης στις σχέσεις για την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Επιβεβαιώνεται, επομένως, από τα ευρήματά μας η σημασία των σχέσεων για την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Gu, 2014. Day & Hong, 2016).

7. 1. 4 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και οι συσχετίσεις τους με τα αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα ευρήματα από την έρευνά μας, φαίνεται ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν παίζουν, σε ένα βαθμό, διαφοροποιητικό ρόλο ως προς την επαγγελματική ευημερία τους χωρίς, ωστόσο, να συμβαίνει το ίδιο με την ψυχική ανθεκτικότητά τους.

Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους, όπως φαίνεται, βιώνουν διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας καθώς όσο μικρότερη επαγγελματική εμπειρία έχουν τόσο μεγαλύτερη ευημερία στην εργασία τους βιώνουν. Από την άλλη, σύμφωνα με την έρευνά μας, δε φαίνεται να επηρεάζουν την γενική επαγγελματική ευημερία και τον βαθμό βίωσής της το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών και η σχέση εργασίας μόνιμου/ης ή αναπληρωτή/τριας.

Εντούτοις, ως προς τον ρόλο της ηλικίας σημειώνουμε ότι τα ευρήματά μας έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Barbieri et al. (2019), σύμφωνα με τους οποίους, οι νεότεροι και με περισσότερη, μάλιστα, εξειδίκευση στην εκπαίδευσή τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σημειώνουν μεγαλύτερη ευημερία από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Οι ίδιοι

ερευνητές βέβαια, επισημαίνουν την ύπαρξη και άλλων ερευνών με αντικρουόμενα αποτελέσματα κάτι που δείχνει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του ζητήματος αυτού (Barbieri et al., 2019).

Την εμπειρία, ωστόσο, του ενθουσιασμού φαίνεται, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, ότι βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό εκείνοι που εργάζονται με σχέση εργασίας αναπληρωτή/τριας καθώς και οι νεότεροι σε ηλικία. Με ανάλογο συσχετισμό, υψηλό αίσθημα αυτοεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας αναπτύσσουν όσοι έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Ακόμη περισσότερο φαίνεται ότι αισθάνονται επαρκείς στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή όσοι είναι νεότερης ηλικίας ή/και έχουν μικρότερη προϋπηρεσία καθώς και όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, από την άλλη, το γεγονός ότι, σύμφωνα με την έρευνά μας, η ψυχική ανθεκτικότητα και οι διαστάσεις της καθώς και ο βαθμός παρουσίας τους δε φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Πρόκειται, επομένως, για γνωρίσματα, στάσεις και συμπεριφορές που, όπως τα ευρήματά μας δείχνουν, διακρίνουν τους εκπαιδευτικούς εν γένει και χωρίς σημαντική διάκριση ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την προϋπηρεσία και τη σχέση εργασίας τους. Επισημαίνοντας, ωστόσο, την ύπαρξη ερευνών που έχουν οδηγήσει σε τέτοιου είδους θετικές συσχετίσεις, όπως τα ευρήματα των Velesioti et al. (2018) που συσχετίζουν θετικά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών με τα πολλά χρόνια εργασίας, θεωρούμε ότι μια ενδεδειγμένη και εστιασμένη στα ποικίλα δημογραφικά χαρακτηριστικά έρευνα θα οδηγούσε, ίσως, σε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Με την παρούσα μελέτη επιδιώξαμε τη διερεύνηση της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών διεξάγοντας την ποσοτική έρευνά μας σε ένα πολύ συγκεκριμένο δείγμα για το οποίο κρίναμε ότι οι εργασιακές συνθήκες και το γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως αυτό των δημόσιων Γενικών Λυκείων στην Ελλάδα, είναι επιβαρυνμένο και ιδιαίτερα απαιτητικό. Ωστόσο, το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι αντιπροσωπευτικό ώστε να γενικευτούν τα αποτελέσματα στο ευρύτερο σύνολο των εκπαιδευτικών, κυρίως διότι: α. ήταν περιορισμένος ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, β. οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από συγκεκριμένη περιοχή, επίσης επιβαρυνμένη και γ. το δείγμα αποτελούταν στη μεγάλη πλειονότητά του από γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Ως σημαντικός περιορισμός επισημαίνεται και το γεγονός ότι η πρόσκληση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε τις τελευταίες 40 περίπου ημέρες του σχολικού έτους οπότε εικάζεται ότι η κόπωση από όλη τη σχολική διαδικασία και η υπερέκθεση στην ψηφιακή πραγματικότητα της τηλεκαίδευσης, ως επίπτωση της παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης εξαιτίας του Covid-19, λειτούργησαν αρνητικά για την αποτύπωση μιας γενικής και περισσότερο αντιπροσωπευτικής εικόνας τόσο της επαγγελματικής ευημερίας όσο και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

7.3 Προτάσεις

Η έρευνα στο πεδίο της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στη χώρα μας έχει μόλις ανατείλει τα τελευταία χρόνια. Είναι, νομίζουμε, προφανές ότι η προσπάθεια αυτή πρέπει να εδραιωθεί και να αναπτυχθεί προκειμένου να υπάρξει μια σαφής, κατά το δυνατό, αποτύπωση της ψυχικής και επαγγελματικής κατάστασης των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Σε αυτή την κατεύθυνση χρειάζονται έρευνες, ποσοτικές και ποιοτικές, που α. θα διερευνήσουν σε βάθος τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως τις βιώνουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στη χώρα μας, β. θα αναζητήσουν με περισσότερη ακρίβεια τη μεταξύ τους συσχέτιση και αλληλεπίδραση, γ. θα συσχετίσουν κάθε μια με, κατά το δυνατό, περισσότερα δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και δ. θα προσδιορίσουν τους παράγοντες που ευνοούν ή απειλούν, εν τέλει, την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητά τους.

Κάτι τέτοιο θα συνεισέφερε, πιστεύουμε, αφενός στην αναγνώριση προβλημάτων και αδυναμιών όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και του εργασιακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντός τους και αφετέρου στην ανάληψη πρωτοβουλιών και τη διενέργεια παρεμβάσεων που θα στοχεύουν εξίσου α. στην προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και β. στη βελτίωση των όρων της εργασίας τους και στην αναβάθμιση της γενικότερης οργάνωσης και προώθησης των εκπαιδευτικών οργανισμών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α. (1996). Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος: Ζητήματα θεωρίας και ένα πλαίσιο συζήτησης, ανάπτυπο από το περιοδικό Ελλωτία. Χανιά: Δημοτική πολιτιστική επιχείρηση Χανίων.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα. σ. 88.

Αρμάου, Μ., Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Ευτυχία και εσωτερικά κίνητρα. Στο Αντωνίου, Α. Σ. (επιμ.). Στρες, προσωπική ανάπτυξη και ευημερία. Αθήνα: Παπαζήση. σσ. 615-638.

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili

Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β., & Τουρνά, Χ. (2019). Αρχές Φιλοσοφίας. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Καμπουρίδης, Γ., Μπούνιας, Κ. & Κουσουλός, Α. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, σσ. 33-41.

Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιστήμες Αγωγής, 3 (3).

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). Μάνατζμεντ αποτελεσματική διοίκηση: σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες, Α' Τόμος (3η έκδ). Αθήνα: International Publishing.

Καρατάσιος, Γ. (2005). Οι απαιτήσεις του ρόλου του διευθυντή σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης και Β/θμιας Εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Πάτρα: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, 1, σσ. 64-72.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. <http://www.pischools.gr>

Κοντάκος, Α., Παπαγεωργίου, Ι., & Κιούση, Σ. (2007). Εισαγωγή Καινοτομιών στην Εκπαίδευση. Στο: Καλαβάσης, Φ. & Κοντάκος, Α., Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού (2^η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.

Κοπιδάκης, Μ. Ζ., Πατρικίου, Έ., Λυπουρλής, Δ., & Μωραΐτου, Δ. (2016). Φιλοσοφικός Λόγος: Πλάτων-Αριστοτέλης, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α', σσ. 23-45. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λαΐνας, Αθ. (2000). «Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα». Στο: Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.). Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.. σσ.11-21.

Μπαλτάς, Ν. Γ. (1993). Δικτύωση Ολικής Ποιότητας. Αθήνα: Πατάκης.

Μπουρής, Δ. (2008). «Γενικές Αρχές της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. «Σπουδαί», 59 (1-2), σσ. 314 – 323.

Ντούσκας, Ν. Θ. (2005). Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

Παπαλόη, Ε. (2018). Στάσεις, συμπεριφορά, επαγγελματική & συναισθηματική νοημοσύνη & οργανωσιακή νοηματοδότηση σε Οργανισμούς Δια Βίου Μάθησης. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ηλεκτρονικό υλικό για το ΠΜΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», ΘΕ "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών".

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο: Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 82-91.

Παπάς, Α. Ε. (1995). Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Αθήνα: Δελφοί.

Πετρίδου, Ε. (2000). «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο: Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.. σσ. 49-57.

Σαΐτης, Χ. (2002). Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης. Σύγχρονη εκπαίδευση. στο περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση. Τεύχος 124, σσ. 27-36.

Σαΐτης, Χ. Α. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη (4^η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα: Ιδίου.

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τύπας, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2003). Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης.

Σχοινά, Ε. Μ. (2016). Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και παράγοντες που την καθορίζουν (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Κατίδου, Ε. (2019). Η ευημερία των εκπαιδευτικών: Διαμορφωτικοί παράγοντες και διαστάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Π.Τ.Δ.Ε, Φλώρινα.

Everard, M., & Morris, T. (1999). Αποτελεσματική σχολική διοίκηση (μτφ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Leach, C. (1996). Managing whole – school change. Cassell, 1994. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) (2020). Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Α. Π. Θ.

Lesky, A. (1990). Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας, (μτφ. Τσοπανάκη, Α.). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2011). Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις (επιμ. Α. Σαχινίδης. μτφ. Α. Πλατάκη). Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση

AbuShaheen, M. (2015). Positive Education: An Introduction ResearchGate. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4919.6242>

Acton, R., Glasgow, P. (2015), Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. Australian Journal of Teacher Education, 40 (8), pp. 99–114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007), The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture, Educational Studies, (33) 3, pp. 285-297. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690701423085>

Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. Teaching and Teacher Education, 82, pp. 117–128. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>

Alatartseva, E., & Barysheva, G. (2015). Well-being: Subjective and Objective Aspects. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 166, pp. 36-42 <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.479>

Alonso-Martirena, Y. (2017). An engagement-based school experience as a premise of Wellbeing Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237, pp. 654 – 660 <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.037>

Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive schools adjustment. In Furlong, M.J., Gilman, R. & Huebner, E.S. Handbook of positive psychology in schools. London, New York: Roudledge. pp. 189-196.

Bakker, A. B., & Demerouti E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), pp. 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. In *Work and Wellbeing*, 1st ed. Chen, P. Y., Cooper, C. L., Chichester: Eds. Wiley Blackwell, Vol. 3, pp. 37–64.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43, pp. 83–104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.

Barbieri, B., Sulis, I., Porcu, M., & Toland, M. D. (2019). Italian Teachers' Well-Being Within the High School Context: Evidence From a Large Scale Survey. *Frontiers in Psychology*, 10, pp. 1926. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01926>

Benevene, P., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2020). Editorial: Well-Being of School Teachers in Their Work Environment. *Frontiers in Psychology*, 11, p. 1239. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>

Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In: Collins, W. A. (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations: Minnesota symposia on child psychology*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 39–101.

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and egoresiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of personality and social psychology*, 70 (2), pp. 349-361.

Bohanon, H., Malloy, J. M., & Francoeur, K. (2018). Positive Behavioral Interventions and Supports in High Schools: A Case Study From New Hampshire. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28 (2), pp. 219-247. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385398>

Bott, D., Escamilla, H., Kaufman, S. B., Kern, M., Krekel, C., Schlicht, R., Seldon, A., Seligman, M., & White, M. (2017). The State of Positive Education. <https://www.researchgate.net/publication/324830281> The State of Positive Education

Bousquet, S. (2012). Teacher Burnout: Causes, Cures and Prevention. American International College: ERIC Online Submission.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout and job satisfaction among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, pp. 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>

Brady, J., & Wilson, E. (2020). Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1775789>

Briner, R., & Dewberry, C. (2007). Staff wellbeing is key to school success. A research study into the links between staff wellbeing and school performance. London: Worklife Support. <http://www3.lancashire.gov.uk/corporate/web/viewdoc.asp?id=44615>

Britt, T. W., Shen, W., Sinclair, R. R., Grossman, M. R., & Klieger, D. M. (2016). How Much Do We Really Know About Employee Resilience?. *Industrial and Organizational Psychology*, 9, pp 378-404. <http://doi.org/10.1017/iop.2015.107>

Britton, J., & Propper, C. (2016). “Teacher pay and school productivity: Exploiting wage regulation”. *Journal of Public Economics*, 133, pp. 75-89, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.12.004>

Brockett, J. (2007). More firms take healthy option to fight absence. *People Management*, 26 July 2007

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2007). The bioecological model of human development, in *Handbook of child psychology*. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470147658.chpsy0114/abstract>

Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28 (1), pp. 43–60. <http://www.iier.org.au/iier28/brouskeli.pdf>

Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22 (7), pp. 812-825. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>

Burke, J., & Arslan, G. (2020). Positive Education and School Psychology During COVID-19 Pandemic. *Journal of Positive School Psychology*, 4 (2), pp.137–139. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.243>

Burton, J. (2010). World Health Organization, healthy Workplace Framework and Model: Background and Supporting Literature and Practice. Geneva: WHO Headquarters.

Cefai, C. (2004). Pupil resilience in the classroom. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9, pp.149–170. <https://doi.org/10.1177/1363275204047804>

Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, pp. 82–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>

Coleman, J. (2009). Wellbeing in schools: Empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education*, 35 (3), pp. 281-292. <https://doi.org/10.1080/03054980902934548>

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, pp. 744-756. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282915587990>

Corbin, C. B., & Pangrazi, R. P. (2001). Toward a Uniform Definition of Wellness: A Commentary. President's Council on Physical Fitness and Sports. http://fitness.gov/Reading_Room/Digests/digests.html

Corominas, F. (2003). Positive Education. Spain: Palabra. Retrieved from: <https://books.google.com/books?id=CrmK\ cip7AgC>

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. Google scholar

Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88, pp.160–169. <http://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.160>

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*, San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York, NY: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1982). Towards a psychology of optimal experience, in L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, vol. 2, Beverly Hills: Sage.

Csikszentmihalyi, M. (1988). The Flow experience and its significance for human psychology in Csikszentmihalyi M., Csikszentmihalyi I. (Eds.). *Optimal experience. Studies on Flow of Consciousness*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511621956>

Czikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1993a). *The Evolving Self: a psychology for a third millennium*. New York: Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.

Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations*, 53, pp. 275–294. <http://doi.org/10.1177/0018726700532005>

Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology* (1790–1391), 15(1), pp. 15–39.

Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25, pp. 357-384.

Davies, I. K. (1981). Task analysis for reliable human performance. *Performance & Instruction*, 20 (2), pp. 5-28. <https://doi.org/10.1002/pfi.4150200205>

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9 (3), pp. 243–260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), pp. 601-616. <http://doi.org/10.1080/01411920600775316>

Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (4), pp. 441–457. <http://doi.org/10.1080/1354060090305721>

Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. In: M. Zembylas, M. & Schutz, P. (Eds.). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer, pp. 15-31.

Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, pp. 115-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015>

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., & Smees, R. (2006). *Variation in teachers' work, lives and effectiveness*. London: DfES.

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), pp. 1–11. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>

De Jonge, J., & Schaufeli, W. B. (1998). Job characteristics and employee well-being: a test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modelling. *Journal of Organizational Behavior*, 19, pp. 387-407. [http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199807\)19:4<387::AID-JOB851>3.0.CO;2-9](http://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199807)19:4<387::AID-JOB851>3.0.CO;2-9)

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands – Resources Model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), pp. 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

De Simone, S. (2014). *Conceptualizing Wellbeing in the Workplace*. https://ijbssnet.com/journals/vol_5_no_12_november_2014/14.pdf

Diener, E., and Seligman, M. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, pp. 81–84. <http://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>

- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), pp. 276-302. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Doble, S., & Santha, J. (2008). "Occupational Well-Being: Rethinking Occupational Therapy Outcomes", *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 75 (3), pp. 184-190. <http://dx.doi.org/10.1177/000841740807500310>.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2 (3), pp. 222-235. <http://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, pp. 629-651. <http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppclinicalpractice.pdf>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., Seligman, M., (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4, pp. 540–547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Edwards, E. A. (2003). Retention and motivation of veteran teachers: Implications for schools. Unpublished dissertation, Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.
- Ekşi, M., Sevgi, O., Akburak, S., Yrtseven, H., & Esin, I. (2020). Assessment of recycled or locally available materials as green roof substrates. *Ecological Engineering*, 156. <https://doi.org/10.1016/j.ecoleng.2020.105966>
- Elias, M. J., Kress, J. S., & Hunter, L. (2006). Emotional intelligence and the crisis in the schools. In: J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. 2nd ed. Philadelphia, PA: Psychology Press, pp. 166–186.
- Ereaut, G., & Whiting, R. (2008). What do we mean by 'wellbeing'? And why might it matter?. Research Report No DCSF-RW073. London: Department for Children, Schools and Families. <https://dera.ioe.ac.uk/8572/1/dcsf-rw073%20v2.pdf>
- Eschleman, K. J., Bowling, N. A., & Alarcon, G. M. (2010). A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, 17 (4), pp. 277–307. <https://doi.org/10.1037/a0020476>
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

- Everard, B. & Morris, G. (1990). *Effective School Management*. London: Paul Chapman.
- Fadli, F., Astuti, D. S. I., & Rukiyati, R. (2020). Techno - Resilience for Teachers: Concepts and Action. *TEM Journal*, 9 (2), pp. 820-825. <http://doi.org/10.18421/TEM92-53>
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, H., & Brustad, R. (2012) «Factors Associated with Positive Mental Health in a Portuguese Community Sample: A Look Through the Lens of Ryff's Psychological Well-Being Model. In book: *Essential Notes in Psychiatry*.
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and wellbeing through professional learning: Effects from a training programme. *The Austrlian Educational Researcher*, 46 (4), pp. 681–698. <http://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Review*, 12, 384-412. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Fisher, C. D. (2014). Conceptualizing and Measuring Wellbeing at Work. In P. Y. Chen, & C. L. Cooper (Eds.), *Wellbeing: A Complete Reference Guide, Work and Wellbeing*, Vol. III, pp.9-33. John Wiley & Sons.
- Fitch, R., Cadena, Y., Sánchez, M., & Cinco, M. (2017). Measuring the Subjective Well-being of Teachers. Article in *Journal of Educational Health and Community Psychology*. <http://doi.org/10.12928/jehcp.v6i3.8316>
- Flores, M. A. (2020). Surviving, being resilient and resisting: teachers' experiences in adverse times. *Cambridge Journal of Education*, 50 (2), pp. 219-240. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1664399>
- Ford, M. T., Cerasoli, C. P., Higgins, J. A., & Decesare, A. L. (2011). Relationships between psychological, physical, and behavioural health and work performance: A review and meta-analysis. *Work & Stress*, 25 (3), pp. 185–204. <https://doi.org/10.1080/02678373.2011.609035>
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1 (1), pp. 79-106. <http://doi.org/10.5502/ijw.v1i1.15>
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*. 2 (3), pp. 300-319. <http://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, pp. 218–226. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

Fredrickson, B. L. (2003). “Positive emotions and upward spirals in organizations,” in *Positive Organizational Scholarship*, eds J. Dutton and R. Quinn. San Francisco: CA: Berrett-Koehler Publishers. Pp. 163–175.

Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *The American psychologist*, 60 (7), pp. 678-686. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>

Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (2014). *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge.

Galanakis, M., Kyriazos, T., Stalikas, A., & Tsoli, S. (2020). The recipe for Happiness: A critical review - introduction to a new theoretical model and a new psychometric tool for the measurement of Eudemonia. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25 (1), pp. 190-206. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25373

Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (5), pp. 609-621. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>

Gluyas Fitch, Cadena Pedraza, Romero Sánchez & Cinco Basurto (2017)

Gordon, J. R. (2002). *Organizational behavior: A diagnostic approach*. Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ.

Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. In R. Croswell (Ed.), *In Psych.*, pp. 16–18. Melbourne: Australian Psychological Society.

Grossman, M. R. (2014). Clarifying the nature of resilience: A meta-analytic approach (Unpublished master's thesis). University of South Florida, Tampa, FL.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo* (3ª ed.). Madrid: Morata.

- 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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gu, Q. (2021). Foreword. In: Mansfield, C. F. (ed.), *Cultivating Teacher Resilience*, pp. vii – ix. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_1
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teaches resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), pp. 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), pp. 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.62315>
- Guest, D. E., & Conway, N. (2002). Communicating the psychological contract: an employee perspective. *Human Resource Management Journal*, 12 (2), pp 22–39.
- Hackman, J.R., Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hendrickson, J. M. (1979). Evaluating Spontaneous Communication Through Systematic Error Analysis. *Foreign Language Annals*, 12 (5), pp. 357-364.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Huitt, W. (2010). A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues, and provide service. Paper presented at the 12th Annual International Conference sponsored by the Athens Institute for Education and Research (ATINER), pp. 24-27.
- Inghilleri, P., Riva, G., & Riva, E. (2014). *Enabling Positive Change: Flow and Complexity in Daily Experience*. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open Ltd.
- Ingvarson, L., & Rowe, K. (2007). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. https://research.acer.edu.au/learning_processes/8

Jalali, Z., & Heidari, A. (2016). The relationship between happiness, subjective well-being, creativity and job performance of primary school teachers in Ramhormoz City. *International Educational Studies*, 9 (6), pp. 45–52. <http://doi.org/10.5539/ies.v9n6p45>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), pp. 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluation traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job-satisfaction and performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, pp. 80–92. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>

Judge, T. A., Thoreson, C. J., Bono, J. E., and Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review *Psychological Bulletin*, 127 (3), pp. 376–407. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>

Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), pp. 131-146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>

Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kayleigh Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8 (2), pp. 131-146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>

Keeman, A., Näswall, K., Malinen, S., & Kuntz, J. (2017). Employee Wellbeing: Evaluating a Wellbeing Intervention in Two Settings. *Frontiers in Psychology*, 8 (505). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00505>

Kern, M.L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5 (6), pp. 500-513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>

Kern, M., & Kaufman, S. B. (2017). Research in Positive Education. In: Bott, D., Escamilia, H., Kaufman, S. B., Kern, M., Krekel, C., Schlicht, R., Seldon, A., Seligman, M., & White, M., *The*

State of Positive Education, pp. 32 – 35.

<https://www.researchgate.net/publication/324830281> The State of Positive Education

Keyes, C. (2006). Mental health in adolescence: is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (3), pp. 395-402. <http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395>

Keyes, C. L. (2006). Subjective Well-Being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction. 77 (1), pp. 1-10. Springer

<https://www.jstor.org/stable/27522570>

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of affective disorders*, 192. pp. 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>

Kiefer, R. A. (2008). An integrative review of the concept of well-being. *Holistic Nursing Practice*, 22 (5), pp. 244-252. <http://doi.org/10.1097/01.HNP.0000334915.16186.b2>

Kobasa, S. C. O. (1987). Stress responses and personality. In Barnett, R. C., Biener, L. & Baruch, G. K. (Eds.), *Gender and stress*, pp. 308–329. Free Press.

Konu, A., Vintanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*. 7, pp. 44 – 57. <http://dx.doi.org/10.1108/17538351011031939>

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 53 (5), pp. 1411–1449. <http://doi.org/10.3102/0002831216667478>

Krekel, C. (2017). Policy on Positive Education. In: Bott, D., Escamilla, H., Kaufman, S. B., Kern, M., Krekel, C., Schlicht, R., Seldon, A., Seligman, M., & White, M., *The State of Positive Education*, pp. 36 – 39. <https://www.researchgate.net/publication/324830281> The State of Positive Education

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, pp. 27-35. <http://doi.org/10.1080/00131910124115>

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, pp. 299-306. <https://doi.org/10.1080/0013191770290407>
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, pp. 1-6. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0305569780040101>
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 159-16. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>
- Landy, F.J. (1989). *Psychology of Work Behavior*, 4th ed.. Belmont: Thomson Brooks/Cole Publishing Co. pp. 1–715. Google scholar
- Lastrucci, E. (2005). *La nuova scuola delle due riforme*. Roma: Anicia.
- Lo, L. N. K. (2012). Issues in teacher professionalism and performativity: Introduction. In C. Day (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development*, pp. 13–18. London: Routledge.
- Lumsden, K. R., Hulthén, L. A. R., & Waidringer, J. (1998). Outline for a conceptual framework on complexity in logistic systems. *Proceedings of the Annual Conference for Nordic Researchers in Logistics - 10th NOFOMA 98*, Helsinki Finland.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital*. New York, NY: Oxford University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), pp. 543–562. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Manning, A., Brock, B., & Towers, E. (2020). Responding to research. An interview study of the teacher wellbeing support being offered in ten English schools. *Journal of Social Science Education*, 19 (2), pp. 75-94. <http://doi.org/10.4119/jsse-3312>

- 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, pp. 77-87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mansfield, C. F. (ed.) (2021). *Cultivating Teacher Resilience*. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_1
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multi-dimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, C., & Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, pp. 19–32. Washington, DC: Taylor and Francis.
- McCallum, F., & Price, D. (2010). “Well teachers, well students”, *Journal of Student Wellbeing*, 4 (1), pp. 19-34. <http://dx.doi.org/10.21913/jsw.v4i1.599>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Canberra, Australia: The Association of Independent Schools of New South Wales. <https://apo.org.au/node/201816>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (1), pp. 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- McLellan, R., & Steward, S. (2015). Measuring children and young people’s wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education*, 45 (3), pp. 307–332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.889659>
- McLeod, J., & Wright, K. (2016). What does wellbeing do? An approach to defamiliarize keywords in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 19 (6), pp. 776-792. <http://doi.org/10.1080/13676261.2015.1112887>
- Melchior, M., Caspi, A., Milne, B. J., Danese, A., Poulton, R., & Moffitt, T. E. (2007). Work stress precipitates depression and anxiety in young, working women and men. *Psychological Medicine*, 37 (8), pp. 1119–1129. <https://doi.org/10.1017/S0033291707000414>
- Meredith, S., Sherbourne, C., Gaillot, S. J., Hansell, L., Ritschard, H. V., Parker, A. M., & Wrenn, G. (2011). *Promoting psychological resilience in the U.S. military*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

- Miller, R., Murnane R. J., & Willett, J. B. (2008). Do worker absences affect productivity? The case of teachers. *International Labour Review*, 147 (1), pp. 71-89. <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2008.00024.x>
- Morgan, G. B., Hodge, K. J., Trepinski, T. M., & Anderson, L. W. (2014). The stability of teacher performance and effectiveness: Implications for policies concerning teacher evaluation. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, pp. 1-21.
- Muller, S. M., Gorrow, T. R., & Fiala, K. A. (2011). Considering Protective Factors as a Tool for Teacher Resiliency. *Education*, 131(3), pp. 545 – 555.
- Nielsen, K., Nielsen, M. B., Ogbonnaya, C., Käsälä, M., Saari, E., & Isaksson, K. (2017). Workplace resources to improve both employee well-being and performance: A systematic review and meta-analysis. *Work & Stress*, 31 (2), pp.101-120. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1304463>
- Nieto, S. (2011). Critical hope, in spite of it all. In Elmore, R. F. (Ed.), *I used to think...and now I think*, pp. 127–133. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3 (2), pp. 147-161. <http://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- OECD. (2005a) *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2005b). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Education and Training Policy. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Paper No. 213. <https://dx.doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Oswald, A. J., Proto, E., & Sgroi, D. (2015). “Happiness and Productivity,” *Journal of Labor Economics*, 4 (33), pp. 822-789.

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkien, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, pp. 281-300. <http://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>

Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M. & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on preservice teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In: Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S. & Mansfield, C. (Eds.). *Resilience in education: Concepts, contexts and connections*, pp. 73–89. Cham: Springer International Publishing.

Perie, M., & Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (ERIC Document Reproduction Service No. ED412 1810).

Poormahmood, A., Moayedi, F., & Alizadeh, K. H. (2017). Relationships between psychological well-being, happiness and perceived occupational stress among primary school teachers. *Archives of Hellenic Medicine*, 34(4), pp. 504-510.

Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education: an International Journal*, 15 (3), pp. 321–336. <http://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>

Reivich, K., & Shatté, A. (2003). *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdles*. New York : Broadway Books, 2003.

Renshaw, T. L. (2020). Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ): Measure and User Guide. Free copy of the measure and user guide for the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ). <https://osf.io/z8rg5/>

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *SAGE journals*. <https://doi.org/10.3102%2F0002831212463813>

Rusk, R. D., & Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact and breadth of positive psychology. *Journal of Positive Psychology*, 8 (3), pp. 207-221. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (3), pp. 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

Ryan, R. & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 141-166. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective of eudemonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In: Chirkov, V.I. (Ed.), *Human autonomy in cross-cultural context*, pp. 45-64. Netherlands: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8_3

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 1069-1081. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Ryff, C. D. (2014a). Psychological well-being revisited: Advances in the Science and Practice of Eudemonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, pp. 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H. (2007). Occupational well-being of school staff members: A structural equation model. *Health Education Research*, 22 (2), pp. 248-260. <https://doi.org/10.1093/her/cyl073>

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22 (4), pp. 413–425.

Sachs, J., & Mockler, N. (2012). Performance cultures of teaching. Threat or opportunity? In: Day, C. (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development*, pp.33–43. London: Routledge.

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

Salvador-Carulla, L., Lucas, R., Ayuso-Mateos, J. L., & Miret, M. (2014). Use of the terms "Wellbeing" and "Quality of Life" in health sciences: a conceptual framework. *The European Journal of Psychiatry*, 28 (1), pp. 50-65.

Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 213—228.

Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, pp. 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>

Schiavon, C. C., Teixeira, L. P., Gurge, L. G., Magalhães, C. R., & Reppold, C. T. (2020). Positive Education: Innovation in Educational Interventions Based on Positive Psychology. *School and Developmental Psychology* <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3632>

Seligman, M. E. P. (2002a). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, M.E.P. (2002b). Positive Psychology, positive Prevention and Positive Therapy. In: Snyder, C.R., Lopez, S. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Simon & Schuster Inc.

Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being – and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), pp. 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Seligman, M.E.P., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), pp. 293-311. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>

Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56 (3), pp. 216-217. <http://web.missouri.edu/~sheldonk/pdfarticles/AP01.pdf>

Shulman, L. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134 (3), pp. 52-59. <http://www.jstor.org/stable/20027998>

Simbula, S., Panari, C., Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2012). Teachers' Well-Being And Effectiveness: The Role Of The Interplay Between Job Demands And Job Resources. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, pp. 729 – 738. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.467>

Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., Cosman, D., Feldman, D., Haring, C., Kahn, J. P., Poštuvan, V., Tubiana, A., Sarchiapone, M., Wasserman, C., Carli, V., Hoven, C. W., Wasserman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73 (4), pp. 382–393.

Skinner, B. F. (1973). *Beyond freedom and dignity*. New York: Bantam, Vintage Book.

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*, 3. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23 (4), pp. 457-477. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

SPSS, I. (2004). *SPSS base 13.0 for Windows: Users guide*. Chicago: Author.

Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety Stress Coping* 21, pp. 37–53. <http://doi.org/10.1080/10615800701742461>

Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies. *Work Stress*, 20, 316–334. <http://doi.org/10.1080/02678370601065893>

Temam S, Billaudeau N, & Vercambre M-N. (2019). Overall and work-related wellbeing of teachers in socially disadvantaged schools: a population-based study of French teachers. *BMJ Open* 2019;9:e030171. <http://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-030171>

Tetrick, L. E., & LaRocco, J. M. (1987). Understanding, prediction, and control as moderators of the relationships between perceived stress, satisfaction, and psychological well-being. *Journal of Applied Psychology*, 72 (4), pp. 538–543. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.4.538>

Thorndike, E. L. (1913). *The psychology of learning* (Vol. 2). Teachers College, Columbia University.

- Tov, W., & Diener, E. (2009). The well-being of nations: Linking together trust, cooperation, and democracy. In: Diener, E. (Ed.), *The science of well being: The collected works of Ed Diener*, pp. 155-173. Netherlands: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_7
- Townsend, E. A. (1997). Occupation: Potential for personal and social transformation *Journal of Occupational Science*, 4 (1), pp. 18-26. <http://doi.org/10.1080/14427591.1997.9686417>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. & Barrett, L. F. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72, pp. 1161-1190. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Vance, A., Pendergast, D., & Garvis, S. (2015). Teaching resilience: a narrative inquiry into the importance of teacher resilience. *Pastoral Care in Education*, 33 (4), pp. 1-10. <http://doi.org/10.1080/02643944.2015.1074265>
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W., Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1), pp. 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb01376.x>
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational Well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, pp. 365–375. <http://dx.doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Velesioti, M., Kotrotsiou, E., Gouva, M., & Andreou, E. (2018). Investigating the mental resilience of teachers in Primary education. *Interscientific Health Care*, 10 (4), pp. 27-37.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis," OECD Education Working Papers 213, OECD Publishing.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1 (2), pp. 165-178.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Oxford University Press.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work and Stress*, 8 (2), pp. 84-97.
- Waterman, A. S. (1984). *The Psychology of Individualism*. Praeger.

- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5 (1), pp. 19-32. <https://doi.org/10.5502/ijw.v5i1.2>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2013). Teacher motivation and student achievement outcomes. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement*, Ch. 6.17, pp. 271-273. New York: Routledge.
- White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 6 (2), pp. 1-16. <https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1>
- White, M. A., & Kern, M. L., (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8 (1), pp. 1-17. <http://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>
- World Health Organization. (1948). Definition of health (preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946). New York: World Health Organisation.
- World Health Organization. (1998). World health organization info package: Mastering depression in primary care. Fredriksborg: WHO, Regional Office of Europe, Psychiatric Research Unit.
- World Health Organization. (1999). monographs on selected medicinal plants, Vol. 1. 1999 (v + 289 pages)
- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24, pp. 437–442.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, pp. 84–94.
- Wyman, P. A., Sandler, I., Wolchic, S., & Nelson, K. (2000). Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention. In: D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler, & R. P. Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents*, pp. 133–184. Washington, DC: Child Welfare League of America Press.

Yin, H., Huang, S., & Wang, W., (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13 (9), p. 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>

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

Νόμοι - Αναφορές σε νομικά κείμενα

Άρθρο 15 του Προεδρικού Διατάγματος 79/2017 (2017, 1 Αυγούστου). Συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων και Σχολικού Συμβουλίου.

Άρθρο 47 του Ν. 4547/2018 όπως αντικαταστάθηκε από το άρθρο 33 του Ν. 4692/2020 (2020,12 Ιουνίου). Συλλογικός προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου και ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Έγγραφο Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Α/θμιας Εκπαίδευσης – ΥΠ.Π.Ε.Θ. 150596/ΓΔ4/2016 (2016, 13 Οκτωβρίου). Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2016-2017.

Ελληνικό Σύνταγμα, άρθρο 16, παράγραφος 2

ΦΕΚ 167/Α'/1985

Νόμος 1566/1985

Νόμος 1566/85, άρθρο 1. παράγραφος 1

Νόμος 2525/1997

Νόμος 2817/2000

Νόμος 1340/2002, άρθρο 38

Νόμος 2986/2002

Νόμος 3475/2006

Νόμος 3848/2010

Νόμος 3852/2010

Λιαδίκτυο – Ιστοσελίδα

Resilience (resilience-project.eu)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο έρευνας σχετικής με την επαγγελματική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα όσων διδάσκουν στα δημόσια Γενικά Λύκεια της περιοχής της Γ' Αθήνας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και αυστηρά εμπιστευτικό.

Προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση και η συμπλήρωσή του θα συμβάλει σημαντικά στην εξαγωγή κατά το δυνατό ασφαλέστερων αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων.

Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωσή του είναι περίπου 10'.

Για τις επιλογές 1 – 5 επιλέγετε το στοιχείο που σας αντιπροσωπεύει.

Για κάθε δήλωση από τον αριθμό 6 έως και τον αριθμό 31 επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο που θα διαθέσετε!

1. Φύλο: Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία σε έτη: έως και 35

36 – 45

46 – 55

56 και άνω

3. Επίπεδο σπουδών: Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακός τίτλος

Διδακτορικό δίπλωμα

4. Έτη προϋπηρεσίας: έως και 5
6 – 10
11 – 20
21 – 30
31 και άνω
5. Σχέση Εργασίας: Μόνιμος/η
Αναπληρωτής/τρια
Ωρομίσθιος/ια
6. Κατά το τρέχον σχολικό έτος η εργασία μου με έκανε να αισθάνομαι ενθουσιασμένος/η:
ποτέ σπάνια κάποιες φορές αρκετά συχνά
πολύ συχνά
7. Κατά το τρέχον σχολικό έτος η εργασία μου με έκανε να αισθάνομαι έμπνευση:
ποτέ σπάνια κάποιες φορές αρκετά συχνά
πολύ συχνά
8. Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη:
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ
9. Αισθάνομαι ότι ανήκω στο σχολείο όπου διδάσκω:
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ
10. Αισθάνομαι ότι στο σχολείο όπου διδάσκω οι άνθρωποι νοιάζονται για εμένα:
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ
11. Εκτιμούν τη δουλειά μου στο σχολείο μου:
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ
12. Είμαι ικανοποιημένος/η με τις ευκαιρίες που μου δίνονται να είμαι
δημιουργικός/ή, να προτείνω ιδέες και να τις εφαρμόζω στην εργασία μου:
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

13. Αισθάνομαι ότι η διδασκαλία μου είναι αποτελεσματική και χρήσιμη:

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

14. Είμαι ικανοποιημένος/η από την ικανότητά μου να χειρίζομαι έναν Ηλεκτρονικό

Υπολογιστή:

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

15. Θεωρώ ότι έχω επιτύχει πολλά σαν εκπαιδευτικός:

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

16. Κατά το τρέχον σχολικό έτος, στο πλαίσιο των μαθημάτων, αισθάνθηκα

ικανοποίηση και χαρά:

ποτέ ... σπάνια ... κάποιες φορές ... αρκετά συχνά ... πολύ συχνά ...

17. Κατά το τρέχον σχολικό έτος αισθάνθηκα ανήσυχος/η, αγχωμένος/η ή

πιεσμένος/η:

ποτέ ... σπάνια ... κάποιες φορές ... αρκετά συχνά ... πολύ συχνά ...

18. Κατά το τρέχον σχολικό έτος η φυσική μου κατάσταση ήταν καλή:

ποτέ ... σπάνια ... κάποιες φορές ... αρκετά συχνά ... πολύ συχνά ...

19. Είμαι ικανοποιημένος/η με όσα έχω επιτύχει στη ζωή μου:

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

20. Είμαι αποφασιστικός/ή:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

21. Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

22. Μπορώ να βρω συνήθως κάτι για να γελάσω:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

23. Παρατηρώ νέα και θετικά πράγματα πιο συχνά από ό, τι αρνητικά και γνωστά πράγματα:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

24. Μπορώ να αντεπεξέλθω στις δυσκολίες γιατί έχω ζήσει δύσκολες στιγμές και στο παρελθόν:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

25. Αξιολογώ τις εμπειρίες μου και μαθαίνω από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

26. Προσεγγίζω τα πράγματα (ευχάριστα και δυσάρεστα) και αναλαμβάνω δράση:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

27. Μπορώ να βασίζομαι στις δικές μου ικανότητες και δυνάμεις στις δύσκολες στιγμές:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

28. Τα καταφέρνω συνήθως με τον ένα ή τον άλλο τρόπο:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

29. Το να διατηρώ το ενδιαφέρον μου για οτιδήποτε κάνω είναι σημαντικό για εμένα:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

30. Έχω πίστη στους άλλους και μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξή τους όταν τη χρειάζομαι:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

31. Αισθάνομαι υπερήφανος/η για όσα έχω καταφέρει στη ζωή μου:

διαφωνώ απόλυτα διαφωνώ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

συμφωνώ συμφωνώ απόλυτα

Σας ευχαριστώ!