

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική Εργασία

Η συμβολή της Ψυχολογικής Ροής & της Ψυχικής
Ανθεκτικότητας στη νοηματοδότηση του έργου του
εκπαιδευτικού

Μαρία Τουρνά

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Παπαλόη, Μέλος ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Εξεταστές:

1. Κωνσταντινίδου Ευθαλία, Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΔΜ
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΔΜ

Φλώρινα 2019

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτηριά μου, κα Παπαλόη, που με βοήθησε να ανακαλύψω το θέμα που μου ταιριάζει και να ασχοληθώ με πίστη και αφοσίωση παρά τα όποια προσωπικά εμπόδια προέκυψαν στην πορεία. Θερμές ευχαριστίες στον κ. Ιορδανίδη, τον συντονιστή του μεταπτυχιακού, που οργάνωσε επισταμένως το παρόν πρόγραμμα και στάθηκε αφορμή να ξαναγίνω φοιτήτρια.

Επιπλέον ιδιαίτερες ευχαριστίες στον σύντροφο της ζωής μου που με στήριξε με κάθε τρόπο. Και στα παιδιά μου που βρίσκονται στο ξεκίνημα και το τέλος κάθε επαγγελματικού και προσωπικού στόχου. Τέλος στους γονείς μου που σε αυτούς χρωστάω το είναι και το γίνεσθαι της ζωής μου, την κληρονομιά που μου άφησαν που μετριέται σε ψυχική ανθεκτικότητα, αισιοδοξία, πίστη στο Θεό και σε αξίες. Δηλαδή όλα αυτά που κάνουν τη ζωή να έχει νόημα.

It always seems impossible until it's done.

— Nelson Mandela

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Μαρία Τουρνά, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Υπεύθυνη Δήλωση

Όνοματεπώνυμο: Μαρία Τουρνά

Α.Ε.Μ.: 791

Ηλεκτρονική διεύθυνση: xalaki@yahoo.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η συμβολή της Ψυχολογικής Ροής & της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη νοσηματοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 30/09/2019

Η Δηλούσα

Μαρία Τουρνά

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
Πνευματικά δικαιώματα	5
Υπεύθυνη Δήλωση	6
Περίληψη	15
Abstract	16
Εισαγωγή	17
1 Το Νόημα του έργου του εκπαιδευτικού	19
1.1 Ο προσδιορισμός του περιεχομένου της έννοιας «νοηματοδότηση»	19
1.2 Η σημασία του νοήματος	20
1.2.1 Ανάπτυξη του εσωτερικού εαυτού και αυτοπραγμάτωση	20
1.2.2 Ενεργοποίηση όλου του δυναμικού	22
1.2.3 Ενοποίηση με τους άλλους και προσφορά στους άλλους	23
1.3 Οι διαστάσεις του νοήματος στο έργο του εκπαιδευτικού	24
1.3.1 Οι ρόλοι του - το πράττειν (meaningfulness in work)	24
1.3.2 Οι σχέσεις του - το ανήκειν (meaningfulness at work)	25
1.3.3 Υπέρβαση = η σύζευξη ατόμου και οργανισμού ως μέρος κατασκευής του νοήματος, η σύγκλιση του πράττειν και του ανήκειν	26
1.4 Η φιλοσοφική προσέγγιση για το νόημα στην εργασία	30
1.4.1 Εφαρμογές των καντιανών φιλοσοφικών αρχών (με δυνατότητα εφαρμογής στην εκπαίδευση)	31
1.5 Η οικονομική ευημερία ως μέρος της νοηματοδότησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	33
1.6 Αντιλήψεις για τη νοηματοδότηση της εργασίας	34
1.6.1 Η εργασία ως δουλειά και ως καριέρα	34
1.6.2 Η εργασία ως κάλεσμα	34
1.7 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατασκευή νοήματος στο έργο του εκπαιδευτικού	39
2 Θετική Ψυχολογία, Ψυχολογική Ροή & Ψυχική Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού	44
2.1 Η Θετική Ψυχολογία και η σημασία της	44
2.1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση	44
2.1.2 Η σημασία της Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση	45
2.2 Κριτική στην προσέγγιση της Θετικής Ψυχολογίας	48
2.3 Ροή	49
2.3.1 Ορισμός	50
2.3.2 Δομή μιας δραστηριότητας Ροής	51
2.3.3 Ροή και αυτοδύναμη προσωπικότητα	53
2.3.4 Μετασχηματιστική δεξιότητα Ροής	54
2.3.5 Ροή και επάγγελμα του εκπαιδευτικού	55
2.4 Ψυχική Ανθεκτικότητα	57
2.4.1 Εννοιολογική προσέγγιση και Διαστάσεις	57
2.4.2 Η ανθεκτικότητα ως χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού	58
2.4.3 Η ανθεκτικότητα ως δυναμική διαδικασία	64
3 Η συμβολή της ανθεκτικότητας και της ροής στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας	66

3.1	Το σύγχρονο σχολείο ως τόπος νοηματοδότησης του έργου και ανάπτυξης της ανθεκτικότητας και της ροής του εκπαιδευτικού	66
3.1.1	Η ταυτότητα του σχολικού οργανισμού ως παράγοντας δημιουργίας νοήματος	66
3.1.2	Ο ρόλος της ηγεσίας στην νοηματοδότηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	68
3.1.3	Η συμβολή της Ροής στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας	72
3.2	Θετικές προεκτάσεις και οφέλη Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Ροής - Σύνδεση νοήματος με το έργο του εκπαιδευτικού	73
3.3	Εμπόδια και επιπτώσεις	75
3.4	Επίλογος	77
4	Μεθοδολογία της έρευνας	79
4.1	Μεθοδολογική προσέγγιση	79
4.2	Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας	79
4.3	Ερευνητικό εργαλείο - Ερωτηματολόγιο	79
4.4	Δείκτες Νοήματος, Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας, Θετικής Ηγεσίας	80
4.4.1	Δείκτης Νοήματος (ΔΝ)	80
4.4.2	Δείκτης Ροής (ΔΡ)	81
4.4.3	Δείκτης Ψυχικής Ανθεκτικότητας (ΔΨΑ)	81
4.4.4	Δείκτης Θετικής Ηγεσίας (ΔΘΗ)	82
4.5	Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου	82
4.6	Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	82
4.7	Δεοντολογικά ζητήματα	83
4.8	Περιορισμοί Έρευνας	83
5	Αποτελέσματα της έρευνας	84
5.1	Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών στοιχείων	84
5.1.1	Φύλο	84
5.1.2	Σχέση εργασίας	85
5.1.3	Βαθμίδα εκπαίδευσης	86
5.1.4	Μέγεθος σχολείου	86
5.1.5	Χρόνια προϋπηρεσίας	87
5.1.6	Περιοχή σχολείου	88
5.1.7	Ειδικότητα	89
5.2	Περιγραφική στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας	90
5.2.1	Περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το Νόημα	90
5.2.2	Συνολική περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το Νόημα	103
5.2.3	Περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Ροή	104
5.2.4	Συνολική περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Ροή	119
5.2.5	Περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Ψυχική Ανθεκτικότητα	121
5.2.6	Συνολική περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Ανθεκτικότητα	132
5.2.7	Περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Θετική Ηγεσία	133
5.2.8	Συνολική περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Θετική Ηγεσία	139
5.2.9	Δείκτες	140

5.3	Επαγωγική Ανάλυση - Συσχετίσεις σημαντικών ευρημάτων έρευνας	141
5.3.1	Επιλογή υποκλιμάκων	141
5.3.2	Στατιστική ανάλυση - Αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ υποκλιμάκων .	143
5.3.3	Στατιστική ανάλυση - Αναζήτηση συσχετίσεων με δημογραφικούς πα- ράγοντες	144
5.3.4	Στατιστική ανάλυση - Αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ υποκλιμάκων και δεικτών ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ, ΔΘΗ	145
5.4	Επαγωγική ανάλυση - Συσχετίσεις δεικτών με τα δημογραφικά στοιχεία	147
5.4.1	Δείκτες/Φύλο εκπαιδευτικών	147
5.4.2	Δείκτες/Σχέση εργασίας	149
5.4.3	Δείκτες/Βαθμίδα εκπαίδευσης	150
5.4.4	Δείκτες/Μέγεθος σχολείου	152
5.4.5	Δείκτες/Χρόνια προϋπηρεσίας	152
5.4.6	Δείκτες/Περιοχή σχολείου	154
5.4.7	Δείκτες/Ειδικότητα	155
5.4.8	Σχέσεις μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών	156
5.5	Συσχετίσεις μεταξύ δεικτών ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ και ΔΘΗ	160
6	Συζήτηση - Συμπεράσματα	161
6.1	Βασικά στοιχεία ροής που αναδείχθηκαν	161
6.2	Βασικά στοιχεία ανθεκτικότητας που αναδείχθηκαν	162
6.3	Παράγοντες σημαντικοί για τη νοσηματοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών .	162
6.4	Διασύνδεση ροής, ανθεκτικότητας και νοήματος	163
6.5	Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	165
	Βιβλιογραφία	167
	Παραρτήματα	183
A´	Πίνακες με δεδομένα Επαγωγική Ανάλυσης	183
B´	Ερωτηματολόγιο	202

Πίνακας εικόνων

1	Διαστάσεις του Νοήματος	27
2	Διαστάσεις του Νοήματος	27
3	Διαστάσεις του Νοήματος	28
4	A model of job crafting	37
5	Ανοδική ελικοειδής σπείρα	47
6	Flow loop model with flow conditions	51
7	Το άτομο Α στην 1η διαδρομή, θεωρεί ότι διαθέτει το απαιτούμενο κίνητρο (παχύ βέλος) για να κυνηγήσει τον επιθυμητό στόχο Β, μαζί με την ικανότητα να χαράσσει τη διαδρομή (λεπτό βέλος). Στη 2η διαδρομή όμως, το άτομο Α συναντώντας το εμπόδιο (STOP) ακολουθεί μία άλλη παρακαμπτήριο οδό προς τον στόχο Β.	63
8	Σχήμα Abel (2002)	64
9	66
10	Η παιδαγωγική ηγεσία και ο ρόλος της στη δημιουργία ροής (Basom* and Frase 2004)	71
11	Η σχέση της υπηρετικής ηγεσίας, της θετικής ψυχολογίας και της αποτελεσματικότητας (Searle and Barbuto Jr 2011)	71
12	Εμπόδια στη ροή και αύξηση της πολυπλοκότητας της συνείδησης ως αποτέλεσμα της εμπειρίας ροής	77
13	Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο	84
14	Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς σχέση εργασίας	85
15	Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης	86
16	Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το μέγεθος του σχολείου	87
17	Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας	88
18	Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την περιοχή του σχολείου	88
19	Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ειδικότητα	89
20	Απαντήσεις στην ερώτηση Β1	91
21	Απαντήσεις στην ερώτηση Β2	91
22	Απαντήσεις στην ερώτηση Β3	92
23	Απαντήσεις στην ερώτηση Β4	93
24	Απαντήσεις στην ερώτηση Β5	94
25	Απαντήσεις στην ερώτηση Β6	95
26	Απαντήσεις στην ερώτηση Β7	96
27	Απαντήσεις στην ερώτηση Β8	97
28	Απαντήσεις στην ερώτηση Β9	98
29	Απαντήσεις στην ερώτηση Β10	99
30	Απαντήσεις στην ερώτηση Β11	100
31	Απαντήσεις στην ερώτηση Β12	101
32	Απαντήσεις στην ερώτηση Β13	102
33	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ1	105
34	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ2	106
35	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ3	107
36	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ5	108
37	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ6	109
38	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ7	110
39	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ8	111
40	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ9	112
41	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ10	113
42	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ11	114
43	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ12	115
44	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ13	116
45	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ14	117

46	Απαντήσεις στην ερώτηση Γ15	118
47	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ1	122
48	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ2	123
49	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ3	124
50	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ4	125
51	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ6	126
52	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ7	127
53	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ8	128
54	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ9	129
55	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ10	130
56	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ11	131
57	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ12	134
58	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ13	135
59	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ14	136
60	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ15	137
61	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ16	138
62	Απαντήσεις στην ερώτηση Δ17	139
63	Μέσοι όροι δεικτών ως προς το φύλο	148
64	Μέσοι όροι δεικτών ως προς τη σχέση εργασίας	149
65	Μέσοι όροι δεικτών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης	151
66	Μέσοι όροι δεικτών ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας	152
67	Μέσοι όροι δεικτών ως προς το μέγεθος τα χρόνια υπηρεσίας	153
68	Μέσοι όροι δεικτών ως προς το μέγεθος την περιοχή του σχολείου	154
69	Μέσοι όροι δεικτών ως προς το μέγεθος την ειδικότητα των εκπαιδευτικών	155

Πίνακας πινάκων

1	Απόδοση αριθμητικών τιμών στις απαντήσεις της ερώτησης B1 του ερωτηματολογίου	81
2	Απόδοση αριθμητικών τιμών στις απαντήσεις της ερώτησης B13 του ερωτηματολογίου	81
3	Δείκτης Cronbach's Alpha για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου	82
4	Φύλο εκπαιδευτικών δείγματος	84
5	Φύλο εκπαιδευτικών κατά την απογραφή του 2014	85
6	Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών δείγματος	85
7	Βαθμίδα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δείγματος	86
8	Μέγεθος Σχολείου εκπαιδευτικών δείγματος	87
9	Χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών δείγματος	87
10	Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών δείγματος	88
11	Ειδικότητα εκπαιδευτικών δείγματος	89
12	Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;	90
13	Η δουλειά που κάνω δίνει νόημα στη ζωή μου	91
14	Η φιλομάθεια είναι η κινητήρια δύναμη στη δουλειά μου	92
15	Η εργασία που κάνω με βοηθά να καταλάβω τι είδους άνθρωπος είμαι	93
16	5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή	94
17	Αν μου προσφέρονταν μία άλλη εργασία με το ίδιο ωράριο και τον ίδιο μισθό, θα παραιτούμουν ευχαρίστως από την τωρινή δουλειά μου	95
18	Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου	96
19	Πιάνω τον εαυτό μου στο χώρο της εργασίας να αναλαμβάνει ευχάριστα προαιρετικούς ρόλους	97
20	Στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι μπορώ να υποστηρίξω την άποψή μου ελεύθερα	98
21	Νιώθω άνετα με την ιδέα ότι τα λάθη είναι μέρος της δουλειάς μου	99
22	Η ανάληψη πρωτοβουλίας είναι κάτι που προωθείται στο χώρο της εργασίας μου	100
23	Επιλέξτε την πρόταση που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τη σχέση σας με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	101
24	Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	102
25	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας	103
26	Προβληματίζομαι για τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία	104
27	Σχεδιάζω τους στόχους που θέλω να επιτύχω σε κάθε μάθημα	105
28	Όταν διδάσκω χάνω προσωρινά την αίσθηση του χρόνου	107
29	Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής	108
30	Την ώρα της διδασκαλίας, υπάρχω μόνο για τους μαθητές μου, δεν με ενδιαφέρει τίποτε άλλο	109
31	Θεωρώ ότι μαθητής ή δάσκαλος είναι απλώς τίτλοι. Οι μαθητές μπορούν να γίνουν δάσκαλοί μου	110
32	Ποιο από τα παρακάτω θεωρώ ότι εμποδίζει περισσότερο την προσήλωσή μου στη διδασκαλία:	111
33	Στη δουλειά μου είναι ξεκάθαρο τι επιτρέπεται και τι όχι	112
34	Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου	113
35	Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο των γεγονότων που συμβαίνουν στον χώρο εργασίας	114
36	Μεταφέρω στο σπίτι μου το ψυχολογικό φορτίο της δουλειάς μου	115
37	Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος	116
38	Είμαι σε θέση να παράγω πρωτότυπες ιδέες πάνω στη δουλειά μου	117
39	Ποια θεωρείτε στις μέρες μας τη μεγαλύτερη δυσχέρεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού:	118

40	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της τρίτης ενότητας . . .	119
41	Προσαρμόζομαι χωρίς δυσκολίες στις αλλαγές που συμβαίνουν στο επαγγελματικό μου περιβάλλον	121
42	Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις στην εργασία μου . . .	123
43	Νιώθω υπερήφανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο	124
44	Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί	125
45	Η πίστη μου στο Θεό δρα ενθαρρυντικά σε καταστάσεις που δημιουργούν στρες στο χώρο εργασίας	126
46	Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική αντιξοότητα	127
47	Μπορώ να υποστηρίξω ότι «βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο» σε θέματα της δουλειάς μου	128
48	Ελπίζω ότι στο μέλλον θα ξεπεράσω τις δυσκολίες της δουλειάς μου	129
49	Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα	130
50	Στη δουλειά μου έχω στενές σχέσεις με συναδέλφους	131
51	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας που αφορούν την Ψυχική Ανθεκτικότητα	132
52	Ο διευθυντής μου με αποδέχεται έτσι όπως είμαι	133
53	Μπορώ να μιλήσω ελεύθερα στον διευθυντή μου για ένα επαγγελματικό θέμα που με απασχολεί	134
54	Ο διευθυντής είναι ο εμπνευστής της δουλειάς μου	135
55	Ο διευθυντής μου μπορεί να γίνει ο μέντορας- επαγγελματικός μου σύμβουλος	136
56	Ποιο θεωρείς το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας	137
57	Από το 0 ως το 5 πώς θα βαθμολογούσες τον διευθυντή του σχολείου σου με βάση τη συνολική ανταπόκρισή του στα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας της ερώτησης 16	138
58	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας που αφορούν τη Θετική Ηγεσία	139
59	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους δείκτες Νοήματος, Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Θετικής Ηγεσίας	140
60	Μέσοι όροι δεικτών ανά φύλο εκπαιδευτικών	147
61	Έλεγχος κανονικής κατανομής δεικτών ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ, ΔΘΗ ως προς το φύλο	148
62	Μέσοι όροι δεικτών ως προς τη σχέση εργασίας	149
63	Μέσοι όροι δεικτών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	150
64	Ανάλυση ANOVA δεικτών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	151
65	Μέσοι όροι δεικτών ανά μέγεθος σχολείου	152
66	Μέσοι όροι δεικτών ανά χρόνια προϋπηρεσίας	153
67	Μέσοι όροι δεικτών ανά περιοχή σχολείου	154
68	Μέσοι όροι δεικτών ανά ειδικότητα	155
69	Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης B12	157
70	Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ φύλου και ερώτησης Γ15	158
71	Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης Γ15	158
72	Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ περιοχής του σχολείου και ερώτησης Γ15	158
73	Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ ειδικότητας και ερώτησης Γ15	159
74	Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης Δ16	159
75	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ δεικτών ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ, ΔΘ	160
76	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Νοηματοδότησης ως προς υποκλίμακες Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας, Θετικής Ηγεσίας	183

77	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ροής ως προς υποκλίμακες Νοηματοδότησης, Ψυχικής Ανθεκτικότητας, Θετικής Ηγεσίας	184
78	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως προς υποκλίμακες Νοηματοδότησης, Ροής, Θετικής Ηγεσίας	185
79	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Θετικής Ηγεσίας ως προς υποκλίμακες Νοηματοδότησης, Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας	186
80	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Νοηματοδότησης και δημογραφικών δεδομένων	187
81	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ροής και δημογραφικών δεδομένων	187
82	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ψυχικής Ανθεκτικότητας και δημογραφικών δεδομένων	188
83	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Θετικής Ηγεσίας και δημογραφικών δεδομένων	188
84	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Νοηματοδότησης και δεικτών ΔΡ, ΔΨΑ, ΔΘΗ	189
85	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ροής και δεικτών ΔΝ, ΔΨΑ, ΔΘΗν	189
86	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ψυχικής Ανθεκτικότητας και δεικτών ΔΡ, ΔΝ, ΔΘΗ	190
87	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Θετικής Ηγεσίας και δεικτών ΔΡ, ΔΝ, ΔΨΑ	190
88	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Νοηματοδότησης, Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας	191
89	Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Νοηματοδότησης, Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας και δημογραφικών μεταβλητών	192
90	Αποτελέσματα Independent Samples Test δεικτών προς το φύλο εκπαιδευτικών	193
91	Έλεγχος για στατιστική συσχέτιση δεικτών με σχέση εργασίας εκπαιδευτικών	193
92	Ανάλυση LSD δεικτών σε σχέση με τη βαθμίδα του σχολείου	194
93	Ανάλυση ANOVA δεικτών ανά μέγεθος σχολείου	194
94	Ανάλυση ANOVA δεικτών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας	195
95	Ανάλυση LSD δεικτών σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας	195
96	Ανάλυση T-Test δεικτών ως προς την περιοχή του σχολείου	196
97	Ανάλυση ANOVA δεικτών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας	196
98	Ανάλυση LSD δείκτη ΔΝ σε σχέση με την ειδικότητα	197
99	Ανάλυση LSD δείκτη ΔΡ σε σχέση με την ειδικότητα	198
100	Ανάλυση LSD δείκτη ΔΨΑ σε σχέση με την ειδικότητα	199
101	Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης Β12	199
102	Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ φύλου και ερώτησης Γ15	200
103	Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης Γ15	200
104	Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ περιοχής του σχολείου και ερώτησης Γ15	200
105	Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ ειδικότητας και ερώτησης Γ15	200
106	Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης Δ16	201

Περίληψη

Η ψυχολογική ροή είναι το είδος της εμπειρίας που ενεργοποιεί την απόλυτη συμμετοχή και αυτενέργεια του ατόμου στο παρόν της δράσης του που διαρθρώνεται γύρω από έναν προσωπικό στόχο, την αίσθηση ακινητοποίησης του χρόνου, την επέκταση των ορίων του και εν τέλει την μέγιστη απόλαυση. Η ψυχική ανθεκτικότητα συνίσταται στην ικανότητα του ατόμου να αντιπαρέρχεται το τραυματικό γεγονός με ευπροσάρμοστο τρόπο, χωρίς να καταρρέει, αλλά αναγνωρίζοντάς το ως γεγονός πνευματικής εξέλιξης. Στην παρούσα έρευνα αναζητήθηκε ο τρόπος και ο βαθμός σύνδεσης των δύο παραπάνω εννοιών που προέρχονται από το χώρο της Θετικής Ψυχολογίας με τη νοηματοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στο Θεωρητικό μέρος της εργασίας αναζητήθηκαν αντιλήψεις που συνιστούν το περιεχόμενο την έννοιας νοηματοδότηση δίνοντας έμφαση στην έννοια του καλέσματος (calling) που έχει τη μεγαλύτερη σύνδεση με το επάγγελμα. Παράλληλα και στις τρεις έννοιες μελετήθηκε τόσο η προσωπική συμβολή του εκπαιδευτικού όσο και οι επαγγελματικές διαπροσωπικές του σχέσεις και το οργανωσιακό περιβάλλον του σχολείου. Για τις ανάγκες της έρευνας διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά σε 217 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μακεδονίας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ροής και ανθεκτικότητας σε μεγάλο βαθμό κατά την εκτέλεση του έργου τους ενώ ταυτόχρονα κάποια από αυτά φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη νοηματοδότηση του έργου τους.

Λέξεις κλειδιά: ψυχολογική ροή, ψυχική ανθεκτικότητα, νόημα, κάλεσμα, οργανωσιακή συμπεριφορά

Abstract

Flow is the kind of experience that activates a person's total participation and self-action in the present of an action structured around a personal goal, the feeling of stopping time, expanding one's boundaries and ultimately maximizing enjoyment. Resilience is the ability of the individual to respond to the traumatic event in an adaptable manner, without collapsing, but recognizing it as a spiritual development. The present study sought to find out how and to what extent these two concepts from the field of Positive Psychology connect with the Meaningfulness of the teacher's work. In the theoretical part of this thesis, we sought the concepts that constitute the meaning of the concept of meaningfulness, with emphasis on the concept of calling that has the most important connection with the profession. At the same time, in all three concepts, we examined both the personal contribution of the teacher as well as his professional interpersonal relationships and the organizational environment of the school. For the purpose of the research, self-report questionnaires were distributed electronically to 217 secondary education teachers in Macedonia. The results of the research showed that teachers experience specific characteristics of flow and resilience to a great extent in performing their task while at the same time some of these appear to play a decisive role in the meaningfulness of their work.

Keywords: flow, resilience, meaningfulness, calling, organizational behavior

Εισαγωγή

Η Θετική Ψυχολογία ταυτίστηκε στις αρχές της δεύτερης χιλιετίας με το μέλλον της ψυχολογίας, παρά το γεγονός ότι ασχολείτο με το ζητούμενο που προβλημάτισε τον Αριστοτέλη χιλιάδες χρόνια πριν, την αναζήτηση της ευτυχίας: *ευδαιμονία εστί ψυχής ενέργεια τις κατ' αρετήν τελείαν*. Η Τάση αυτή μελετά τα θετικά συναισθήματα και τη συμβολή τους σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου, μέσα από θεωρίες αναφορικά με τον ρόλο τους μέσα στην ομάδα και εφαρμογές σε χώρους ξεκινώντας από τη γενική ιατρική και φτάνοντας ως την εργασία, τις επιχειρήσεις και την εκπαίδευση (Seligman 2002).

Στο σημείο αυτό, η συνεργία της Θετικής Ψυχολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης διευρύνει τους ορίζοντες της συμβατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας: αποτελεί καταλυτικό αρωγό στην παροχή εμπειριών *ροής* στους εκπαιδευτικούς καθώς δημιουργεί ένα πρόσφορο περιβάλλον παροχής κινήτρων και ανάπτυξης δεξιοτήτων, δίνει νέους ρόλους στους εκπαιδευτικούς και πλούσια πεδία δράσης διαφοροποιώντας την οπτική τους απέναντι σε μια δύσκολη και απαιτητική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τους βοηθά να γίνουν πιο *ανθεκτικοί* ως προς το στρες, να διατηρούν μια θετική αυτοεικόνα, να προσαρμόζονται στην αντιξοότητα και στο αρνητικό περιβάλλον, να αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους, εξασφαλίζοντας υψηλό επίπεδο απόδοσης και διατηρώντας παράλληλα τις καλύτερες σχέσεις με τα άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος τους και να συνεισφέρουν αποτελεσματικότερα στην ενδυνάμωση των μαθητών τους, εμπλουτίζοντας με *νόημα* το έργο τους, με τελικό στόχο την προώθηση της ευεξίας και ευζωίας του εκπαιδευτικού οργανισμού στο σύνολό του (Κουδιγκέλη 2011).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η απόδοση νοήματος στην εργασία, η ροή και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και ο τρόπος που οι έννοιες αυτές διασυνδέονται. Τα ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνα είναι 1ον τα βασικά στοιχεία ροής που αναδεικνύονται στους Έλληνες εκπαιδευτικούς 2ον ο βαθμός που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν τη ροή στο επάγγελμα τους 3ον τα βασικά στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας 4ον ο βαθμός που αυτή εκφράζεται 4ον οι παράγοντες που κρίνονται σημαντικοί στη νοηματοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών στο σχολείο 5ον ο βαθμός σχέσης ροής – ψυχικής ανθεκτικότητας – νοηματοδότησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Η εργασία στηρίχθηκε στην αξιολόγηση, μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τόσο της ψυ-

χολογικής ροής και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών όσο και της νοηματοδότησης της εργασίας τους, μέσα από την οπτική της Θετικής Ψυχολογίας στο χώρο της Εκπαίδευσης. Τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς σχολείων Β/θμιας Εκπαίδευσης της Μακεδονίας.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε μέρη. Το θεωρητικό στο οποίο επιχειρείται μία βιβλιογραφική μελέτη των εννοιών νοήματος-ροής-ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, των θετικών τους προεκτάσεων καθώς και των οργανωσιακών παραγόντων που επηρεάζουν τις έννοιες αυτές συμπεριλαμβανομένης της θετικής ηγεσίας. Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό όπου περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση, το δείγμα της έρευνας και το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο. Στο τρίτο μέρος γίνεται στατιστική ανάλυση των δεδομένων και περιγραφή των αποτελεσμάτων για να γίνει η μετάβαση στο τέταρτο μέρος με την συζήτηση και τα συμπεράσματα όπου αναλύονται και ερμηνεύονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας απαντώντας ταυτόχρονα στα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος στο πέμπτο μέρος διατυπώνονται οι πιθανοί περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να φωτίσει άγνωστες μέχρι τώρα πτυχές της εκπαιδευτικής πράξης στον ελληνικό χώρο εντάσσοντάς τες σε ένα σύγχρονο ρεύμα της θετικής ψυχολογίας, σε μία απόπειρα να καλύψει κενά θεωρητικής και ερευνητικής γνώσης, όπου ροή και ανθεκτικότητα διαπλέκονται για να χαράξουν από κοινού την πορεία προς την αναζήτηση του νοήματος στην εργασία.

1 Το Νόημα του έργου του εκπαιδευτικού

1.1 Ο προσδιορισμός του περιεχομένου της έννοιας «νοηματοδότηση»

*«Deprived of meaningful work, men and women
lose their reason for existence; they go stark, raving mad.»*

— Fyodor Dostoevsky

Από την πεσιμιστική κοσμογονική εντολή «με τον ιδρώτα του προσώπου σου να βγάζεις το ψωμί σου», την αριστοτελική θεώρηση περί α-σχολίας που θεωρείται δευτερεύον στοιχείο καθώς διακόπτει τησχόλη δηλαδή την απραξία, την εν είδει Σολώνειας νομοθετικής επιταγής που αντιπροτάσσει την «αργία ως μήτηρ πάσης κακίας», την μαρξιστική αλλοτρίωση του εργάτη που δεν καρπώνεται τα οφέλη από την εργασία του, ο σύγχρονος άνθρωπος εργάζεται κατά τον Steger et al. (2006) τόσο για το προφανές την εξασφάλιση μισθού όσο και για το λιγότερο προφανές για να δώσει νόημα και σκοπό στην ύπαρξή του-άποψη που έχει τις ρίζες της στις ανθρωπιστικές επιστήμες περισσότερο παρά στη θεωρία της διοίκησης (management).

Ο Γιάννης Κιουρτσάκης (2015) θεωρεί το νόημα μία πράξη πολιτισμού με αξιολογικό περιεχόμενο: στα μάτια του ο ψαράς, ο βαρκάρης, ο γεωργός αλλά και ο καθηγητής, ο δικαστής, ο γιατρός, κάθε επαγγελματίας που κάνει τη δουλειά του με μεράκι και αυταπάρνηση, δίνοντας σε αυτήν ένα νόημα, επιτελεί μία πράξη πολιτισμού.

Η σημασία του νοήματος μπορεί να προέρχεται τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και από τον οργανισμό με την έννοια ότι είναι το άτομο ο δημιουργός νοήματος στον εργασιακό χώρο ή ο οργανισμός που προάγει το νόημα σε κάθε μέλος του (M. Pratt et al. 2003). Ο Frankl (2006) διατείνεται πως οι άνθρωποι διακαώς επιθυμούν το νόημα στη ζωή και την εργασία. Η εργασία με νόημα ενέχει τον σκοπό και την ικανοποίηση. Αυτή η αντίληψη πηγάζει τόσο από τα ενδογενή χαρακτηριστικά της έργου του εκπαιδευτικού, στόχους, αξίες, πεποιθήσεις όσο και από το οργανωσιακό περιβάλλον αναφοράς. Η εργασία με νόημα δεν είναι μία ιδιότητα σταθερή, είναι μία υποκειμενική εμπειρία, ατομικά, κοινωνικά και χρονικά προσδιορισμένη. Παρ' όλα αυτά υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός αρχέτυπων σχετικών με το νόημα σε κάθε κοινωνία και αναντίλεκτες ομοιότητες στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος.

Σύμφωνα με τους Starbuck and Milliken (1988, 51) το να βρίσκει κανείς τη σημασία

(Sensemaking) στην εργασία συνεπάγεται την κατανόηση, την εξήγηση, την προσδιορισμό των γνωρισμάτων, την εξαγωγή συμπερασμάτων, την ικανότητα πρόβλεψης. Το κοινό στοιχείο όλων αυτών των διαδικασιών είναι η απόδοση σημασίας σε ένα στόχο-ερέθισμα, με την κατάλληλη τοποθέτησή του σε ένα γνωσιακό πλαίσιο. Η αναζήτηση νοήματος όμως δεν εξαντλείται σε μία τέτοια τοποθέτηση, αλλά διευρύνεται για να συμπεριλάβει το υπαρξιακό ερώτημα «Γιατί βρίσκομαι εδώ;».

Σύμφωνα με την έρευνα των Ashforth and Kreiner (1999) κάθε καθήκον, δουλειά ή οργανισμός είναι δυνατό να «χρωματίζεται» με νόημα. Κατά τον Emmons (1999) ακόμη και μικρά καθήκοντα δύνανται να έχουν τεράστια προσωπική σημασία εφόσον συνδέονται με κάτι μεγαλύτερο, άποψη με πεδίο εφαρμογής και στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο Csikszentmihalyi (1990) τονίζει την ύπαρξη ενός προσωπικού και σημαντικού στόχου ως κατευθυντήρια οδό της ζωής και πεδίο έρευνας της θετικής ψυχολογίας ενώ ο Frankl (2006) αντιπαραθέτει την μόνιμη ανησυχία για το μισοτελειωμένο σύγγραμμά του που τον κράτησε στη ζωή την περίοδο εγκλεισμού του στο στρατόπεδο του Άουσβιτς.

1.2 Η σημασία του νοήματος

«Ο άνθρωπος είναι αυτό που δεν είναι ό,τι είναι, και είναι ό,τι δεν είναι»

— Hegel

1.2.1 Ανάπτυξη του εσωτερικού εαυτού και αυτοπραγμάτωση

Υπάρχει μία οντολογική αρχή στη βάση του νοήματος κατά τον Aktouf (1992, 415) σύμφωνα με την οποία ένα πρόσωπο εμβαπτίζεται στο είναι ή το γίνεσθαι της ύπαρξής του - όπου η αποξένωση θεωρείται εμπόδιο, ένα πρόσωπο που όλη την ύπαρξη του την ταυτίζει με ένα νόημα ή που αναζητά ένα νόημα. Οι Lips-Wiersma and Morris (2009) συνηγορούν υπέρ της υποκειμενικότητας στην αξιολόγηση της υπαρξιακής εμπειρίας ή του σκοπού της ζωής από την άποψη του νοήματος. Παρομοίως ο Yeoman (2014) ανάγει το νόημα σε θεμελιώδη ψυχική αναγκαιότητα που δυναμώνει την αίσθηση της προσωπικής αξίας και σε εξέχουσα εμπειρία της ζωής.

Ο ψυχολόγος Maslow (1954) καθιέρωσε την ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την φυσική τάση προς την αυτοπραγμάτωση, δηλαδή, ως άτομα, πασχίζουν να βρουν τον εαυτό τους για να ορίσουν έτσι το νόημα της ζωής. Βασικά στοιχεία της αυτοπραγμάτωσης ορίζει την αυτονομία, τις βαθύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, την αυξημένη δημιουργικότητα, να μπορεί να εγκαταλείπει

τις εσωτερικές άμυνες και να ζει το παρόν με τα εκστατικά μάτια ενός μικρού παιδιού, ρισκάροντας και επιλέγοντας το δικό του δρόμο προς την προσωπική ανάπτυξη. Η πραγμάτωση του εκπαιδευτικού επομένως δεν αφορά μόνο κάποιες χαρακτηριστικές πλευρές της προσωπικότητάς του, αλλά το άτομο ως «όλον» (α-τομο, που δεν τέμνεται, αδιαίρετο. Το ίδιο και η αγγλική λέξη individual). Ο Maslow τοποθετεί το νόημα (meaningfulness) στην δέκατη τέταρτη θέση των μετα αναγκών όπως τις ονομάζει (metaneeds) που αποτελούν το ύψιστο επίπεδο στην ιεραρχία των αναγκών.

Ο ψυχολόγος της Gestalt, Bucay (2011, 227) περιγράφει τον δρόμο προς την αυτοπραγμάτωση στη θεωρία των υπερκείμενων πλαισίων στην οποία το άτομο οδηγείται συνειδητά και οικειοθελώς από το ένα πλαίσιο στο άλλο ή παραμένει στάσιμο-αν το επιλέξει- σε ένα πλαίσιο ανάπτυξης. Κάθε αλλαγή πλαισίου είναι κοπιώδης και απαιτεί κουράγιο και εμπιστοσύνη στον εαυτό. Ο Jason Tresser, καθηγητής στον κλάδο της εξελικτικής βιολογίας στο Biola University, υποστηρίζει ότι μπορεί κανείς να βιώνει μόνο δύο στιγμές, της ανάπτυξης ή του γήρατος.

Η Ευθυμίου (2018) αναφέρει παραστατικά ότι η μεγαλύτερη αλλαγή και επανάσταση συμβαίνει μέσα μας και πως τίποτε δεν είναι πιο ουσιαστικό από την εσωτερική αναζήτηση του ανθρώπου, από αυτή τη σιωπηρή, μοναχική, καθημερινή εσωτερική συζήτηση και μάχη του. Το μεγάλο ταξίδι είναι το εσωτερικό. Τα εκατομμύρια έτη φωτός είναι μέσα μας.

Ο εφευρέτης Τζέιμς Ντάισον προβάλλει τον δικό του μεταφορικό ισχυρισμό για την εσωτερική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση παρομοιάζοντάς την με το τρέξιμο. «Όταν τρέχεις, υπάρχουν στιγμές που νομίζεις ότι δεν μπορείς να συνεχίσεις. Αλλά αν καταφέρεις να σπάσεις το φράγμα του πόνου, θα τερματίσεις και θα είσαι καλά. Συχνά η λύση σε περιμένει στη γωνία». Ο ίδιος αναφέρει, όταν δημιούργησε ένα ίδρυμα με το όνομά του, με στόχο να βοηθήσει στην εκπαίδευση των νέων σχεδιαστών και μηχανικών, με φαντασία και διορατικότητα: «Χρειαζόμαστε μαθητές που σκέφτονται διαφορετικά και κάνουν λάθη, πολλά λάθη. Τα μεγάλα μυαλά πάντα κάνουν λάθη γιατί δεν φοβούνται να δοκιμάζουν καινούρια τρελά πράγματα ξανά και ξανά».

Ο δρόμος προς την αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού ανοίγει μέσα από την περιέργεια που αφορά την δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και την αγάπη για μάθηση. Αυτή με τη σειρά δημιουργεί θετικά συναισθήματα (Seligman 2002; Αυγουστάκη and Σταλίκας 2009), ενασχόληση με προκλητικούς στόχους στην εργασία, αυτονομία, δημιουργικότητα (Kashdan, Rose, and Fincham 2004; McCombs 1991). Η περιέργεια είναι το ερέθισμα της γνώσης. Καθένας είναι

ένας δυνάμει διδάσκαλος του άλλου και ο σοφός ξέρει ότι γίνεται σοφότερος κυρίως όταν διδάσκεται, όχι όταν διδάσκει (Φιλότηος Φάρος 2011, 170). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η περιέργεια σχετίζεται με την Ενεργητική Διερεύνηση (exploration), δηλαδή την τάση να αναζητά κανείς καινούριες πληροφορίες και εμπειρίες στο επαγγελματικό περιβάλλον του, στην περίπτωση αυτή είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό, και την αίσθηση Ροής και απορρόφησης στο έργο (Flow), που αναφέρεται στην τάση του ατόμου να εμπλέκεται ολοκληρωτικά σε ικανοποιητικές εμπειρίες, στην περίπτωση αυτή πρόκειται για μία κατάσταση.

1.2.2 Ενεργοποίηση όλου του δυναμικού

Όπως ο Maslow έτσι και ο Martela (2010, 6) διακηρύσσει την ενοποίηση των διαφορετικών πλευρών της ζωής για να υπάρξει νόημα. Συνεπώς η νοηματοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού προβάλλει ως μία δυναμική διαδικασία, με τον όρο ότι επιβάλλει συνειδητές επιλογές για τη διασύνδεση των διαφορετικών πλευρών σε ένα ενιαίο σύνολο (Lips-Wiersma and Wright 2012).

Σε αντίθεση με την ανάπτυξη του εαυτού που βιώνεται κυρίως ως εσωτερική διαδικασία και αναστοχαστική εμπειρία, η ενεργοποίηση του δυναμικού είναι μία εξωτερικευμένη διαδικασία που σχετίζεται με τις ευκαιρίες που προσφέρονται για την καλλιέργεια ταλέντων, την δημιουργικότητα και την αίσθηση επιτυχίας (Lips-Wiersma and Wright 2012).

Ο Csikszentmihalyi (1996) αναφέρει ζεύγη αντιθέτων, που ενσωματώνουν σε ένα ενιαίο σύνολο τα δημιουργικά άτομα, τα οποία διαθέτουν «περίπλοκη» (complexity) προσωπικότητα που έχει την ικανότητα να ισορροπεί ανάμεσα σε δύο άκρα: ενέργεια και χαλαρότητα, παιχνιδώδη διάθεση και πειθαρχία, φαντασία και αίσθηση πραγματικότητας, τάσεις εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης, βίωση εμπειριών ως πηγή έμπνευσης και απόλαυσης και ταυτόχρονα οδύνης και πόνου.

Η ενεργοποίηση του δυναμικού εκτός από πηγή δημιουργικότητας του εκπαιδευτικού σχετίζεται και με την επαγγελματική του ενδυνάμωση. Με τον όρο ενδυνάμωση εννοείται η μεταβίβαση στον εκπαιδευτικό περισσότερης αυτονομίας και πρωτοβουλίας σε θέματα που τον αφορούν. Αν καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να συμπεριφέρεται με επαγγελματισμό, η ενδυνάμωση οφείλει να τεθεί ως ανυπέβλητη προτεραιότητα, μεταβιβάζοντάς του την ελευθερία «να συνταγογραφήσει το καλύτερο θεραπευτικό σχήμα για τους μαθητές του» όπως ο επαγ-

γευματίας γιατρός στους ασθενείς του ή ο επαγγελματίας δικηγόρος στους πελάτες του. Και η ελευθερία δεν μπορεί παρά να καθορίζεται από την αυτονομία που διαθέτει (Pearson and Moomaw 2005).

1.2.3 Ενοποίηση με τους άλλους και προσφορά στους άλλους

«Η πιο βαθιά, η μόνη ίσως τελικά πατρίδα μας είναι το πρόσωπο του άλλου»

— Γιάννης Κιουρτσάκης

Η αληθινή ζωή αποκτά υπόσταση μόνο εκεί που υπάρχει κοινωνία προσώπων. Ο άνθρωπος υπάρχει σε μία αλληλοσυσχέτιση, μέσα στην οποία γνωρίζει και αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα του προσώπου του. Να υπάρχει ως πρόσωπο σημαίνει να *υπερβαίνει* τα ατομικά του χαρακτηριστικά, χωρίς να εγκαταλείπει τον εαυτό του. Στα πλαίσια των λειτουργικών σχέσεων η διαφορά δεν παράγει διαίρεση αλλά ενότητα (Καραγιάννης 2018).

Η ενοποίηση με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος δεν σημαίνει ομοιομορφία. Σύμφωνα με τον συγγραφέα της Ροής, Csikszentmihalyi (1990), το καθήκον του ανθρώπου τα επόμενα χρόνια είναι να μάθει πώς να ενοποιεί τον εαυτό του με τις άλλες υπάρξεις γύρω του χωρίς να χάσει την κοπιωδώς αποκτημένη ατομικότητά του. Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού η ενοποίηση αναφέρεται σε κοινές αξίες (shared values) και κοινές εκδηλώσεις (shared events), στο αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα, και η προσφορά ταυτίζεται με τη συνεισφορά του ατόμου στην ευημερία του οργανισμού (Lips-Wiersma and Wright 2012).

Οι κοινές εκδηλώσεις αναφέρονται σε τελετές που σηματοδοτούν την ολοκλήρωση ενός έργου ή συγκεκριμένες ετήσιες κοινωνικές εκδηλώσεις (Bailey and Madden 2017). Ο οργανισμός πρέπει να ενθαρρύνει παρόμοιες εκδηλώσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν το νόημα και το αίσθημα του ανήκειν. Η ανάγκη του ατόμου να ανήκει ή να προσκολλάται σε άλλους είναι θεμελιώδης (Maslow 1987; Bowlby 1997). Οι ερευνητές Hazan and Shaver (1990) βρήκαν ότι οι ενήλικες με ασφαλή προσκόλληση αναφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους και ανησυχούν λιγότερο για τυχόν αποτυχίες σε αυτήν ή πιθανή απόρριψη από συναδέλφους.

Ο Μπουραντάς (2010) αναφέρει ότι οι αξίες καθορίζουν το ποιες επιλογές κάνουμε, πώς συμπεριφερόμαστε, πώς παίζουμε τους ρόλους μας. Επιπλέον αποτελούν την πυξίδα μέσα στον πολύπλοκο και αβέβαιο κόσμο. Ο εκπαιδευτικός έχει ευθύνη να μεταλαμπαδεύσει στους μαθη-

τές του ένα στιβαρό αξιακό σύστημα, εφόσον και ο ίδιος είναι μέτοχος σε αυτό.

Οι αξίες έχουν άμεση σχέση με τις αρετές, όπως η σωφροσύνη, η δικαιοσύνη, η σοφία του Πλάτωνα, η ηθική του Αριστοτέλη και οι αντίστοιχες άλλων πολιτισμών. Οι αρετές για τους Peterson and Park (2006) είναι οι προδιαθέσεις για ηθική συμπεριφορά. Ένας οργανισμός που εμφορείται από τις αρετές αυτές είναι ένας ηθικός οργανισμός που εμπνέει και οδηγεί τα μέλη του, μέσα από τις οργανωτικές πρακτικές και τους κανόνες, στην ανάπτυξη των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα. Οι οργανωτικές αρετές είναι εκείνες που οδηγούν στην εκπλήρωση (fulfillment) των εκπαιδευτικών και συνεισφέρουν στο συναίσθημα της υπερηφάνειας για το ότι ανήκουν στον συγκεκριμένο οργανισμό και στην πρόθεση να παραμείνουν μέλη του.

Ανακεφαλαιώνοντας, το νόημα κατευθύνεται τόσο προς το ίδιο το άτομο όσο και προς τους άλλους και σχετίζεται τόσο με το «είναι» του εκπαιδευτικού (εσωτερική κατάσταση, αναστοχασμός), που συνοψίζεται εύστοχα στη Σωκρατική ρήση «ο ανεξέταστος βίος ου βιωτός ανθρώπων», όσο και με το «πράττειν» (εξωτερική κατάσταση, δράση). Αυτό που μετράει είναι η συνύπαρξη των αντιθέτων, αυτό που η Weil (1958) εξήγησε στο ομώνυμο βιβλίο της με τη φράση «between gravity and grace», η ανάγκη για το υπερβατικό (grace) που ανεβάζει ψηλά ταυτόχρονα με την ανάγκη για το πραγματικό που ωθεί προς τη γη, όπως η βαρύτητα (gravity). Χωρίς την έμπνευση και τον ρεαλισμό που είναι εγγενή στοιχεία στην ανθρώπινη φύση δεν θα χρειαζόταν να κάνει ο εκπαιδευτικός συνειδητές επιλογές στην ανάληψη ευθυνών για τη δημιουργία μιας εργασίας με νόημα (Pauchant 1995).

1.3 Οι διαστάσεις του νοήματος στο έργο του εκπαιδευτικού

«Because work dominates our psyches and social lives, we must attempt to understand the forces it generates, shaping society and channeling individual behavior»

— Frederick Gamst (καθηγητής ανθρωπολογίας)

1.3.1 Οι ρόλοι του - το πράττειν (meaningfulness in work)

Η αναζήτηση νοήματος κατά την εκτέλεση μιας εργασίας (επιτελεστική λειτουργία νοήματος - *what one does*) αντιπροσωπεύει την διεύρυνση των ρόλων με τους οποίους είναι επιφορτισμένος ο εκπαιδευτικός και των καθηκόντων που καλείται να διεκπεραιώσει (Grant and Hofmann 2011). Ο επανασχεδιασμός του έργου του προϋποθέτει τη σύνδεση του «ποιος είμαι» με το «τι κάνω» (person-job fit), την καλλιέργεια δεξιοτήτων παρέχοντας αυτονομία και ανατροφοδό-

τηση (Pratt & Ashforth, 2003). Επιπλέον η εμπλοκή του σχετίζεται με την απόκτηση και τον διαμοιρασμό των γνώσεων και την επιβράβευση των ικανοτήτων του. Ο επανασχεδιασμός και η εμπλοκή ενθαρρύνουν τη βίωση εμπειριών ροής από τον εκπαιδευτικό, επιτρέποντάς του να εκφράσει απρόσκοπτα όλο το δυναμικό του (Csikszentmihalyi 1990).

Ο ρόλος ενός στοχοκεντρικού μοντέλου ηγεσίας (path-goal leadership theory) είναι καθοριστικός ως διευκολυντικός παράγοντας που αίρει τα εμπόδια μεταξύ προσπάθειας του εκπαιδευτικού και αποτελεσματικότητας-επίτευξης στόχων (House and Aditya 1997). Τέλος το νόημα στην εργασία σηματοδοτείται από το κάλεσμα (calling), μία έννοια που περικλείει την οπτική μιας εργασίας που έχει αξία καθ' εαυτήν (εικόνα 3).

1.3.2 Οι σχέσεις του - το ανήκειν (meaningfulness at work)

Η αναζήτηση νοήματος με την ενεργή παρουσία στο χώρο της εργασίας (χωροταξική λειτουργία νοήματος-*where the work is done*) στηρίζεται στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην κοινωνικό αφήγημα του οργανισμού (person – organization fit). Υπάρχουν δύο δέσμες πρακτικών που τείνουν προς αυτήν την κατεύθυνση, αυτές που κινητοποιούν στόχους, ενθαρρύνουν αξίες και πεποιθήσεις στον οργανισμό και αυτές που δίνουν βαρύτητα στις σχέσεις των μελών. Συχνά λειτουργούν παράλληλα αυτές οι δύο τάσεις, καθώς η μία επηρεάζει την άλλη. Τέτοιες πρακτικές χτίζουν κουλτούρα συλλογικότητας και υποστήριξης με έμφαση στην αποστολή του οργανισμού, την ιδεολογία και την ταυτότητά του (Pratt and Foreman 2000) (εικόνα 3) Συνδιαμορφωτές της κουλτούρας κρίνονται ορισμένοι τύποι ηγεσίας όπως η χαρισματική ή η μετασχηματιστική που δημιουργούν όραμα και προωθούν αρχές και αξίες (Kirkpatrick and Locke 1996).

Συμπληρωματικά το αίσθημα του ανήκειν επιβεβαιώνεται από την δημιουργία οικογενειακής ατμόσφαιρας στο χώρο εργασίας (M. Pratt et al. 2003). Σε μια κουλτούρα όπως αυτή, το ενδιαφέρον του οργανισμού υπερβαίνει τις όποιες οικονομικές επιδιώξεις και επικεντρώνεται με σεβασμό στον άνθρωπο που προσπαθεί να βρει νόημα μέσα από την προσωπική επαφή και τη διασύνδεση. Αυτή η προσέγγιση ονομάζεται οικοκεντρική (ecosystem perspective) και δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες των άλλων πέρα από τις ατομικές (anthropocentric perspective) (Crocker 2008), δίνει προσοχή στον κάθε εκπαιδευτικό προσωπικά παρέχοντάς του τη δυνατότητα να αφιερώνει χρόνο στην οικογένειά του (M. Pratt et al. 2003). Δημιουργώντας διαπερατότητα συνόρων προσωπικής – επαγγελματικής ζωής, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται πιο αυθεντικός

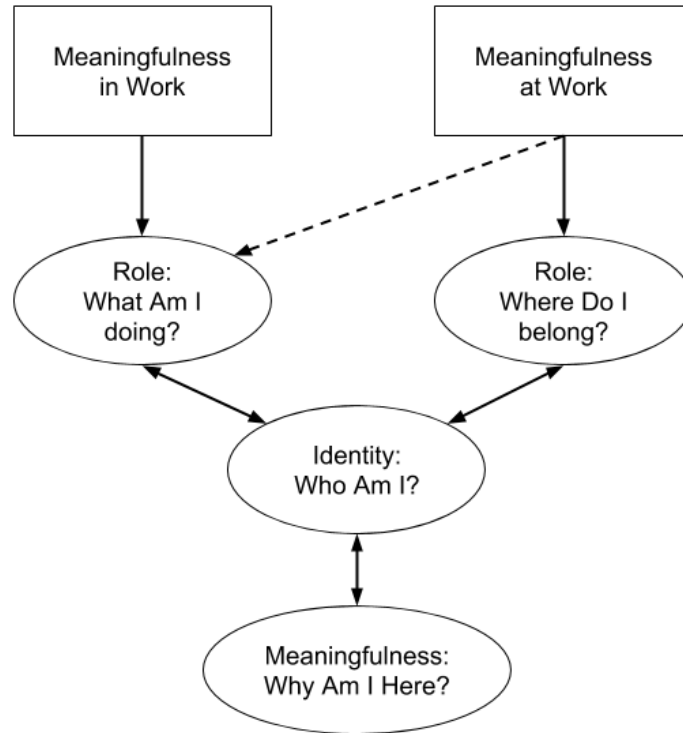
και βιώνει το αίσθημα της ολιστικότητας – ενότητας.

1.3.3 Υπέρβαση = η σύζευξη ατόμου και οργανισμού ως μέρος κατασκευής του νοήματος, η σύγκλιση του πράττειν και του ανήκειν

Συγκεντρωτικά, το έργο του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από το τι κάνει – τους ρόλους του και από τη σχέση του με την ομάδα στην οποία ανήκει. Τη στιγμή που κάποιοι ερευνητές όπως η Wrzesniewski (2003), διατείνονται πως η ποιότητα των πράξεων κυρίως οδηγεί στη θετική νοηματοδότηση της εργασίας και κάποιοι άλλοι όπως οι Hearphy and Dutton (2008), επικεντρώνονται στην ποιότητα των σχέσεων με τους άλλους, οι Guevara and Ord (1996) προτείνουν τη σύγκλιση και συνύπαρξη και των δύο τάσεων για την δόμηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και οι M. Pratt et al. (2003) δίνουν την ολοκληρωμένη περιγραφή του νοήματος με την εικόνα 1. Τα αμφίδρομα τόξα αντιπροσωπεύουν την δυναμική-μη στατική διαδικασία αναζήτησης του νοήματος. Οι D. Ryff and Singer (1998) συνηγορούν υπέρ της εξελισσόμενης και αδιάλειπτης πορείας προς την αναζήτηση νοήματος. Οι M. Pratt et al. (2003) σχολιάζοντας την εν λόγω εικόνα, προβάλλουν τον ισχυρισμό ότι η απόλυτη ενοποίηση και σύζευξη δεν είναι πάντα εφικτή και ότι περιστασιακά ανακύπτουν συγκρούσεις, ασάφειες ή αβεβαιότητες στον εργασιακό χώρο, χωρίς να διαταράσσεται σημαντικά η ισορροπία του συστήματος.

Η θεωρία του εαυτού – καθρέφτη του Cooley (2017) προσιδιάζει στην ενοποιημένη κατασκευή του νοήματος εξηγώντας πώς το άτομο εσωτερικεύει τις προσδοκίες των άλλων εντάσσοντάς τις στο δικό του αξιακό σύστημα (κοινωνικό εγώ). Με την έννοια αυτή ο εκπαιδευτικός ενστερνίζεται τις αξίες, τους στόχους και τις πεποιθήσεις του οργανισμού στον οποίο ανήκει. Στην εικόνα 3 στο κέντρο του κύκλου εγγράφονται οι πρακτικές του οργανισμού που ενισχύουν το νόημα στην εργασία. Αυτές είναι η στρατολόγηση, η επιλογή και η κοινωνικοποίηση των νέων μελών (person-job fit, person – organization fit).

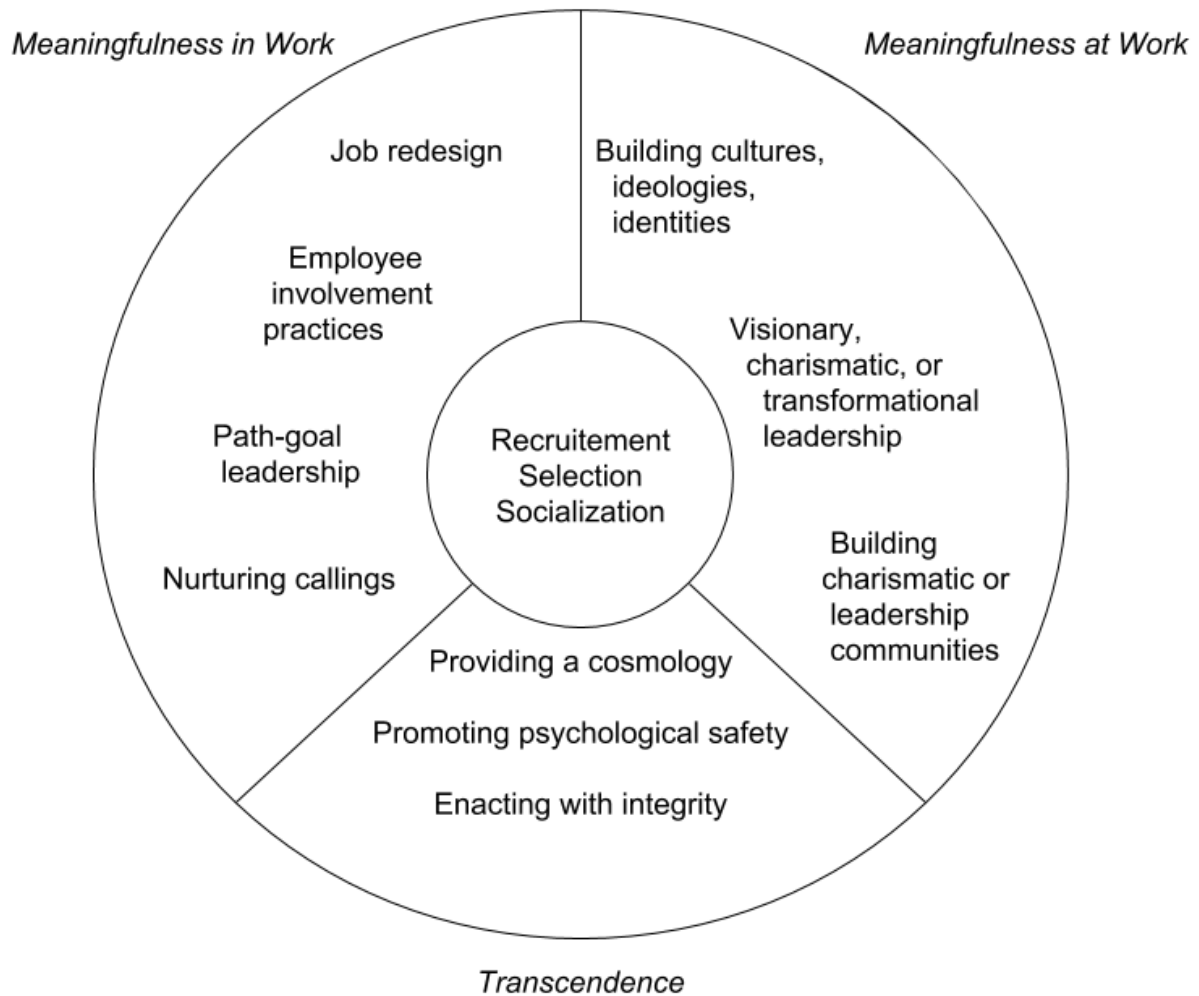
Ο Kahn (1990) διατύπωσε εύστοχα πως το νόημα απορρέει από το συνταίριασμα του προτιμώμενου εαυτού όπως εκφράζεται διαμέσου της αυτονομίας στην εργασία και διαμέσου της ενσωμάτωσης στην ομάδα του οργανισμού. Στην εικόνα 2 αντιπροσωπεύεται η υπέρβαση μαζί με τα δύο είδη νοήματος που προαναφέρθηκαν. Στο αριστερό επάνω τεταρτημόριο παρουσιάζεται η αρνητική εκδοχή που δεν εκλύει το νόημα στην εργασία και ταυτίζεται με την μαρξιστική αποξένωση.



Εικόνα 1: Διαστάσεις του Νοήματος

		Focus on Enriching Tasks and Roles	
		Low	High
Focus on Enriching Membership	Low	Fostering Worker Alienation <i>Meaningfulness in and at work comes solely from individual -not organizational- initiatives.</i>	Fostering Meaningfulness in Working <i>Meaningfulness comes from doing a specific type of work, not from where that work is done.</i>
	High	Fostering Meaningfulness at Work <i>Meaningfulness comes from one's membership in the organization, not from what he does.</i>	Fostering Transcendence <i>Meaningfulness comes from both doing and being in the organization.</i>

Εικόνα 2: Διαστάσεις του Νοήματος



Εικόνα 3: Διαστάσεις του Νοήματος

1.3.3.1 Σύνδεση υπέρβασης και πνευματικότητας

- Υπέρβαση του εαυτού: σύνδεση με κάτι που ξεπερνά τα όρια του εαυτού, όπως με ανθρώπους ή ένα σκοπό. Ο Fromm (2015) το αντιμετωπίζει ως την προσπάθεια να ξεπεράσει το διαχωρισμό με τον κόσμο, να πετύχει μία ένωση, να υπερβεί τα όρια της ατομικής ύπαρξης και να κατακτήσει την ενότητα.
- Υπέρβαση της αποσπασματικότητας: ενσωμάτωση σε ένα σύστημα, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ρόλοι του ατόμου ενώνονται αρμονικά.
- Υπέρβαση των περιορισμών: ανάπτυξη του εαυτού με βάση τις προσδοκίες και τις δυνατότητες (M. Pratt et al. 2003; Gardner, Csikszentmihalyi, and Damon 2001).

1.3.3.2 Οι διαστάσεις της υπέρβασης (εικόνα 3)

- Παρέχει μία κοσμολογική προοπτική: σύνδεση νοήματος στην εργασία με το νόημα της ζωής και με κάποιο στόχο που υπηρετεί την κοινωνία. Τα παραδοσιακά σύνορα μεταξύ εργασίας και ζωής παύουν να υπάρχουν, εργασία, οικογένεια, διαπροσωπικές σχέσεις, θρησκεία είναι τομείς που αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοϋποστηρίζονται.
- Ψυχολογική ασφάλεια: ο Kahn (2001) έκανε λόγο για υποστηρικτικά περιβάλλοντα στην εργασία (holding environments) κατ' αντιστοιχία με τον ορισμό του Winnicott (1965) για το υποστηρικτικό περιβάλλον που παρέχει μια μητέρα στο παιδί της. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο εκπαιδευτικός μπορεί να νιώθει ψυχολογικά ασφαλής να ξεδιπλώσει τον πραγματικό, αυθεντικό εαυτό του χωρίς φόβο για τις αρνητικές συνέπειες και να νιώσει ότι ανήκει σε μια μεγάλη οικογένεια (ψυχολογική παρουσία) (Smith and Berg 1987). Επομένως η ψυχολογική ασφάλεια δημιουργεί θετικά συναισθήματα που διευρύνουν τον τρόπο σκέψης και δράσης και δομούν τους προσωπικούς και κοινωνικούς πόρους (Fredrickson 2001). Το άτομο μαθαίνει με τη μέθοδο δοκιμής-λάθους, χρησιμοποιεί την απομάθηση και επαναμάθηση συμπεριφορών (μετασχηματίζουσα μάθηση), ανακαλύπτει τρόπους σύνδεσης με άλλους.
- Ακεραιότητα: εκφράζεται μέσα από τη συνέπεια λόγων και πράξεων, γνωστή και ως ακεραιότητα συμπεριφοράς (Simons 2002). Οι ηγέτες που διαθέτουν ακεραιότητα λειτουργούν ως πρότυπα ρόλων και συμπεριφορών για τον οργανισμό. Η ακεραιότητα είναι ένας από τους πυλώνες της εμπιστοσύνης προς τον ηγέτη (Μπουραντάς 2017a). Η εμπιστοσύνη θεωρείται θεμέλιο της ανάπτυξης θετικών σχέσεων και της ψυχολογικής

ασφάλειας (Edmondson 1999).

1.4 Η φιλοσοφική προσέγγιση για το νόημα στην εργασία

Σύμφωνα με την καντιανή-φιλοσοφική προσέγγιση (Bowie 1998) η εργασία με νόημα πρέπει να εμφανίζει τα παρακάτω έξι χαρακτηριστικά:

- Επιλέγεται κατά προαίρεση, χωρίς εξαναγκασμό
- Παρέχει αυτονομία και ανεξαρτησία
- ευκαιρίες για ανάπτυξη ικανοτήτων
- εξασφάλιση ικανοποιητικού βιοτικού επιπέδου
- ηθική ανάπτυξη
- δεν χειραγωγεί στην κατασκευή της εργασιακής ευτυχίας

Σύμφωνα με την καντιανή κατηγορική προσταγή πρέπει να μεταχειριζόμαστε τους άλλους και τον εαυτό μας ως σκοπούς (αποδίδοντάς τους αξία και σεβασμό ως ανθρώπινες οντότητες) και όχι μόνο ως μέσα των πράξεών μας (συμπεριφορά εκμετάλλευσης ή εξαπάτησης). Η οικονομική ευημερία μέσω της εργασίας συνεισφέρει στον αυτοσεβασμό του ανθρώπου γιατί προσφέρει αυτονομία, επομένως με αυτήν την έννοια η εργασία αποτελεί αξία (*η εργασία ως σκοπός, αποδίδει αξία στον άνθρωπο*). Όταν όμως η επιδίωξη της οικονομικής ευμάρειας, η συγκέντρωση πλούτου αποτελεί κριτήριο ευτυχίας από μόνη της, τότε ο άνθρωπος αυτού του είδους είναι κενός χαρακτήρας, χάνει την αυτονομία του, δεν μπορεί να χαρεί τα χρήματα που η εργασία του προσφέρει, επενδύοντάς τα σε προσωπικές ευχαριστήσεις και υλικά αγαθά (*η εργασία ως μέσο, αποδίδει αξία στο χρήμα*). Οι καπιταλιστικές κοινωνίες που προσφέρουν εργασίες χωρίς ικανοποιητικό εισόδημα θεωρούνται ηθικά ανενεργές/προβληματικές.

Σύμφωνα με την καντιανή προσέγγιση οι οργανισμοί οφείλουν:

- να μεταχειρίζονται τους εργαζόμενους ως σκοπούς (σεβασμό στα δικαιώματά τους) και όχι μόνο ως μέσα (για να τους εκμεταλλευτούν και να πλουτίσουν)
- πρέπει να τιμούν και να υπολογίζουν τον αυτοσεβασμό και την αξιοπρέπεια των υπαλλήλων ως αναφαίρετο δικαίωμα.
- προκειμένου να τιμήσουν τον αυτοσεβασμό, παρέχουν πεδίο για εργασιακή αυτονομία και μία επαρκή ικανοποίηση των επιθυμιών
- η παραπάνω συνθήκη επιτυγχάνεται με τον μισθό

- Επομένως ο μισθός πρέπει να εξασφαλίζει αυτονομία και μία επαρκή ικανοποίηση επιθυμιών

Όποια εργασία δεν προσφέρει αυτονομία θεωρείται ηθικά ασύμβατη. Το νόημα στην εργασία εξασφαλίζεται μέσα από διάφορες μορφές ελευθερίας: ελευθερία στην αρχική επιλογή επαγγέλματος και των συνθηκών εργασίας, ενδυνάμωση, αυτοδέσμευση που επιβάλλει η ορθολογική βούληση, η ορθολογική βούληση ανάγεται σε ικανότητα κατανόησης των συνεπειών των πράξεων, χάραξης μακροπρόθεσμων στόχων, αντίστασης στους περισπασμούς, ορθολογική ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η εργασία που πληροί τους όρους αυτούς οδηγεί στην *ευτυχία*, το περιεχόμενο της οποίας (ευτυχίας) το σχηματοποιεί ο εργαζόμενος και τη δυνατότητά της την αποτυπώνει με τον ικανοποιητικό μισθό ο εργοδότης.

Μέχρι πρόσφατα πιστεύονταν ότι η εργασία με νόημα αποτελεί *ουτοπία* (Bowie 1998). Η εργασία με νόημα πριμοδοτεί την ποιότητα και την παραγωγικότητα. Επομένως οι οργανισμοί που ενδιαφέρονται για την ποιότητα του παραγόμενου αγαθού ή υπηρεσίας πρέπει να ενστερνίζονται στρατηγικές που την προωθούν όχι μόνο ως ηθική αναγκαιότητα αλλά και ως *οικονομική αναγκαιότητα*.

1.4.1 Εφαρμογές των καντιανών φιλοσοφικών αρχών (με δυνατότητα εφαρμογής στην εκπαίδευση)

Στο θεσμό των βραβείων ποιότητας Baldrige¹ που θεσπίστηκε στις ΗΠΑ εισήχθησαν κριτήρια ποιότητας που αναφέρονται όχι μόνο στα προϊόντα αλλά και στις καλές πρακτικές διοίκησης προσωπικού, όπως στη συνεισφορά ατόμου και ομάδας και στην ελευθερία δράσης.

Ο Pfeffer (2005) συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι η εργασία με νόημα δεν είναι ουτοπία, ορίζοντας τα δικά του χαρακτηριστικά/αρχές του management. Μερικά από αυτά θεωρήθηκαν επαναστατικά και παρέκκλιση από τις κοινά αποδεκτές αρχές του επιτυχημένου management:

- Αυτοδιοικούμενες ομάδες (παράρτημα της Monsanto στη Pensacola της Florida).
- Επιχορηγούμενη επανεκπαίδευση του προσωπικού που συμβαδίζει με τις αλλαγές στις δομές της εργασίας (Advanced Micro Devices).
- Συμβολικό σύστημα ισότητας: δεν υπάρχει ανώτερη ή κατώτερη εργασία, καθεμία αποδίδει αξία στον οργανισμό και η διαφορά στην αμοιβή δεν μεταφράζεται σε διαφορά στην

¹<https://www.nist.gov/baldrige>

απόδοση σεβασμού (αυτοκινητοβιομηχανία NUMMI, law of Jante στη Δανία).

- Συμπίεση μισθών: πολιτική που μειώνει τις μεγάλες διαφορές μισθού στην ιεραρχία, αλλά και σε οριζόντιο επίπεδο. Οι οικονομικές απολαβές δεν συμπεριλαμβάνονται στο σύστημα αμοιβών στην κουλτούρα του οργανισμού (*η εργασία ως σκοπός, δεν αποδίδει αξία στο χρήμα*). Το άτομο αναζητά πηγές ικανοποίησης και νοήματος στην εργασία που βασίζονται στα εγγενή χαρακτηριστικά της.
- Υψηλοί μισθοί: οι οργανισμοί στέλνουν το μήνυμα ότι εκτιμούν τους υπαλλήλους, επιπλέον η αύξηση κινητοποιεί τον εργαζόμενο στην βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρει.
- Συμμετοχικότητα, ενδυνάμωση: αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων και έλεγχος πάνω στο παραγόμενο αγαθό (αλυσίδα καταστημάτων λιανικής Nordstrom).
- Διάχυση πληροφορίας: Το Open Book Management είναι μία τεχνική διοίκησης που αναπτύχθηκε από τον Jack Stack στην Springfield Remanufacturing Company και προβλέπει σε κάθε υπάλληλο το δικαίωμα να έχει πληροφόρηση για την οικονομική διαχείριση της εταιρίας και να ελέγχει την δική του συνεισφορά στην οικονομική της ανάπτυξη κάνοντας μετατροπές για την αύξηση της απόδοσης (ανάπτυξη υπευθυνότητας και αυτονομίας).
- Εργασιακή ασφάλεια: τα άτομα είναι διατεθειμένα να προσφέρουν περισσότερα όταν δεν φοβούνται μήπως χάσουν την εργασία τους. Ανάμεσα σε αυτά είναι και ο χρόνος που διαθέτουν για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και βελτιώσουν την εκπαίδευσή τους.

Φράσεις-κλειδιά στην φιλοσοφία της εταιρείας Hewlett-Packard που προσεγγίζουν την καντιανή φιλοσοφία για το νόημα στην εργασία και μπορούν να έχουν εφαρμογή στον εκπαιδευτικό χώρο (Bowie 1998): εργασιακή ασφάλεια, προσωπική ικανοποίηση, αίσθημα ολοκλήρωσης στην εργασία, σεβασμός στην αξιοπρέπεια του ατόμου, αναγνώριση της προσφοράς του, ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη.

Ο M. Depree, διευθύνων σύμβουλος της Miller Furniture, περιγράφει το καντιανό ιδεώδες επιχειρώντας να συνδέσει το νόημα στην εργασία με το νόημα στη ζωή: «...Πρέπει να γεφυρώσουμε την ασυνέχεια ζωής και εργασίας: η εργασία μπορεί και οφείλει να είναι δημιουργική, αυτοεπιβεβαιωτική, έμπλεος νοήματος, κινητήριοις δύναμη προς την ωριμότητα, πλούσια σε ερεθίσματα και οδηγός προς την εκπλήρωση (fulfilling), ανανεωτική και ευχάριστη. Η εργασία μπορεί να μεταμορφωθεί σε *ποίηση*».

1.5 Η οικονομική ευημερία ως μέρος της νοηματοδότησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Ο Csikszentmihalyi, καθηγητής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου και εισηγητής της θεωρίας της Ροής, στην ομιλία του στο TEDx (Csikszentmihalyi 2017) ισχυρίστηκε ότι η έλλειψη βασικών υλικών πόρων συμβάλλει στη δυστυχία, αλλά η αύξηση των υλικών πόρων δεν αυξάνει την ευτυχία. Επομένως η οικονομική ευημερία που προέρχεται από την εργασία αποτελεί προϋπόθεση αλλά όχι ικανή συνθήκη για την ευτυχία.

Το well-being αποτελεί διεθνώς κοινή συνισταμένη του νομισματικού κεφαλαίου, του κοινωνικού και του ψυχολογικού κεφαλαίου. Το ίδρυμα Gallup², το 2005 διεξήγαγε έρευνα σε 88 κράτη για να μετρήσει το ποσοστό ευημερίας με τα παραπάνω κριτήρια. Η ποιότητα της εκπαίδευσης ομολογουμένως σχετίζεται με το ύψος του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος μιας χώρας. Τουναντίον η Αμερική, η πιο πλούσια χώρα, ανέφερε περισσότερα αρνητικά συναισθήματα (50η θέση) όπως θυμό και απογοήτευση³. Η Δανία ανακηρύχθηκε νικήτρια με διαφορά σε όλες τις μεταβλητές ευημερίας. Χώρες της Αφρικής όπως η Κένυα, σκοράρουν πολύ χαμηλά (15η θέση) στην κλίμακα μέτρησης των αρνητικών συναισθημάτων. Η Ελλάδα κατείχε, πριν την οικονομική κρίση (2005), την ίδια σχεδόν θέση με την Αμερική στα αρνητικά συναισθήματα και μία ιδιαίτερα χαμηλή θέση (70η) σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ύπαρξη νοήματος, την αίσθηση αυτονομίας, προσωπικής ανάπτυξης (Diener and Ton 2012).

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πόσο πολυδιάστατο είναι το well-being, εγείρουν ερωτήματα προς τη μελέτη χωρών – φαινομένων όπως η Δανία, και στρέφουν το ενδιαφέρον προς την χώρα μας, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη αξιοποίησης και συμπερίληψής τους στην χάραξη εκπαιδευτικών στόχων και στο πλαίσιο αυτό στην τόνωση της θετικής οργανωσιακής συμπεριφοράς.

²<https://www.gallup.com>

³Δήλωση του Ρόμπερτ Κένεντι (1968): Το ΑΕΠ μας είναι τώρα πάνω από οχτακόσια δισεκατομμύρια δολάρια το χρόνο. Αλλά το ΑΕΠ μας μετράει τη μόλυνση της ατμόσφαιρας και τα ασθενοφόρα που καθαρίζουν τις εθνικές οδούς από τις αιματοχυσίες, μετράει τις φυλακές όπου κρατούνται οι άνθρωποι, τις πυρηνικές κεφαλές, τα τηλεοπτικά προγράμματα που δοξάζουν τη βία. Όμως, το ΑΕΠ δεν έχει χώρο για την υγεία των παιδιών μας, την ποιότητα της εκπαίδευσής τους, την ακεραιότητα των δημοσίων λειτουργιών μας. Δεν μετράει την ευστροφία ή το κουράγιο μας, τη σοφία ή τη μάθησή μας, τη συμπόνια ή την αφοσίωσή μας. Μετράει τα πάντα, εν ολίγοις, εκτός από εκείνα που κάνουν τη ζωή μας να αξίζει (Kennedy 1968)

1.6 Αντιλήψεις για τη νοηματοδότηση της εργασίας

Δεδομένου ότι η εργασία απορροφά μέρος της ζωής του ατόμου γιατί να μην προσφέρει ένα αίσθημα εκπλήρωσης και γιατί να μην αποτελεί συμπλήρωμα του σκοπού της ζωής;

International Journal of Management 2014 (Vol.18, N.3)

Οι M. Pratt et al. (2003) αναφέρθηκαν στην προσπάθεια του ανθρώπου να νοηματοδοτήσει την εργασία του. Οι Colby, Sippola, and Phelps (2001) κάνουν λόγο για εργασία ως μέσο οικονομικής συνεισφοράς του ατόμου στην οικογένειά του, θετικής συνεισφοράς του στον οργανισμό και ως μέσο αυτοέκφρασης. Οι Baumeister and Vohs (2002) μιλούν για το νόημα ως το εργαλείο σταθερότητας στη ζωή, ως το μέσο για πραγματοποίηση στόχων, επιδίωξη αξιών, αυτάρκειας και αυταξίας. Το βασικό αξίωμα παραμένει ότι οι άνθρωποι παντού ψάχνουν τρόπους να ερμηνεύσουν τον βαθύτερο σκοπό του νοήματος των πράξεών τους. Οι αντιλήψεις για το νόημα εδράζονται στο είδος της σχέσης του εκπαιδευτικού με το επάγγελμά του και μπορούν να πάρουν τρεις κύριες κατευθύνσεις (Wrzesniewski 2003):

1.6.1 Η εργασία ως δουλειά και ως καριέρα

Υπάρχει η μικρότερη σύνδεση με το επάγγελμα. Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στα υλικά οφέλη της εργασίας του. Το επάγγελμα ταυτίζεται με ένα είδος οικονομικής εξασφάλισης που στηρίζει όμως τη δυνατότητα να απολαύσει τη ζωή του. Τα ενδιαφέροντα και οι φιλοδοξίες του εκπαιδευτικού ικανοποιούνται εκτός εργασιακού πλαισίου.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν μία μεγαλύτερη σύνδεση με την εργασία τους πέρα από τις χρηματικές απολαβές. Δεσπόζουσα θέση στη εργασία καταλαμβάνει η επιδίωξη της ανταμοιβής μέσω της προαγωγής στην κλίμακα ιεραρχίας, της αύξησης του μισθού, του κοινωνικού γοήτρου. Συνοδός της επαγγελματικής εξέλιξης είναι η αυτοεκτίμηση, η αύξηση της δύναμης και του κοινωνικού στάτους (Bellah et al. 1985).

1.6.2 Η εργασία ως κάλεσμα

Αυτό ακριβώς είναι το έργο της παιδείας. Τι σημαίνει εκπαιδεύω; Σημαίνει να προτείνω ακαταπόνητα καμέλιες πάνω σε βρύα ως αντίδοτο στην παρώθηση του είδους, γιατί αυτή δε σταματάει ποτέ και απειλεί συνεχώς την εύθραυστη ισορροπία της επιβίωσης.

— Μιριέλ Μπαρμπερί (συγγραφέας)

Γράφει ο Παπανούτσος (1985) ότι στον αληθινό επαγγελματία -που μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός- υπάρχει η πεποίθηση ότι πέρα από τον απλό βιοπορισμό, πέρα από την κοινωνική θέση που εξασφαλίζει το επάγγελμα, κάποιος γενικότερος κοινωνικός σκοπός εξυπηρετείται με αυτό. Η επίγνωση της κοινωνικής σημασίας του έργου του είναι φαινόμενο που αποδεικνύει την πεποίθησή του ατόμου ότι αποτελεί οργανικό κομμάτι της κοινωνίας και αν πάψει να προσφέρει, η κοινωνική ισορροπία θα διαταραχτεί. Παρόμοια οι άνθρωποι αυτού του είδους όταν συνταξιοδοτούνται, νιώθουν ότι αφήνουν το έργο τους απροστάτευτο και επιρρεπές στον αφανισμό.

Από την άλλη πλευρά, ο Bucay (2011) κάνει λόγο για την εκπλήρωση της *αποστολής* που γίνεται νόημα ζωής, δίνει έναν προσανατολισμό, μία κατεύθυνση και την *εξάπλωση* που σημαίνει να συνεχίσει κανείς να υπάρχει, μέσα από τους μαθητές του, όταν δεν θα είναι ζωντανός ή όταν θα έχει αποτραβηχτεί από τον επαγγελματικό στίβο. Η εγκαθίδρυση ενός σκοπού που πραγματώνεται μέσα από το επάγγελμα δρα αμυντικά στην υπαρξιακή ματαιώση (Frankl 2006). Ο Frankl θεωρεί πως ο άνθρωπος είναι διατεθειμένος και προετοιμασμένος να αντέξει οποιαδήποτε δοκιμασία, αρκεί να βρίσκει σε αυτήν κάποιο νόημα (νοηματοθεραπεία). Το νόημα και το σκοπό τα θεωρεί προαπαιτούμενα για την ευτυχία.

Σύμφωνα με τον συγγραφέα της Ροής (Csikszentmihalyi 1990) οποιοσδήποτε στόχος μπορεί να δώσει νόημα, αρκεί να είναι αρκετά συναρπαστικός, ώστε να ορίζει την ψυχική ενέργεια όλης της ζωής. Είναι πολύ σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό να εστιάζει την προσοχή του στον στόχο, να επιδεικνύει αποφασιστικότητα ελέγχοντας και τιθασεύοντας την ψυχική του ενέργεια προς την εκπλήρωση του εκάστοτε στόχου, βιώνοντας παράλληλα θετικά συναισθήματα που απορρέουν από μία τέτοια εμπειρία.

Ο Emmons (2005) δίνει τα χαρακτηριστικά των προσωπικών επιδιώξεων-στόχων. Αρχικά ένας στόχος είναι μια ιδέα που συλλαμβάνεται νοητικά και παρωθεί προς ορισμένη δράση. Οι στόχοι είναι δείκτες της προσωπικής ταυτότητας, παρέχουν πληροφορίες όχι τόσο για το «πράττειν» όσο για το «είναι» του ατόμου. Είναι εντελώς προσωπικοί, αντανακλούν προσωπικές εμπειρίες, αξίες και δεσμεύσεις. Τέλος αποτελούν μία εν δυνάμει κατάσταση και όχι μια τελική έκβαση, κατά το καβαφικό «σημασία έχει το ταξίδι, ο δρόμος, και όχι η Ιθάκη». Το τελευταίο παραπέμπει στην ανατολική φιλοσοφία του Ζεν για την ασκοπιμότητα (purposelessness) και την αρμονία της συνειδητότητας (Csikszentmihalyi 1990).

Ο Sorokin (2017) χώρισε τις εποχές του δυτικού πολιτισμού σε τρεις κατηγορίες, σε αισθητηριακές φάσεις που τις απασχολούν οι απλές ανάγκες και οι απτές εμπειρίες, σε ιδεαλιστικές που μοχθούν για μη υλικούς, υπερκόσμιους στόχους και σε ιδεοκρατικές, που είναι και η προτιμητέα λύση, που συνδυάζουν την αποδοχή της χειροπιαστής αισθητηριακής εμπειρίας με το σεβασμό για τους πνευματικούς στόχους. Η τριχοτόμηση του Sorokin είναι μια αμφισβητήσιμη μέθοδος ταξινόμησης των πολιτισμών, εντούτοις είναι χρήσιμη επειδή απεικονίζει κάποιες από τις αρχές που ασπάζονται οι άνθρωποι για να διευθετούν τους απώτατους στόχους τους.

Η πρώτη κατηγορία θα μπορούσε να αντιπροσωπεύει την εργασία *ως δουλειά* και *ως καριέρα* ενώ η δεύτερη την εργασία *ως κάλεσμα*. Η τρίτη κατηγορία (ιδεοκρατική) που είναι πλουραλιστική, θα μπορούσε να συνδυάζει στοιχεία και από τις τρεις αντιλήψεις για τη νοηματοδότηση της εργασίας.

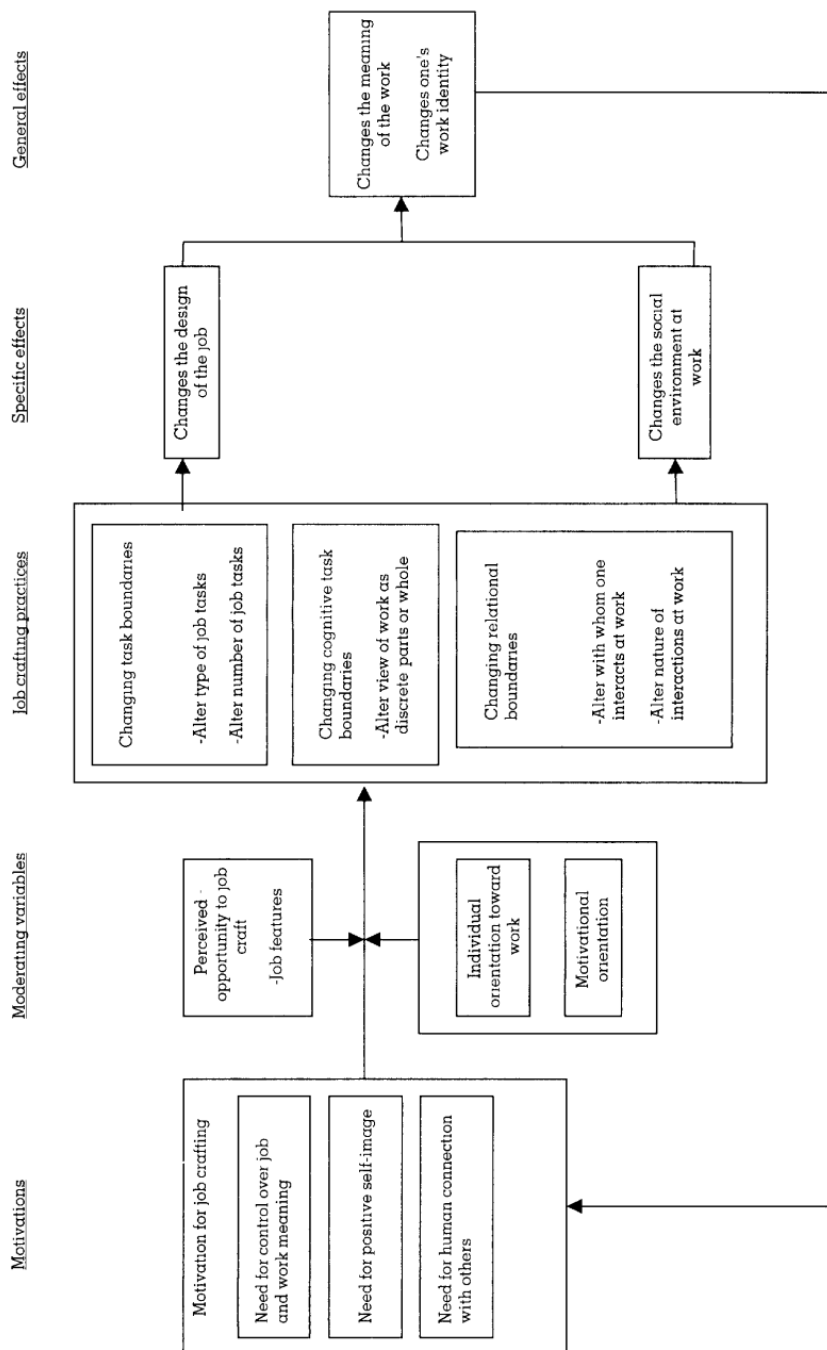
Η λέξη «*κάλεσμα*» στην αρχική της σημασία είχε θεολογικό περιεχόμενο, αναφερόταν σε ανθρώπους που είχαν «κληθεί» από το Θεό να επιτελέσουν έργο ηθικής και κοινωνικής αξίας (Weber 1963). Χάνοντας την αυστηρά θρησκευτική της σημασία, διατήρησε το πνευματικό και κοινωνικό της περιεχόμενο και υιοθέτησε μία εσωτερικευμένη οπτική, έγινε αυτοσκοπός, η εργασία ως αξία καθ' εαυτήν (Wrzesniewski et al. 1997; Csikszentmihalyi 1990).

Η εργασία ως κάλεσμα έχει τη βαθύτερη σύνδεση με το επάγγελμα και περικλείει τις διαστάσεις της υπέρβασης διευρύνοντας τα όρια της ανθρώπινης ύπαρξης προς κάτι μεγαλύτερο (Lips-Wiersma and Morris 2009). Οι Fletcher and Robinson (2016) το διατύπωσαν επιγραμματικά στη φράση «*κάνω τη διαφορά*», γιατί οποιοσδήποτε επαγγελματικός χώρος, όπως ο εκπαιδευτικός, βρίθκει από ανθρώπους που λειτουργούν βάσει του συναλλακτικού μοντέλου, καταβάλλοντας την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια για το είδος της αμειβόμενης εργασίας που προσφέρουν, χάνοντας παράλληλα την αίσθηση του αλτρουισμού και του ομαδικού πνεύματος.

1.6.2.1 Επαναπροσδιορισμός-επέκταση καθηκόντων και σχέσεων

Τονίζεται ο ενεργητικός ρόλος του ατόμου μέσα από την σχεδιαστική αναπλαισίωση της εργασίας του (*job crafting*) (Wrzesniewski and Dutton 2001). Ο όρος αναφέρεται στις αλλαγές που πραγματοποιεί το άτομο στα καθήκοντά του και στις εργασιακές του σχέσεις (*extra-role behavior*): αλλάζει η στάση απέναντι στα καθήκοντα, το είδος τους, αυξάνεται ή μειώνεται ο αριθμός τους και αναδιαρθρώνεται η φύση των σχέσεων με τους άλλους. Το *job crafting* κι-

νητοποιείται από την ανάγκη του ατόμου για έλεγχο πάνω στο νόημα της εργασίας του, για θετική αυτοεικόνα και για ανθρώπινη σύνδεση. Τα γενικά αποτελέσματα που προκύπτουν είναι ο μετασχηματισμός του νοήματος που απορρέει από την εργασία και η τροποποίηση της εργασιακής ταυτότητας. Η Wrzesniewski and Dutton (2001) παρουσιάζει το μοντέλο του job crafting (εικόνα 4).



Εικόνα 4: A model of job crafting

1.6.2.2 Αποτελέσματα του επαναπροσδιορισμού-επέκτασης καθηκόντων και σχέσεων

Διαμέσου του job crafting ο εκπαιδευτικός βιώνει την εργασία ως κάλεσμα με την επέκταση των ορίων των καθηκόντων και των εργασιακών σχέσεων που διευρύνουν την προοπτική του για τη συνεισφορά του στο γενικό καλό.

Τα θετικά αποτελέσματα του job crafting αντανακλούν τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στις ομάδες ή τον οργανισμό. Το άτομο λαμβάνει μεγαλύτερη ικανοποίηση από το επάγγελμα και τη ζωή του, τοποθετεί την εργασία στην κλίμακα ικανοποίησης πιο ψηλά από τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, σε αντίθεση με τους ανθρώπους που αντιλαμβάνονται την εργασία τους ως δουλειά ή καριέρα.

Στην ομάδα τα αποτελέσματα εμφανίζονται ως μεγαλύτερη ταύτιση και δέσμευση με την ομάδα, λιγότερες συγκρούσεις, περισσότερη εμπιστοσύνη στη διοίκηση. Όσα περισσότερα άτομα στην ομάδα αισθάνονται την εργασία ως κάλεσμα, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση λαμβάνει το κάθε μέλος χωριστά. Το αντίθετο συμβαίνει όταν η πλειοψηφία των ατόμων της ομάδας αποτελείται από άτομα με προσανατολισμό καριέρας (Wrzesniewski 2003).

Το job crafting, αν και αφορμάται από το ίδιο το άτομο, στηρίζεται ή καταστέλλεται από τον οργανισμό μέσα από τη θετική ανταπόκριση σε τέτοιου είδους ενέργειες ή την παρεμπόδιση εμφάνισής τους (Wrzesniewski 2003). Το job crafting εφόσον συνδέεται με την ικανοποίηση και η ικανοποίηση με την αποτελεσματικότητα, είναι φανερό ότι τα πιο αποτελεσματικά μέλη αντιμετωπίζουν την εργασία τους ως κάλεσμα.

Αξίζει να τονιστεί το πιο εντυπωσιακό εύρημα, ότι η εργασία ως κάλεσμα, μπορεί να εντοπιστεί σε όλα τα είδη επαγγελμάτων (Wrzesniewski et al. 1997), κυρίως όμως σε επαγγέλματα στα οποία υπάρχει επαφή με ανθρώπους, όπως των εκπαιδευτικών (M. Pratt et al. 2003).

1.6.2.3 Επιφυλάξεις και περιορισμοί ως προς το κάλεσμα

Με βάση την διάκριση της λανθάνουσας κοινωνικής ταυτότητας του Gouldner (1957) σε κοσμοπολίτη και ντόπιο, οι πρακτικές που καλλιεργούν το κάλεσμα (ταυτότητα του κοσμοπολίτη), μπορεί να υποτιμούν το συγκείμενο του οργανισμού (ταυτότητα του ντόπιου). Ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται το κάλεσμα αλλά καλείται να το προσαρμόσει σε συγκεκριμένο περιβάλλον εργασίας, είναι μία τέτοια περίπτωση. Εύλογα μπορεί οι οργανισμοί να είναι επιφυλακτικοί σε τέτοιου είδους πρακτικές, αν δεν συμβαδίζουν με την ενίσχυση της σύνδεσης των μελών με τον συγκεκριμένο οργανισμό (χτίσιμο κοινοτήτων) (M. Pratt et al. 2003).

Αναδείχθηκε η ισχυρή σύνδεση του νοήματος (υπέρβαση) με το κάλεσμα και με την αποτύπωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Εδώ όμως ενυπάρχει και η παραδοξότητα της ταυτότητας (identity paradox), η δόμησή της μέσα από το νόημα και η ταυτόχρονη αποδόμησή της μέσα από τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του και την συγχώνευσή του με κάτι μεγαλύτερο που τον ξεπερνά.

Η ενίσχυση της υπέρβασης ως πρακτική του οργανισμού μπορεί να έχει ελάχιστη επίδραση, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εργασία ως δουλειά, αναζητώντας το νόημα εκτός εργασιακού πλαισίου. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι προσπάθειες του οργανισμού μπορεί να οδηγήσουν τα άτομα σε αποξένωση-αδιαφορία (M. Pratt et al. 2003).

Τέλος, το κάλεσμα μοιάζει να δημιουργεί έναν ελιτισμό, ανθρώπους που είναι ικανοί να αντλούν θετικό νόημα από κάθε είδους εργασία και να διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους.

1.6.2.4 Σχέση ανάμεσα στην εργασία ως έχουσα νόημα και στην εργασία ως κάλεσμα

Η διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες είναι αποτέλεσμα της σύνδεσης του νοήματος με συγκεκριμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (Hackman and Oldham 1976), την δημιουργικότητα (Csikszentmihalyi 1996), την αισιοδοξία (Gillham et al. 2001) και την παραγωγικότητα (Wright and Cropanzano 2004). Η εργασία ως έχουσα νόημα αφορά την αξία που επενδύει κάποιος στην εργασία του ενώ το κάλεσμα το αίσθημα του προορισμού μέσα από την εργασία, το να είναι κάποιος ταγμένος στο κοινό καλό (Steger, Dik, and Shim 2010).

1.7 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατασκευή νοήματος στο έργο του εκπαιδευτικού

Το σχολείο ως οργανισμός που προωθεί την πολιτότητα με τις πολλαπλές εκφάνσεις της, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ποικιλομορφία/πολυπολιτισμικότητα πρέπει να επεκτείνει το γνωστικό του πεδίο που έχει να κάνει με το νόημα, την ηγεσία και το πρόγραμμα μαθημάτων και να ενσωματώσει ιδανικά, αξίες και διαδικασίες της δημοκρατίας (Karakatsani and Papaloι 2017). Το σχολείο οφείλει να συμπλεύσει με την κοινωνία των αυξανόμενων αλλαγών, να ενστερνιστεί την δημιουργικότητα, την βιωματική μάθηση, να ενθαρρύνει τον διάλογο τόσο εντός του όσο και εκτός με το περιβάλλον προσβλέποντας σε ένα απώτερο μέλλον.

Επεκτείνοντας, φαίνεται να υπάρχει μία σχέση μεταξύ του ρόλου του εκπαιδευτικού (ποιος

πράττει), των δεσμών που αναπτύσσει με την ομάδα (πώς πράττει) και του νοήματος (γιατί πράττει). Οι εκπαιδευτικοί που δεσμεύονται σε προκοινωνικές αξίες όπως την συνεργασία και τον αλτρουισμό, αντλούν νόημα από την εργασία, ισχυροποιούν τη σχολική κουλτούρα και ενθαρρύνουν τη βελτίωση των μαθητών.

Συγκεκριμένα τα μαθήματα που στηρίζονται πάνω στο νόημα και προσανατολίζονται πάνω στη βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής (life skills) συμπεριλαμβανομένων της κοινωνικής συμπεριφοράς και πολιτότητας όπως και της ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτεπίγνωσης, θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις κοινωνικο-ψυχολογικές και γνωστικές πλευρές της προσωπικότητάς τους ώστε να αντιμετωπίσουν με επιτυχία προκλήσεις όπως τον εκφοβισμό, τον ρατσισμό, δίνοντάς τους φωνή σε σχολικές και κοινωνικές δράσεις. Οι κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην κατασκευή της ταυτότητας του πολίτη, της υπευθυνότητας, της δέσμευσης παράλληλα με την πολιτική συνείδηση, την ανεκτικότητα και την αποδοχή τους διαφορετικού.

Ο Omer (2018) προτείνει ένα εφαρμοσμένο μοντέλο εκπαίδευσης με κοινοτική διάσταση που ξεκινά από την οικογένεια, επεκτείνεται στο σχολείο και συμπεριλαμβάνει ολόκληρη την κοινότητα. Κάθε μέλος του μεγάλου αυτού δικτύου ενδυναμώνει το σύνολο, το οποίο με τη σειρά του ενδυναμώνει το κάθε μέλος χωριστά. Στο πλαίσιο αυτό επιλύονται τα όποια προβλήματα, αποκλιμακώνονται οι αντιπαραθέσεις, προσαυξάνεται το κύρος του εκπαιδευτικού με τη στήριξη που λαμβάνει. Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ακολουθήσει το επάγγελμά τους μέσα από την αδιαμφισβήτητη επιθυμία να διδάξουν. Παρ' όλα αυτά οι εμπειρίες από επανειλημμένες άσχημες συμπεριφορές, η έλλειψη στήριξης και η απουσία βοήθειας, τούς έχουν οδηγήσει σε έναν αγώνα επιβίωσης. Είναι μάταιο να ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν χωρίς να τους παρέχονται εργαλεία ώστε να μπορούν αντιμετωπίσουν τις άσχημες συμπεριφορές των μαθητών και να βγουν από την προσωπική τους απομόνωση.

Η διδασκαλία είναι κατά πολλές έννοιες ένα μοναχικό επάγγελμα, όπου ο εκπαιδευτικός είναι κλεισμένος μέσα στα προβλήματά του. Η αμοιβαία υποστήριξη από άτομα που ενέχονται στην ίδια προσπάθεια και κατανοούν ο ένας τις δυσκολίες του άλλου, μπορεί να βοηθήσει πολύ τον εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί στο στρες (Fontana 1996).

Το κλίμα φροντίδας στο σχολείο διεγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τον οργανισμό, ενισχύει την τάση της απρόσκοπτης έκφρασής τους χωρίς τον φόβο των συνεπειών, σχετίζε-

ται με την ικανοποίηση από το επάγγελμα, την δέσμευση και την αποτελεσματικότητα (Fu and Deshpande 2014). Το κλίμα ανεξαρτησίας ως μέρος του ηθικού κλίματος ενθαρρύνει την ελευθερία των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων με ηθικά κριτήρια και αξίες προς το συμφέρον του οργανισμού (Appelbaum, Deguire, and Lay 2005). Και οι δύο τύποι κλίματος καλλιεργούν την εμπιστοσύνη στις σχέσεις συναδέλφων μέσα σε ένα περιβάλλον όπου παρουσιάζονται ευκαιρίες για να αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις, να λύσουν προβλήματα και να βρουν τρόπους να βγουν από αδιέξοδα (ροή και ανθεκτικότητα). Η εμπιστοσύνη αναπτύσσεται παράλληλα, όταν βρίσκει κανείς έναν άνθρωπο που τον βοηθά να αντιμετωπίσει μια δύσκολη κατάσταση. Τέλος υπάρχει και ένα τρίτο είδος εμπιστοσύνης, η εμπιστοσύνη ότι υπάρχει κάτι που τον κρατά και τον στηρίζει και νιώθει ασφάλεια (νόημα) (Hüther and Hauser 2015).

Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ζουμπουλάκης (2017) ότι η δίνη του σύγχρονου σχολείου συμπαρασύρει και τον εκπαιδευτικό, που νιώθει αμήχανος, παραζαλισμένος, απαισιόδοξος, ζητώντας στήριξη, θεσμική, παιδαγωγική, ψυχολογική. Ο εκπαιδευτικός δεν ξέρει πια τον ρόλο του, γιατί ούτε η κοινωνία ξέρει ποιον ρόλο να του αναθέσει: του ψυχολόγου, του εμπνευστή μιας ομάδας, του γονιού, του φίλου. Πέρα από την επιστημονική του επάρκεια και διδακτική τέχνη, πρέπει να διαθέτει και την πνευματική ικανότητα να μετατρέπει τις αμέτρητες καθημερινές εμπειρίες σε γνώση και σοφία.

Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς υπάρχουν ορισμένοι, οι οποίοι πασχίζουν και για μια γνώση πέραν και πλέον του αναλυτικού προγράμματος, για το επιπλέον εκείνο που γεννιέται από τη συνάντηση της γενναιοδωρίας του εκπαιδευτικού και της διαθεσιμότητας της τάξης, έξω από εξετάσεις, βαθμούς και επιδόσεις, και μέσω του οποίου ασκείται πολύ συχνά η γονιμότερη πνευματική επιρροή στους μαθητές.

Από την άλλη, οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτούν στο σχολείο τα σημερινά παιδιά, δεν τα προετοιμάζουν για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν αύριο. Τα εφόδια που χρειάζονται περισσότερο από κάθετι -αισιοδοξία, δημιουργικότητα, τόλμη, πρωτότυπη σκέψη, υπευθυνότητα και συνεργατικό πνεύμα- όλα αυτά αφήνονται συστηματικά έξω απ' το χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον μπορεί να είναι λάθος αυτά που πιστεύεται σήμερα ότι θα χρειαστούν τα παιδιά αύριο ως εφόδια στη ζωή (Hüther and Hauser 2015). Έτσι χάνεται το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση εντός σχολείου και θεωρούν το σχολείο περιττή υπόθεση ή αναγκαίο κακό.

Δεδομένων των παραπάνω συνθηκών οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να αντιπαλέψουν και

να ορθοποδήσουν μέσα ένα αντίξοο περιβάλλον εντός και εκτός τάξης. Δεν είναι λίγες οι φορές που αισθάνονται επαγγελματικό άγχος και ψυχοσωματική κόπωση. Αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη ψυχικής ανθεκτικότητας δημιουργεί αισθήματα ανεπάρκειας, τάσεις απόσυρσης και μειώνει την αποτελεσματικότητά τους. Όλοι αυτοί οι παράγοντες οδηγούν στην απαξίωση του νοήματος (Κουδιγκέλη 2011).

Η Μαλλέρου (n.d.), γνωστή στο χώρο του life coaching, προτείνει ένα χρήσιμο εργαλείο αυτοαξιολόγησης που υπηρετεί την *αυτοηγεσία* και περιλαμβάνει κάποιες από τις έννοιες που υπογράμμισε η παρούσα εργασία όπως εμπιστοσύνη στις ικανότητες, αυτογνωσία, αυτοπειθαρχία, αισιοδοξία, ελευθερία έκφρασης, αυτοπαρακίνηση, αίσθηση αποστολής. Αναπόδραστα κάθε προσπάθεια του εκπαιδευτικού, ελλείψει συντονισμένης και οργανωμένης εξωτερικής βοήθειας, περνάει μέσα από την προσωπική θήτευσή του σε συγκεκριμένα προγράμματα αυτοηγεσίας.

Υπάρχει πληθώρα προγραμμάτων coaching για την ενίσχυση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα, που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να θωρακιστεί με την ανθεκτικότητα, ειδικά σε περιόδους οργανωσιακών μετασχηματισμών (Ko and Donaldson 2011). Οι coaching και positive leaders που διαθέτουν τα ψυχικά γνωρίσματα της ελπίδας, της αισιοδοξίας, της ανθεκτικότητας, μπορούν μέσα από το coaching να τα επικοινωνούν στους followers του οργανισμού. Παράλληλα επικοινωνούν ξεκάθαρους στόχους και την αποστολή του οργανισμού για να εξασφαλίσουν όσο γίνεται την μεγαλύτερη επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση.

Κάθε προσπάθεια ενέχει την έννοια της ελευθερίας. Και ελευθερία σημαίνει να έχει ο εκπαιδευτικός όραμα, ώστε να υπερασπιστεί την επιλογή του. Ο τρόπος που θα πορευτεί θα δημιουργήσει θετικά στοιχεία, τα οποία δεν υφίστανται την ώρα της απόφασης. Έτσι θα επιλέξει όχι το καλύτερο από τα υπάρχοντα, αλλά αυτό που εκείνος θα υπερασπιστεί και θα αναδείξει στο διάβα του χρόνου ώστε να αποδειχτεί αργότερα πως ήταν ό, τι καλύτερο θα μπορούσε να υπάρξει (Καραγιάννης 2018).

Συνοψίζοντας, η συνειδητοποίηση των ελλείψεων μπορεί να λειτουργήσει ισοπεδωτικά ως οριστική παραίτηση ή δυναμικά ως υπέρβαση προσφέροντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα στοχοθέτησης. Η προσήλωση στον προσωπικό στόχο είναι εκείνη που τον θωρακίζει στις δύσκολες ώρες. Στην τελευταία περίπτωση ο στόχος γίνεται η δομή του ατόμου, γίνεται ένα με την ύπαρξή του σε βαθμό που θα μπορούσε να πει ότι «γίνεται το νόημα που δίνει στη εργασία του».

Βασικό συστατικό κάθε στοχοθέτησης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού κρίνεται η αγάπη που υπερασπίζεται την αυτονομία και την πνευματική ανάπτυξη του μαθητή επιστρέφοντας στον εκπαιδευτικό ως πλούτος και άνοιγμα του ορίζοντα.

2 Θετική Ψυχολογία, Ψυχολογική Ροή & Ψυχική Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού

«Ευτυχία είναι το νόημα και ο σκοπός της ζωής, ολόκληρος ο στόχος και το τέλος της ανθρώπινης ύπαρξης»

— Αριστοτέλης

2.1 Η Θετική Ψυχολογία και η σημασία της

2.1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση

Ήταν ο *Επίκουρος* ο φιλόσοφος, που εκκίνησε το φιλοσοφικό περιεχόμενο της έννοιας «ευτυχία» από την ηδονική σκοπιά, ο *Αριστοτέλης* που το προσδιόρισε ως μεσότητα που οδηγεί στην ευδαιμονία παραδίδοντας τη σκυτάλη στο *Δημόκριτο*, που την χαρτογράφησε ως αγάπη, φιλία, αλtruισμό και στον *Ζήνωνα*, τον στωικό, που προτείνει το τύπο ευτυχισμένου ανθρώπου που προσαρμόζει και τροποποιεί τις επιθυμίες του για να ταιριάζει στον κόσμο και έτσι παραμένει ευχαριστημένος ακόμα και ενάντια στις αντιξοότητες. Οι Στωικοί είναι οι πρώτοι κοσμοπολίτες που γαλούχησαν την έννοια της ανεκτικότητας στις ανθρώπινες σχέσεις, υιοθετώντας μία κοσμολογική προοπτική που περικλείει όλα τα ανθρώπινα όντα, χωρίς διακρίσεις.

Κατά τον Διαφωτισμό η ευτυχία θεμελιώθηκε στις ρίζες της λογικής, αποθεώθηκε στην καρτεσιανή διατύπωση «σκέφτομαι, άρα υπάρχω», τροχοδρόμησε στο μονοπάτι του υλιστικού ευδαιμονισμού με την εντυπωσιακή απογείωση της στην βιομηχανική επανάσταση, προσγειώθηκε όμως απότομα στη μετα φρόνιτ εποχή που συνέπεσε με την μεταπολεμική κρίση των αξιών, πάνω σε έδαφος αμφισβήτησης και ανάγκης επαναπροσδιορισμού της. Ο Freud (2012), που όρισε την ευτυχία ενός υγιούς ατόμου ως την προσπάθεια ανακούφισης από την ψυχική ασθένεια και οι Baumeister et al. (2001), που υπογράμμισαν την τάση του ανθρώπου να προτιμά την αποδέσμευση από μία αρνητική ψυχική κατάσταση μπαίνοντας σε μία ουδέτερη παρά από μία ουδέτερη σε μία θετική, προλείαναν το έδαφος για την εμφάνιση του προβληματισμού που δημιούργησε το κίνημα της Θετικής Ψυχολογίας: Αρκεί η απουσία της ασθένειας για να θεωρηθεί κάποιος υγιής (Seligman and Csikszentmihalyi 2000);

Η Θετική Ψυχολογία λοιπόν μελετά τις θετικές ψυχολογικές διαστάσεις στη ζωή όπως το νόημα, την ισορροπία προσωπικής-επαγγελματικής ζωής, τα θετικά συναισθήματα, την ψυχική ανθε-

κτικότητα. Διερωτάται εξετάζοντας τη φύση της προσαρμοστικότητας ως εκμαθημένης ικανότητας, πώς ο άνθρωπος καταφέρνει να επιβιώσει με αξιοπρέπεια, παρά τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες και διατηρώντας μία αίσθηση σκοπού (Sheldon and King 2001). Αναφορικά με την εκπαίδευση στοχεύει στην ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και την καλλιέργεια των δυνατών τους σημείων, ώστε να είναι αποδοτικοί και ικανοποιημένοι. Ασχολείται με τον ρόλο των θετικών συναισθημάτων στην αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων στον χώρο του σχολείου, στην νοηματοδότηση των εμπειριών και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον επικεντρώνεται στην δημιουργικότητα και ιδιαίτερος στην αισιοδοξία, την ελπίδα και την ανθεκτικότητα και στη συνεισφορά τους στην απόδοση και ικανοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Η σημερινή εποχή χρειάζεται ανθρώπους που θα αξιοποιούν στο έπακρο τη στιγμή μπαίνοντας σε κανάλι ψυχολογικής ροής (Csikszentmihalyi 1990) και σχεδιάζοντας τη ζωή τους πάνω σε θετικά συναισθήματα και εμπειρίες όπως το εξέφρασε εκπληκτικά ο Βενιαμίν Φραγκλίνος: «Η ευτυχία έγκειται περισσότερο στις μικρές χαρές που συμβαίνουν κάθε μέρα, παρά στη σπουδαία τύχη που προκύπτει τόσο σπάνια».

2.1.2 Η σημασία της Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι ένας επαγγελματικός χώρος όπου η επίδραση των θετικών συναισθημάτων έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Ιδανικά ο εκπαιδευτικός χώρος μπορεί να γίνει χώρος προσωπικής ανάπτυξης, χώρος δημιουργίας και κυρίως χώρος όπου το άτομο διαρκώς μαθαίνει και μετεξελίσσεται ώστε να αντεπεξέρχεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις συναισθηματικές και διανοητικές απαιτήσεις του έργου του. Στην αντίθετη περίπτωση, η υπερσυσσώρευση απαιτήσεων και ευθυνών οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση (burnout), και σε συνδυασμό με την έλλειψη ψυχικών αποθεμάτων, μειώνουν τον αποτελεσματικό χειρισμό των προβλημάτων και την ουσιαστική εκπαιδευτική προσφορά προς τους μαθητές με αποτέλεσμα την απαξίωση του νοήματος της ζωής (Κάντας 2001).

Οι Luthans, Vogelgesang, and Lester (2006) και οι Luthans and Youssef (2004) προτείνουν τέσσερις παράγοντες που στοιχειοθετούν το ψυχολογικό κεφάλαιο του εκπαιδευτικού, την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) που την ορίζουν ως την ικανότητα να αντεπεξέρχεται σε απαιτητικές συνθήκες και προκλήσεις, την αισιοδοξία, την ελπίδα και την ανθεκτικότητα. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να καλλιεργηθούν τόσο σε ατομικό όσο και οργανωσιακό επίπεδο με τους διευθυντές να ηγούνται της προσπάθειας με τελικό σκοπό την αύξηση της επίδοσης

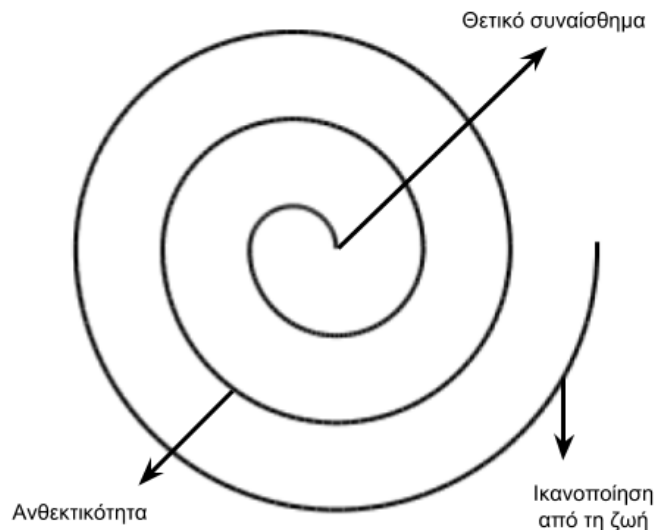
και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού. Η Hammond* (2004) αναφέρεται στη σημασία της θετικής συνεισφοράς των εκπαιδευτικών στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών, ώστε να αναπτύσσουν νέα ενδιαφέροντα και να ανακαλύπτουν ευκαιρίες για συνεχή προσωπική ανάπτυξη.

Τα συναισθήματα αποτελούν κατευθυντήριες δομές της ζωής (Oatley and Jenkins 2004). Επηρεάζουν ένα μεγάλο μέρος της ζωής, τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ταξινομούν τις πληροφορίες από το περιβάλλον, τον τρόπο που λαμβάνουν τις αποφάσεις, που αξιολογούν τους κινδύνους και επιλύουν τα προβλήματα (Isen 2002). Το συναίσθημα μπορεί να αλλάξει τον τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας και τον τρόπο αλληλεπίδρασης των ανθρώπων. Σύμφωνα με το Heartmath Institute της Καλιφόρνιας⁴, υπάρχουν αυξανόμενα στοιχεία για μια τροποποίηση της γονιδιακής έκφρασης με συναισθηματικές εμπειρίες. Ύστερα από δεκαετίες ερευνών στην επιστήμη της Επιγενετικής ανακαλύφθηκε πως παράγοντες όπως η αγάπη και η εκτίμηση ή αντίθετα το άγχος και ο θυμός επηρεάζουν το γενετικό αποτύπωμα ενός ατόμου. Σε ένα πείραμα, επιλεγμένοι συμμετέχοντες μπόρεσαν να μεταβάλουν το DNA μέσω θετικών νοητικών αποφάσεων.

Σύμφωνα με τη θεωρία Διεύρυνσης και Δόμησης των Θετικών Συναισθημάτων (broadening and building theory, Fredrickson 2001), η βίωση θετικών συναισθημάτων λειτουργεί σε τρία επίπεδα: σε ένα πρώτο επίπεδο, διευρύνει (broadening) το ρεπερτόριο σκέψης και δράσης του εκπαιδευτικού, βοηθώντας τον να δομήσει (building) διανοητικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς πόρους, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, επανορθώνει την αρνητική επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων, προσθέτοντας έναν ακόμη μηχανισμό ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Fredrickson 2000). Τέλος, τα θετικά συναισθήματα λειτουργούν σαν μια ανοδική ελικοειδή σπείρα (εικόνα 5), δηλαδή η βίωση ενός θετικού συναισθήματος οδηγεί στη βίωση όλο και περισσότερων θετικών συναισθημάτων (Fredrickson and Joiner 2002).

Η διεύρυνση, η θετικότητα και η ανθεκτικότητα ενώνονται και αναδεικνύονται σε μηχανισμούς που αλληλοτροφοδοτούνται και παράλληλα συντελούν στην άνθηση των οργανισμών μέσω της συναισθηματικής μόλυνσης (Fredrickson 2003). Ειδικά τα θετικά συναισθήματα του ηγέτη μπορούν να είναι ιδιαίτερα μεταδοτικά και να προβλέψουν την απόδοση της ομάδας. Τα θετικά συναισθήματα δημιουργούν αλυσίδα γεγονότων με θετικό νόημα. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν

⁴<http://www.heartmath.org>



Εικόνα 5: Ανοδική ελικοειδής σπείρα

περισσότερα θετικά συναισθήματα τείνουν να βοηθούν περισσότερο τους άλλους. Επίσης το άτομο που υποστηρίχθηκε, είναι δυνατό να βιώσει θετικότητα μέσω της ευγνωμοσύνης για την βοήθεια που έλαβε, και να κινητοποιηθεί προς την ανταπόδοση της πράξης. Επομένως η θετικότητα υποστηρίζει και την ηθική συμπεριφορά. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί που λειτούργησαν ως παρατηρητές των θετικών γεγονότων, είναι δυνατό να βιώσουν θετικά συναισθήματα και οι ίδιοι.

Όπως υποστηρίζει ο Haidt (2003), συναινώντας στη θεωρία της Fredrickson, δημιουργείται ένα είδος ανελίσσόμενης αλυσίδας στον οργανισμό που αναπτύσσει ποιότητες όπως η ανθρωπιά και η αρμονία. Με τον καιρό η διαδικασία αυτή χτίζει καλύτερες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και συνεισφέρει στη θετική αλλαγή, στον μετασχηματισμό και την απόδοση του οργανισμού. Τα συναισθήματα που έχει βιώσει η ομάδα εγγράφονται στη συναισθηματική ιστορία της και αποτελούν μέρος της κουλτούρας της και συναισθηματική παρακαταθήκη για μελλοντικές συμπεριφορές (Kelly and Barsade 2001).

Στο βιβλίο του ο Popovic (2010) παρουσιάζει ένα εφαρμοσμένο πρόγραμμα προσωπικής ανάπτυξης, Personal Synthesis, που βασίζεται στις αρχές της θετικής ψυχολογίας. Διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα, το θεωρητικό, το πρακτικό, το αναστοχαστικό και το διαπροσωπικό και στοχεύει στην κατανόηση και την ρύθμιση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων μέσα από μία ποικιλία εξατομικευμένων μεθόδων και μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Απώτερος στόχος είναι η χρήση των μαθημάτων αυτών στην καθημερινή ζωή.

2.2 Κριτική στην προσέγγιση της Θετικής Ψυχολογίας

Παρά την ευρεία αποδοχή που χαίρει η Θετική Ψυχολογία, υπάρχουν κάποιες φωνές που εκφράζουν προβληματισμούς που αφορούν την ορθή χρήση των πορισμάτων της. Εκφράζονται λοιπόν επιφυλάξεις ως προς την πιθανότητα να οδηγηθεί κάποιος στον άκριτο υπερθεματισμό των θετικών χαρακτηριστικών.

Τα αρνητικά συναισθήματα είναι *εξίσου* σημαντικά με τα θετικά. Αυτό σημαίνει ότι η μελέτη των θετικών συναισθημάτων χωρίς την προηγούμενη κατανόηση των αρνητικών είναι μονομερής και ενέχει μεθοδολογικούς κινδύνους. Η επιδίωξη της ψυχολογικής ευημερίας του εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να εννοηθεί ως αδιαφορία για την ψυχική δυσλειτουργία του (Γαλανάκης 2011).

Σύμφωνα με την Boniwell (2008) για έναν υγιή ενήλικα κάθε καίρια αλλαγή προϋποθέτει τη βίωση ενός προσωπικού τραύματος, μίας προσωπικής κρίσης και πνευματικής μεταστροφής. Παράλληλα τα αρνητικά συναισθήματα οδηγούν στο βάθος της ύπαρξής του ατόμου και εντέλει εκβλαστάνουν στο θετικό φυτώριο της ψυχής, την ενσυναίσθηση, τη μετριοφροσύνη, τη σοφία, τη γνώση. Σε συνέντευξη του ο καθηγητής Αστροφυσικής Μ. Δανέζης (Μάνου Δανέζη στο Cretetv Antitheseis, n.d.) αναφέρθηκε πώς η γνώση δομείται μέσα από τις αντιθέσεις και μιλώντας για τα αρνητικά συναισθήματα, πώς το κακό αντίθετο διδάσκει το καλό που πρέπει να κάνει κάποιος, ο πόνος διδάσκει την αγάπη, ο φόβος, την ανάγκη για τόλμη.

Από την άλλη η διάκριση θετικού και αρνητικού συναισθήματος δεν είναι πάντα σοφή επιλογή. Η θετικότητα χρωματίζεται από τα ατομικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Η ελπίδα για παράδειγμα περικλείει μέσα της τόσο τη θετικότητα ότι κάτι καλό θα συμβεί στο μέλλον όσο και μία λεπτή απόχρωση αρνητικότητας με τη μορφή ανησυχίας, σε περίπτωση που δεν συμβεί το επιθυμητό. Η αισιοδοξία μπορεί να υποτιμήσει την προετοιμασία ως δίχτυ ασφαλείας απέναντι σε μελλοντικούς κινδύνους. Η υπερηφάνεια, η αγάπη, το χαμόγελο είναι εν δυνάμει αμφιλεγόμενες συναισθηματικές εκδηλώσεις και ερμηνεύονται ποικιλοτρόπως σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Ο ίδιος ο Csikszentmihalyi (1990) προειδοποίησε για τους κινδύνους μιας δραστηριότητας ροής: ευχάριστες δραστηριότητες ροής μπορούν να έχουν αρνητικό αντίκτυπο, όταν, αντί να στοχεύουν στην ευταξία του νου, γίνονται εθιστικές στο βαθμό που δεσμεύουν το άτομο σε

συγκεκριμένες πράξεις, με μειωμένη δυνατότητα ανταπόκρισης στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Ο εθισμός μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια της ευρύτερης προοπτικής: ένας εργασιομανής διευθυντής (workaholic) επί παραδείγματι που είναι εθισμένος στη δουλειά του, χάνει την προοπτική μιας ζωής με πληρότητα. Καμία δραστηριότητα ροής δεν είναι καλή εν γένει. Γίνεται καλή όταν εμπλουτίζει τη ζωή με νόημα και κινητοποιεί προς ανώτερα επίπεδα πολυπλοκότητας. Το ερώτημα λοιπόν χρήζει επαναδιατύπωσης: όχι πώς θα δημιουργηθεί η ροή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά πώς θα μάθει ο εκπαιδευτικός να τη διαχειρίζεται, δηλαδή να την χρησιμοποιεί προς όφελός του.

Εν κατακλείδι, ο μεγάλος θόρυβος που έχει δημιουργηθεί γύρω από τη Θετική Ψυχολογία είναι αποτέλεσμα του μεγάλου ενδιαφέροντος που προκαλούν τα ευρήματά της. Είναι φανερό ότι η Θετική Ψυχολογία κινήθηκε πολύ γρήγορα, ενώ η ερευνητική δραστηριότητα της ψυχολογίας υπήρξε πολυετής και αργή. Ωστόσο αναμένεται κάποια στιγμή η απάλειψη της διάκρισής της ως ιδιαίτερου κλάδου και η ενσωμάτωσή των πορισμάτων της στην ευρύτερη ψυχολογία, καθώς έτσι θα αρθούν και οι τελευταίες επιφυλάξεις που θέτουν σε αμφισβήτηση το κύρος της και την ικανότητά της να βοηθά τον άνθρωπο που πάσχει (Μυτσικίδου 2011).

Mutatis mutandis, οι ανάγκες του ανθρώπου δεν είναι άκαμπτα διαχωρισμένες και γι' αυτό πλέον απαιτούν ολιστική θεώρηση: όπως στα ιατρικά θεραπευτήρια εργάζονται δικηγόροι και κοινωνικοί λειτουργοί, αναγνωρίζοντας την ανάγκη συνδρομής τους στην βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των ενδιαφερομένων, όπως η οικογένεια δεν καλύπτει μόνο τις ανάγκες τροφής και ένδυσης των προστατευόμενων μελών, έτσι και το σχολείο καλείται να προσανατολιστεί προς τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών. Καλείται να γίνει όχι μόνο χώρος μάθησης αλλά και τόπος χαράς (Noddings 2005).

2.3 Ροή

«There is no path to happiness: happiness is the path»

— Buddha

Σύμφωνα με τον Bucay (2011) ευτυχία είναι η ικανοποίηση να ξέρει κανείς ότι βρίσκεται στο σωστό δρόμο, η σιγουριά που προσφέρει η εσωτερική του πυξίδα, ότι δεν είναι χαμένος. Αν στην ευτυχία μετρούσε ο προορισμός, τότε θα ήταν εξαρτημένη από τη στιγμή της άφιξης. Αντίθετα, αν εξαρτάται από την αναζήτηση της πορείας, το μόνο που ενδιαφέρει είναι ο δρόμος.

Όλοι οι δρόμοι είναι σωστοί αν πηγαίνουν στη σωστή κατεύθυνση. Τον σωστό δρόμο τον ορίζει ο καθένας απαντώντας στην ερώτηση: «τι νόημα έχει η ζωή;» Και συνεχίζει (σελ. 156-158) παραθέτοντας ένα εκπληκτικό παραμύθι που διδάσκει ότι το νόημα της ζωής, το κλειδί της ευτυχίας, το έκρυψαν τα τελώνια μέσα στον κάθε άνθρωπο.

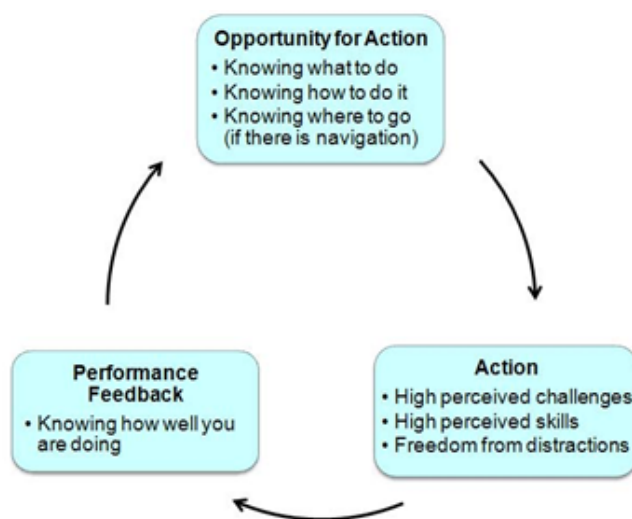
2.3.1 Ορισμός

Η Ροή περιγράφεται από τον Csikszentmihalyi (1990) ως «η βέλτιστη εμπειρία που κατακτάται και βιώνεται μέσα από καταστάσεις που μας προκαλούν να αναμετρηθούμε με τα όριά μας για να τα ξεπεράσουμε και να αναπτυχθούμε». Ο στόχος δεν ορίζεται ως αυτοσκοπός, αλλά είναι η χαρά προς την επίτευξη του που νοηματοδοτεί και χρωματίζει την εμπειρία. Στόχος γίνεται δηλαδή η βελτιστοποίηση της εμπειρίας (η εμπειρία είναι αυτοσκοπός) και όχι το προκαθορισμένο αποτέλεσμα ή μια μελλοντική ανταμοιβή, η εμπειρία η ίδια αποτελεί αμοιβή που ενέχει τη δική της προσωπική αξία. Το άτομο είναι απόλυτα απορροφημένο στο έργο, ταυτίζεται με αυτό, χωρίς περισπασμούς και με νοητική πειθαρχία.

Ορισμένες καταστάσεις – πληροφορίες αποδιοργανώνουν την προσοχή-ευταξία του νου. Αυτές οι καταστάσεις εσωτερικές αναταραχής ή ψυχικής εντροπίας μειώνουν την αποτελεσματικότητα του ατόμου. Το εξωτερικό γεγονός εμφανίζεται στη συνείδηση καθαρά ως πληροφορία, το άτομο ερμηνεύει την πληροφορία ως απειλή και αποσπάται η προσοχή του. Στην αντίθετη περίπτωση που η πληροφορία δεν λαμβάνεται ως απειλή, η προσοχή του ατόμου επενδύεται στον στόχο και το άτομο απολαμβάνει την εμπειρία ροής. Συμπερασματικά η ροή εδραιώνεται στην πειθαρχημένη και εστιασμένη προσοχή.

Ο χρόνος στην κατάσταση ροής μετασχηματίζεται σε μία υποκειμενική αίσθηση μέτρησης ανεξάρτητη από τα ρολόγια. Μέσα στην εμπειρία ροής το άτομο ξεχνά προσωρινά τον εαυτό του, πράγμα που οδηγεί σε διεύρυνση των ορίων του (υπέρβαση). Το «εγώ» διαλύεται, παύει να ελέγχει την δραστηριότητα στην οποία είναι βυθισμένο, αντ' αυτού η ίδια η δραστηριότητα το οδηγεί από το χέρι και μέσα από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει φτάνει σε ανώτερα επίπεδα επιδόσεων και πολυπλοκότητας. Σε όλες τις δραστηριότητες ροής αν δεν καλλιεργηθούν οι απαραίτητες δεξιότητες, καμία αναζήτηση δεν μπορεί να προσφέρει πραγματική χαρά. Αυτή ακριβώς η ανάπτυξη του εαυτού αποτελεί το κλειδί για τις δραστηριότητες ροής. Εκτός από τις εξωτερικές συνθήκες ή τη δομή των δραστηριοτήτων ροής, χρειάζεται επίσης να λάβει κανείς υπόψη και τις εσωτερικές συνθήκες οι οποίες επιτρέπουν τη ροή να εκδηλωθεί (αυτοδύναμη

προσωπικότητα).



Εικόνα 6: Flow loop model with flow conditions

2.3.2 Δομή μιας δραστηριότητας Ροής

«Φτάσε όπου δεν μπορείς!»

— Ν. Καζαντζάκης

«Να σκαρφαλώνουμε βήμα βήμα το δικό μας Έβερεστ και να το κάνουμε με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε βήμα μας να είναι μια μικρή αιωνιότητα»

— Μιριέλ Μπαρμπερί

Η δομή μιας δραστηριότητας ροής ή η φαινομενολογία της χαράς συγκεντρώνει τα ακόλουθα επτά χαρακτηριστικά (Csikszentmihalyi 1990):

- ενασχόληση με προκλητικές δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες.
- συγχώνευση δράσης και επίγνωσης: το άτομο βυθίζεται μέσα στην δράση, χωρίς να αποσπάται η προσοχή του.
- σαφείς στόχοι
- ενδείξεις επιτυχίας του στόχου (ανατροφοδότηση)
- προσήλωση στην εκάστοτε απασχόληση: το άτομο αναστέλλει προσωρινά οτιδήποτε άλλο δεν σχετίζεται με την εμπειρία ροής, όπως αναμνήσεις, δυσάρεστα συμβάντα της καθημερινότητας, άχρηστες πληροφορίες.
- αίσθηση ελέγχου: ακόμη και σε επικίνδυνες καταστάσεις, το άτομο εμπιστεύεται την ικανότητά του να ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο και τα περιθώρια λάθους και να αναλαμβάνει

τον έλεγχο.

- απώλεια επίγνωσης του εαυτού: σημαίνει την απουσία της αντίληψης του εαυτού, μία αίσθηση ιδιαίτερα απολαυστική, αφού παρέχει στο άτομο την ευκαιρία να διευρύνει την ιδέα αυτού που είναι (υπέρβαση του εαυτού). Το άτομο δεν αισθάνεται ευάλωτο σε απειλές, ξεπερνά την τρωτότητα της ύπαρξής του ρυθμίζοντας το επίπεδο των προκλήσεων του περιβάλλοντος. Γίνεται ένα με το περιβάλλον, βιώνει μία κατάσταση Zen, ένωσης με τους άλλους (κοσμολογική προοπτική). Εδώ ενυπάρχει η παραδοξότητα ταυτότητας, για την οποία έγινε λόγος πιο πάνω (identity paradox): η προσωρινή απώλεια της χάριν της ροής, οδηγεί σε βελτίωση των δεξιοτήτων και αναδόμηση της.

Γράφει ο Csikszentmihalyi (1990) ότι δεν υπάρχει καλύτερο κίνητρο να ασχοληθεί κανείς με την επιστήμη από την αίσθηση ευταξίας που κυριαρχεί στο νου του αναζητητή: το άτομο αποκτά έναν πειθαρχημένο τρόπο σκέψης και έκφρασης, αναλύει και κατανοεί εμπειρίες, επικοινωνεί με τον εαυτό του, θέτει σε τάξη τα βιώματά του. Σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης, παρουσιάζει την εξής πρόκληση: στόχος να μην είναι πια η βαθμολογία, το δίπλωμα ή μια καλή δουλειά, αλλά να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος τι συμβαίνει γύρω του, να καλλιεργήσει μια προσωπική μεστής νοήματος αίσθηση, σχετικά με τις εμπειρίες. Σήμερα πρωταρχική έγνοια στην εργασία του εκπαιδευτικού είναι η παραγωγικότητα, και όχι η ευχαρίστηση και η ποιότητα της εμπειρίας, γεγονός που επηρεάζει μέσω αλυσιδωτής αντίδρασης και τους άμεσους αποδέκτες, τους μαθητές του. Όσο πιο γρήγορα συνειδητοποιήσει ότι η ποιότητα της εργασίας του μπορεί να μεταμορφωθεί κατά βούληση, τόσο πιο γρήγορα θα βελτιώσει αυτή τη σπουδαία διάσταση στη ζωή του. Εξάλλου οι εργαζόμενοι που χαίρονται τη δουλειά τους, όχι μόνο ωφελούνται προσωπικά, αλλά παράγουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Amabile and Kramer 2011).

Η *χαρά* θεωρείται από τον συγγραφέα της Ροής μία επανορθωτική ομοιοστατική εμπειρία που επαναφέρει την ευταξία στο νου που έχει διαταραχθεί από την ψυχική εντροπία. Η καταλληλότερη οδός για να αποφευχθεί το χάος στη συνειδητότητα είναι η παραχώρηση του ελέγχου των νοητικών διαδικασιών στο ίδιο το άτομο. Με τη χαρά λοιπόν επενδύει ψυχική ενέργεια και προσοχή στις πράξεις του. Για να έχει κάποιος τον έλεγχο της ποιότητας της εμπειρίας του, πρέπει να μάθει πώς να αντλεί χαρά από όσα συμβαίνουν κάθε μέρα. Η χαρά δεν εξαρτάται από το τι κάνει κάποιος αλλά από το πώς το κάνει. Κάθε δραστηριότητα από την εργασία ως το παιχνίδι μπορεί να μεταμορφωθεί σε εμπειρία ροής. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και αν η δομή μιας εργασίας

προσομοιάζει με παιχνίδι, δεν την απολαμβάνουν όλοι: ακόμη και οι ευνοϊκότερες συνθήκες δεν εξασφαλίζουν ότι το άτομο θα κατακτήσει τη ροή γιατί αυτή εξαρτάται από μια υποκειμενική αξιολόγηση των δυνατοτήτων για δράση και από τις προσωπικές ικανότητες κάθε ατόμου. Έτσι συχνά συναντά κανείς δυσαρεστημένα άτομα, σε σπουδαίες δουλειές. Για να μπορέσει το άτομο να αντλήσει ικανοποίηση θα πρέπει να καλλιεργήσει την *αυτοδύναμη* προσωπικότητα.

2.3.3 Ροή και αυτοδύναμη προσωπικότητα

Η αυτοδύναμη προσωπικότητα είναι αποτέλεσμα εν μέρει βιολογικής κληρονομιάς, εν μέρει σωστής αγωγής από την οικογένεια. Παρ' όλα αυτά για όσους δεν στάθηκαν τυχεροί να έχουν ένα από τα παραπάνω, η ικανότητα αυτή επιδέχεται καλλιέργεια με σωστή εκπαίδευση και πειθαρχία.

Ο όρος *αυτοδύναμος εαυτός* σημαίνει ένας εαυτός με *αυτόνομους* στόχους. Για τους περισσότερους ανθρώπους, οι στόχοι διαμορφώνονται άμεσα από τις βιολογικές ανάγκες και τις κοινωνικές συμβάσεις, άρα η προέλευσή τους είναι έξω από αυτούς. Για το αυτοδύναμο άτομο, οι πρωταρχικοί στόχοι διαμορφώνονται από εμπειρίες που αξιολογούνται συνειδητά, συνεπώς προέρχονται άμεσα από το ίδιο. Οι κανόνες για να αποκτήσει κάποιος έναν αυτοδύναμο εαυτό (Csikszentmihalyi 1990) συνοψίζονται ως ακολούθως:

- *Καθορισμός στόχων*: χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, είναι αυτοκαθοριζόμενοι και ευέλικτοι, η επιλογή τους σχετίζεται με την αναγνώριση των προκλήσεων έτσι ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται και να υποδεικνύουν και τις απαραίτητες δεξιότητες. Μπορεί να ισχύσει και το αντίστροφο: οι αποκτημένες δεξιότητες να οδηγήσουν στον στόχο που βασίζεται στα δυνατά σημεία του ατόμου. Για την εξέλιξη των δεξιοτήτων απαιτείται προσοχή στα αποτελέσματα των πράξεων και ανατροφοδότηση.
- *Απόλυτη συμμετοχή στη δραστηριότητα*: αφού επιλέξει ένα σύστημα δράσης, αφοσιώνεται πλήρως σε αυτό. Σχηματίζει ένα πυκνό πλέγμα ανάμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και στις ικανότητες του να δρα. Η συμμετοχή διευκολύνεται από την προσήλωση.
- *Αμέριστη προσοχή σε όσα συμβαίνουν*: το άτομο δεν ανησυχεί για τις επιδόσεις του ή πώς το βλέπουν οι άλλοι, αφοσιώνεται στους στόχους του ολόψυχα. Δεν νιώθει πλέον ως ξεχωριστό άτομο παρόλο που ο εαυτός δυναμώνει. Ο αυτοδύναμος χαρακτήρας αναπτύσσεται πέρα από τα όρια της ατομικότητας επενδύοντας ψυχική ενέργεια σε ένα σύστημα

που συμπεριλαμβάνεται. Έτσι αναδύεται σε ένα ανώτερο επίπεδο *πολυπλοκότητας*: η συνεισφορά του στην ανθρωπότητα αποκτά νόημα.

- *Απόλαυση των άμεσων εμπειριών*: είναι το αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, η απόλαυση της ζωής, ακόμη και όταν οι αντικειμενικές συνθήκες είναι ανηλεείς. Ο Csikszentmihalyi (1990) αναφέρει περιπτώσεις κρατουμένων που κατάφεραν να επιβιώσουν σε απάνθρωπες συνθήκες κράτησης και να διατηρήσουν την πνευματική τους διαύγεια απασχολούμενοι με νοητικά παιχνίδια που είχαν εφεύρει. Ακόμη και η πιο ταπεινωτική κατάσταση, μπορεί να μετασχηματιστεί σε εμπειρία ροής (Solzhenitsyn 2009).

2.3.4 Μετασχηματιστική δεξιότητα Ροής

«Μπορούμε να ποθούμε την ευημερία, αλλά εκείνο που θαυμάζουμε είναι τα οφέλη που προκύπτουν από τις δοκιμασίες της ζωής»
— Σενέκας (Στωικός φιλόσοφος)

Ο καθηγητής Fausto Massimini από το τμήμα ψυχολογίας του Παν/μίου του Μιλάνου, συγκέντρωσε παραδείγματα ανθρώπων με αναπηρία που αντιπαρήλθαν το τραγικό συμβάν της ζωής τους μετατρέποντας το σε *θετικό γεγονός*, το οποίο παρείχε στο θύμα ξεκάθαρους στόχους, διαύγεια σκοπού, μετατρέποντας το ατύχημα από πηγή εντροπίας σε ευκαιρία για εσωτερική ευταξία.

Χαρακτηριστική η δήλωση ενός από τα θύματα που ανταποκρίνεται σε εμπειρία ροής: *«...έμαθα να γίνομαι κομμάτι του περιβάλλοντος μου και να το χρησιμοποιώ χωρίς να προσπαθώ να το ελέγξω. Όσον αφορά το μέλλον, ελπίζω να συνεχίσω να βελτιώνομαι και να ξεπερνάω ολοένα και περισσότερο τους περιορισμούς της αναπηρίας μου... Όλοι πρέπει να έχουν ένα σκοπό»*. Κατανοείται στην δήλωση αυτή ότι η αποδοχή των περιορισμών δεν συνεπάγεται μια παθητική στάση, αλλά μία ενεργοποίηση των ψυχικών δυνάμεων για να υπερβεί τα εμπόδια.

Η τέχνη της μεταμορφωτικής διαχείρισης είναι η ικανότητα του ατόμου να μεταμορφώνει μία συμφορά και να αντλεί κάτι καλό από αυτήν. Εκείνοι που την κατέχουν αποκαλούνται *επιζώντες* και φημίζονται για την *ανθεκτικότητα* και το *κουράγιο* τους. Σύμφωνα με τον συγγραφέα της ροής, από όλες τις αρετές, η πιο χρήσιμη και θεμελιώδης για την επιβίωση και για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, είναι η *ικανότητα να μεταμορφώνει κάποιος τις αντιξοότητες σε ευχάριστες προκλήσεις*. Όταν οι άνθρωποι θαυμάζουν μια τέτοια ιδιότητα, σημαίνει ότι προσέχουν εκείνους

που την έχουν και έτσι αποκτούν τη δυνατότητα να τους μιμηθούν, αν προκύψει ανάγκη (μέσω της συναισθηματικής μόλυνσης, Fredrickson (2003)). Ως εκ τούτου, ο θαυμασμός του θάρρους αποτελεί θετικό χαρακτηριστικό προσαρμοστικότητας και όσοι το έχουν ίσως είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες.

2.3.5 Ροή και επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ομάδα πληθυσμού που ανήκει στα λεγόμενα «επαγγέλματα κινδύνου», όσον αφορά το επαγγελματικό άγχος. Πράγματι, η πολλαπλότητα των πληροφοριακών πηγών στις μέρες μας θέτουν σε αμφισβήτηση την αυθεντία τους, οι ευθύνες που τους επιρρίπτουν ως εκπροσώπους του εκπαιδευτικού συστήματος για τα φτωχά μαθησιακά αποτελέσματα, η έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο χώρο της εργασίας είναι κάποιοι από τους λόγους που τους οδηγούν σε επαγγελματική και προσωπική φθορά (Κουδιγκέλη 2011).

Η ροή αποτελεί πιθανόν την απόλυτη εμπειρία στράτευσης των συναισθημάτων στην υπηρεσία της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της ίδιας αντικειμενικής εμπειρίας, σε συνθήκες τάξης ή και εκτός, μπορεί να μετακινηθεί από συνθήκες ανίας, σε συναισθήματα άγχους ή σε καταστάσεις ιδανικής ψυχολογικής κατάστασης και όλα αυτά για το ίδιο γεγονός. Όλα εξαρτώνται από το πώς εκτιμά και αντιλαμβάνεται την κατάσταση, καθώς και ποια είναι γι' αυτόν η αξία της κατάστασης. Έτσι ο εκπαιδευτικός είναι δυνατό να μετασηματίσει το περιβάλλον δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για να αισθανθεί θετικά συναισθήματα.

Τα καλά νέα είναι ότι η αυτοδύναμη προσωπικότητα της ροής διαμορφώνεται αρκεί να υπάρξει σαφήνεια στόχων και ανατροφοδότηση, επικέντρωση ενδιαφέροντος σε κάθε φάση, δυνατότητα επιλογής-αυτονομία, εμπιστοσύνη στην ικανότητα επίτευξης των στόχων και *συνεχείς προκλήσεις* από το περιβάλλον προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται σε σύνθετες και απαιτητικές δραστηριότητες και να αναπτύσσονται (Nakamura and Csikszentmihalyi 2014).

Οι Basom* and Frase (2004) αναφέρουν ότι η σαφήνεια στους *στόχους* επιτυγχάνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη όταν ο εκπαιδευτικός διευκολύνεται να επικεντρωθεί στο κυρίως έργο του, τη διδασκαλία, αποκλείοντας άλλα μη διδακτικά καθήκοντα. Με τον τρόπο αυτό επενδύει την ενέργειά του στο σχεδιασμό και την παράδοση υψηλής ποιότητας διδασκαλίας.

Η ροή προκύπτει ως ισορροπία *προκλήσεων* και δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται δεξιότητες για να ισορροπήσει τις προκλήσεις που προκύπτουν από τη διαχείριση της τάξης, την

ευθυγράμμιση με το αναλυτικό πρόγραμμα και την υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Τα εμπόδια που πιθανόν συναντήσει σχετίζονται με καταστάσεις άγχους ή πλήξης.

Ένα άλλο σπουδαίο προαπαιτούμενο για τη ροή, η άμεση *ανατροφοδότηση*, αποδεικνύεται ότι εξαντλείται στα επίσημα πορίσματα αξιολογήσεων βάσει νομοθεσίας. Ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να αναζητήσει μόνος του την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του με τον αναστοχασμό, ανεξάρτητα από εξωτερικές αξιολογήσεις. Πρέπει να δημιουργήσει ένα εσωτερικό σημείο ελέγχου (Rotter 1990) που οδηγεί σε μία ελικοειδή σπείρα ενδυνάμωσης που καταλήγει στην επιτυχία των μαθητών.

Η απουσία *περισπασμών* είναι η προϋπόθεση για υψηλή συγκέντρωση κατά τη διδασκαλία. Προβλήματα πειθαρχίας, το χτύπημα του κουδουνιού, ανακοινώσεις, ανήκουν στις ανεπιθύμητες διακοπές που αποσπούν την προσοχή του εκπαιδευτικού και των μαθητών και εμποδίζουν τη ροή.

Σύμφωνα με μία μεγάλης κλίμακας έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Αμερικανούς εργαζόμενους (Csikszentmihalyi 1990) κατά το χρονικό διάστημα 1972-1978, οι Αμερικανοί αναφέρουν ως κύριες αιτίες δυσαρέσκειας από τη δουλειά την έλλειψη ποικιλίας και προκλήσεων, τις διαμάχες με τους συναδέλφους και προϊσταμένους και την εξάντληση από το άγχος και την πίεση. Σύμφωνα με την θεωρία της Ροής η ποικιλία και οι προκλήσεις εξαρτώνται από την ατομική προσέγγιση παρά από τις παρούσες εργασιακές συνθήκες. Οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους διευθετούνται γενικά εύκολα στη βάση της κατανόησης ότι οι διαμάχες συντηρούνται από την σύγκρουση προσδοκιών και επιλύονται από την αλληλοπεριχώρηση. Το άγχος και η πίεση ως υποκειμενικές εμπειρίες, είναι και οι πιο επιδεκτικές ελέγχου. Το ίδιο μέγεθος πίεσης που εξασθενίζει κάποιον, κάποιον άλλο τον ενδυναμώνει και τον κινητοποιεί. Ως τρόποι ανακούφισης από το άγχος στην εργασία προτείνονται η καλύτερη οργάνωση, η μετάθεση ευθυνών, η διατήρηση της προσοχής σε προσωπικά επιλεγμένους στόχους, παρά τους όποιους αναπόφευκτους περισπασμούς, η καλύτερη επικοινωνία με συναδέλφους και προϊσταμένους.

Ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο στο χώρο της εκπαίδευσης αμβλύνει το άγχος. Τα ανθρώπινα γονίδια είναι γενετικά προγραμματισμένα προς τη σύναψη σχέσεων με άλλους (Αριστοτέλης: ο άνθρωπος φύσει ζώον κοινωνικό). Από την άλλη υπάρχει και η εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη: Η κόλαση είναι οι άλλοι (Σαρτρ 2012). Όπως και με οτιδήποτε έχει αξία στη ζωή, οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν τη δυνατότητα να οδηγήσουν στην ευτυχία ή δυστυχία. Ο

Csikszentmihalyi (1990) διατείνεται ότι η μοναχικότητα οδηγεί σε χαοτικές-εντροπικές σκέψεις και ότι κάθε καινούρια σχέση συνεπάγεται μεταμόρφωση του εαυτού. Οι περιορισμοί και οι κανόνες που θέτει λειτουργούν απελευθερωτικά. Για να είναι κάποιος εντελώς ελεύθερος, πρέπει να υποταχθεί σε νόμους, έλεγε ο Κικέρωνας.

Η ύπαρξη σχέσεων ροής στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού προϋποθέτει την ανάδειξη τόσο ατομικών στόχων που θεωρούνται σημαντικοί για όλα τα μέλη όσο και κοινών στόχων που θα πρέπει να εκφράζουν τους ατομικούς στόχους του καθενός όσο το δυνατό περισσότερο, ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας με ξεκάθαρες πληροφορίες και ανατροφοδότηση και τέλος ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης για να εδραιωθεί η ψυχολογική ασφάλεια και να ξεδιπλωθεί το δυναμικό του καθενός (αυτοδύναμη προσωπικότητα).

2.4 Ψυχική Ανθεκτικότητα

Όταν η Asha Philip, η βρετανίδα αθλήτρια στίβου με μεγάλη συλλογή μεταλλίων, βρέθηκε εκτός αγωνιστικού χώρου εξαιτίας ενός σοβαρού τραυματισμού σε παγκόσμιο πρωτάθλημα στο Κεμπέκ, ένιωσε έναν πόνο στην ψυχή και πιθανόν τον οίκτο και την συμπάθεια όσων την έβγαλαν από τη λίστα των φαβορί. Όλοι πίστεψαν, για λίγο και η ίδια, ότι τα πάντα χάθηκαν. Κατόρθωσε όμως με τη συνδρομή της μητέρας της, να ανακτήσει τις ψυχικές της δυνάμεις και να δώσει μαθήματα ψυχικής ανθεκτικότητας. Ξεκινώντας αργά στην αρχή και εντατικά στη συνέχεια η δεκαεπτάχρονη αθλήτρια επανήλθε στα γήπεδα μετά από τρία χρόνια για να αποσπάσει διεθνείς διακρίσεις. Όπως εξομολογείται η ίδια στο BBC «εκείνο που στέκεται ανάμεσα στην επιτυχία και αποτυχία είναι η δύναμη του μυαλού μας» και προτρέπει να «κυνηγάμε και να ισορροπούμε τους στόχους μας» τονίζοντας πως «αυτό που είναι πιο σημαντικό και μας κάνει να ανθίζουμε είναι η ίδια η ζωή».

2.4.1 Εννοιολογική προσέγγιση και Διαστάσεις

Ο σημαντικότερος ψυχολογικός πόρος που αναπτύσσεται με τη θετικότητα είναι η ψυχική ανθεκτικότητα. Η θετικότητα μειώνει την αρνητικότητα – εντροπία (Csikszentmihalyi 1990). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι το κυριότερο αντίδοτο στις επιπτώσεις που έχει η αρνητικότητα στη ζωή και τα άτομα που τη διαθέτουν φαίνεται να μην καταβάλλονται από τις δοκιμασίες και τα εμπόδια που συναντούν, παραμένοντας εύρωστα και υγιή ψυχοσωματικά. Ειδικότερα εμφανίζουν έναν ευέλικτο και ανοιχτό τρόπο σκέψης που τα βοηθά να ξεπερνούν τα τραυματικά

γεγονότα της ζωής (Bonanno 2004; Bonanno et al. 2004).

Για να υπάρξει ανθεκτικότητα λοιπόν πρέπει να υπάρχει έκθεση σε κάποια απειλή ή αντιξοότητα και ικανοποιητική ή/και εξαιρετική προσαρμογή του ατόμου. Στο σημείο αυτό, η ύπαρξη διάστασης μεταξύ των θεωρητικών και ερευνητών για το κατά πόσο η έννοια της ανθεκτικότητας αφορά σε ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Mancini and Bonanno 2010) ή σε μία δυναμική διαδικασία που επιδέχεται μεταβολές στο χρόνο και διαφοροποιείται ανάλογα με τις καταστάσεις και τις ερμηνείες, εμπειρίες ή συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Masten and Wright 2010), καταδεικνύει πόσο δυναμική και πολύπλοκη είναι η αλληλεπίδραση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα του ατόμου.

Μία ακόμη διάσταση της ανθεκτικότητας είναι η *μεταμόρφωση* ή μετατραυματική ανάπτυξη (post-traumatic growth) που αναφέρεται στις θετικές αλλαγές που συμβαίνουν ως αποτέλεσμα της τραυματικής εμπειρίας. Οι θετικές αλλαγές προκύπτουν μέσα από την αντιμετώπιση της αντιξοότητας και οδηγούν σε ένα ανώτερο επίπεδο λειτουργικότητας από αυτό που υπήρχε πριν το τραυματικό γεγονός (Linley and Joseph 2004). Οι Tedeschi and Calhoun (2004) εντόπισαν πέντε περιοχές μετατραυματικής ανάπτυξης σε άτομα που βίωσαν ένα οδυνηρό γεγονός: την μεγαλύτερη εκτίμηση για τη ζωή και αλλαγή προτεραιοτήτων, τις πιο στενές σχέσεις με τους άλλους, τη μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής δύναμης, την αναγνώριση νέων δυνατοτήτων και τέλος την πνευματική αλλαγή και εξέλιξη.

Στη στρατιωτική του πραγματεία ο Τσου (1997) εξηγεί πως ο κίνδυνος έχει τονωτική επίδραση, αναγκάζει το άτομο να ενεργήσει έξω από τη ζώνη ασφάλειάς του. Προέτρεπε τους στρατιώτες του να βουτηχτούν μέσα σε δυσκολίες που έκρινε ως απελπιστικές και να πολεμήσουν για τη ζωή τους και με τον τρόπο αυτό τους οδηγούσε σε επιτυχείς μάχες. Η τέχνη του πολέμου έχει εφαρμοστεί σε επιχειρηματικές και διευθυντικές στρατηγικές διδάσκοντας ότι η στρατηγική απαιτεί κατάλληλη και ταχεία ανταπόκριση σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, στοιχεία που προσιδιάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα.

2.4.2 Η ανθεκτικότητα ως χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού

Η ψυχική ανθεκτικότητα με αναφορά στον εκπαιδευτικό ορίζεται ως η ικανότητα του να αναγεννάται, να επανέρχεται, να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον παρά τις αντιξοότητες και να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια παρά την έκθεσή του

σε έντονο στρες ή απλά σε αγχογόνες καταστάσεις που διέπουν και είναι εγγενείς στον σύγχρονο κόσμο (Henderson and Milstein 2008).

Μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και των ατομικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και συναντώνται συχνότερα στη βιβλιογραφία είναι η ισχυρή αίσθηση του εαυτού, βασισμένη σε προσωπικά επιλεγμένους στόχους, που καμιά εξωγενής απογοήτευση δεν μπορεί να υπονομεύσει (Skodol 2010), η ύπαρξη νοήματος στο επάγγελμα ως επιμέρους στόχος ενός γενικότερου σχεδίου ζωής (Steger, Dik, and Duffy 2012), η ύπαρξη πνευματικότητας (Kumpfer 2002), η αισιοδοξία (Fredrickson 2003), η ελπίδα (Snyder 2000), το χιούμορ (Kumpfer 2002), η κοινωνική στήριξη (Mancini and Bonanno 2010). Όλοι οι προηγούμενοι κοινωνικοί και ψυχολογικοί πόροι αμβλύνουν την επιρροή των δυσχερειών στο επάγγελμα και βοηθούν στην προσαρμοστικότητα ή στη δημιουργία *μεταμορφωτικών δεξιοτήτων*.

2.4.2.1 Ύπαρξη νοήματος

Η έννοια του νοήματος της ζωής είναι ένα σημαντικό δομικό στοιχείο του ψυχολογικού προφίλ κάθε ατόμου. Το νόημα της ζωής έχει βρεθεί να παρουσιάζει έναν ισχυρό συσχετισμό με τις θετικές διαστάσεις του αισθήματος ευεξίας-ευημερίας (Zika and Chamberlain 1987). Φαίνεται επίσης πως η αναζήτηση του προσωπικού νοήματος στη ζωή βοηθά και στη νοηματοδότηση στην εργασία (Steger and Dik 2009). Η εργασία του εκπαιδευτικού είναι κάτι περισσότερο από ένα επάγγελμα, είναι *λειτουργήμα*: τροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό με προσωπικούς πόρους και ποιότητες όπως κουράγιο, ευελιξία, σκοπό, αυτονομία που καθιστούν σημαντική την προσφορά του (Hansen, 1995). Σε αντίθεση με το επάγγελμα που η έμφαση δίνεται στην κοινωνική αναγνώριση και άλλες ανταμοιβές, η έννοια του *λειτουργήματος*, εμβαθύνει στον πυρήνα του είδους και των προθέσεων της εκπαιδευτικής πράξης, στην αίσθηση της αποστολής (Nieto 2003).

Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι η εργασία τους εκπληρώνει τις ψυχολογικές τους ανάγκες (fulfillment) αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και λιγότερο άγχος (Deci et al. 2001). Είναι πιθανόν ότι οι ευτυχισμένοι άνθρωποι έχουν θετικότερες εμπειρίες σε κάθε τομέα της ζωής τους, όπως και στον εργασιακό. Ο Baumeister (1991) αναφέρει ότι η προσέγγιση της εργασίας ως κάλεσμα (calling) οδηγεί το άτομο στην βίωση μιας ζωής με νόημα. Η πνευματική πεποίθηση ότι κάποιος βρίσκεται σε ένα επάγγελμα για να υπηρετήσει έναν ανώτερο σκοπό, τον βοηθά να αντέξει και να επιβιώσει σε εξαιρετικά δύσκολες καταστάσεις.

Το νόημα είναι στενά συνυφασμένο με μία αλτρουιστική στάση ζωής που σχετίζεται με την παροχή βοήθειας σε άλλους που έχει βρεθεί ότι χαρακτηρίζει τα ανθεκτικά άτομα (Kumpfer 2002). Δημιουργώντας έναν σκοπό μέσα στην αντιξοότητα και στρεφόμενοι προς την φροντίδα των άλλων, ανακτούν τον έλεγχο και την ικανότητα διαχείρισης του περιβάλλοντος που θεωρείται στοιχείο αποφασιστικής σημασίας σε απειλητικές καταστάσεις (Taylor 1983).

Η ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική προτεραιότητα για την προφύλαξη των παιδιών από τις αρνητικές συνέπειες των αντίξοων γεγονότων της ζωής. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά και κατέχουν μια ιδιαίτερη θέση στη ζωή τους, να τα βοηθούν να διαμορφώνουν αντιλήψεις θετικές και πιο λειτουργικές ενισχύοντας το θετικό κλίμα της τάξης, ανακαλύπτοντας εναλλακτικά νοήματα και τρόπους προσέγγισης προβλημάτων. Η κρίση στην εκπαίδευση φαίνεται να προέρχεται από την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να καλλιεργήσει επισταμένα όχι μόνο τις ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά ιδιαίτερα τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες με τις οποίες τα άτομα θα γίνουν πιο ευτυχισμένα (Elias, Kress, and Hunter 2006).

2.4.2.2 Πνευματικότητα

*«Θεέ μου, χάρισε μου τη γαλήνη να δεχτώ τα πράγματα που δεν μπορώ ν' αλλάξω,
το κουράγιο ν' αλλάξω εκείνα που μπορώ και τη σοφία να καταλαβαίνω τη διαφορά»*

The Serenity Prayer

— Reinhold Niebuhr (Αμερικανός θεολόγος)

Γράφει ο Κονάνος (2017) πως και σεισμοί πάλι θα γίνονται και πόλεμοι και δυσκολίες θα υπάρχουν. Αυτά δεν άλλαξαν. Τι έκανε όμως ο Χριστός; Άλλαξε το βλέμμα των ανθρώπων, τους έκανε να βλέπουν αλλιώς τον κόσμο, τα προβλήματα, να δίνουν νόημα και σκοπό και προοπτική σε αυτά που κάνουν τους άλλους να απελπίζονται.

*«Ο άνθρωπος επηρεάζεται όχι μόνο από τα συμβάντα
αλλά από τον τρόπο με τον οποίο τα υπολογίζει»*

— Επίκτητος

Καταστάσεις, όπως η ζωή και ο θάνατος, η αρρώστια και η υγεία, η φτώχεια και η ευπορία κ. ά, από τη φύση τους δεν έχουν καμία αξία, ούτε θετική ούτε αρνητική. Ο άνθρωπος οφείλει να φτάσει στην κατάσταση της πλήρους αδιαφορίας ώστε, εν μέσω των πιο επώδυνων καταστάσεων,

να διατηρήσει την αξιοπρέπειά του. Ο στόχος του ενάρετου ανθρώπου είναι να επιτύχει ηρεμία (αταραξία), μία κατάσταση απουσίας αρνητικών συναισθημάτων και παρουσίας θετικών. Για να το επιτύχει θα πρέπει να διαθέτει τον *Λόγο*, που θα του υπαγορεύσει τι πρέπει να πράξει, για να γίνει ευτυχισμένος (φιλοσοφία του Στωικισμού). Για τους Στωικούς, η πιο σίγουρη ευτυχία μπορεί να βρεθεί στο μοναδικό πράγμα που μπορεί κανείς να ελέγχει-τον εσωτερικό του κόσμο.

Η Σατίρ (1989) μιλώντας για τα μάνταλα του εαυτού διακρίνει οκτώ φακούς που ο άνθρωπος μπορεί να δει τον εαυτό του. Ο όγδοος και τελευταίος είναι ο φακός της πνευματικότητας: η δέσμευση στην πεποίθηση ότι αποτελεί ένα μέρος του σύμπαντος, ένα κομμάτι ενός ευρύτερου σχεδίου μιας ανώτερης δύναμης.

Όπως γίνεται αντιληπτό το σημείο συνάντησης θεολογίας και φιλοσοφίας είναι ο πιο ολιστικός τρόπος σκέψης, όπως αποτυπώνεται στο ταοϊστικό σύμβολο του yin και του yang και στη φιλοσοφία του Πλάτωνα για τις διαρκείς αναγεννήσεις και θανάτους. Η κυκλικότητα της ζωής οδηγεί στη θεώρηση ότι τις εύκολες στιγμές θα διαδεχτούν οι δύσκολες, την θετικότητα θα διαδεχτεί η αρνητικότητα, κάτι που μόνο με ψυχική ανθεκτικότητα και γαλήνη μπορεί να αντιμετωπίσει ο άνθρωπος.

Ο Kumpfer (2002) αναφέρει ότι η ύπαρξη πνευματικότητας είναι προβλεπτικός παράγοντας της ανθεκτικότητας και προσαρμοστικότητας. Η θρησκευτική πίστη μεταμορφώνεται σε καταφύγιο σταθερότητας σε περιπτώσεις αμφισβήτησης αξιών.

Σε κάθε περίπτωση για έναν εκπαιδευτικό όλες οι προηγούμενες καλά ταξινομημένες πληροφορίες μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα για συμπεριφορές και παραδείγματα ζωής μεστών νοήματος (Csikszentmihalyi 1990). Οι θρησκευτικές και πνευματικές πεποιθήσεις και πρακτικές, τού παρέχουν το πλαίσιο για να κατανοήσει την αντιξοότητα και να επιβιώσει σε εξαιρετικά δύσκολες καταστάσεις (Λακιώτη 2011).

2.4.2.3 Αισιοδοξία

Η αισιοδοξία ορίζεται ως μία σταθερή τάση του ατόμου να πιστεύει πως είναι πιο πιθανόν να του συμβούν καλά παρά άσχημα πράγματα (Scheier and Carver 1985). Ο θετικός τρόπος που ο εκπαιδευτικός θα ερμηνεύσει τα γεγονότα ονομάζεται εκμαθημένη αισιοδοξία (Reivich et al. 2013) σε αντιδιαστολή με τον προηγούμενο χρονικά όρο, εκμαθημένη αβοηθησία (Abramson, Seligman, and Teasdale 1978). Έτσι μπορεί να αυξήσει ή να ελαχιστοποιήσει την κινητοποίηση

ησή του, να ενδυναμώσει ή να μειώσει την επιμονή του, να γίνει ευάλωτος σε καταθλιπτικά συμπτώματα ή να προστατευτεί από αυτά. Το αισιόδοξο άτομο ερμηνεύει μια επιτυχία ως αποτέλεσμα των δικών του πράξεων ενώ το απαισιόδοξο ως περιστασιακό αποτέλεσμα της τύχης. Η αισιοδοξία εμπλέκεται στις διαδικασίες αντιμετώπισης του άγχους που είναι γνωστές ως coping, λειτουργώντας ως επιμονή (sustainer of action) σε απαιτητικές και δύσκολες καταστάσεις (Folkman et al. 1986).

Τα αισιόδοξα άτομα λοιπόν καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για να αντιμετωπίσουν τις αντίξοες συνθήκες, βλέπουν τις αρνητικές εμπειρίες με πιο θετικό τρόπο, έχουν την τάση να βρίσκουν οφέλη στην αντιμετώπιση τραυματικών γεγονότων, διαθέτουν ευέλικτους στόχους και μεγαλύτερο υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο (Kumpfer 2002).

2.4.2.4 Ελπίδα

*«Πώς κρατάει (το μυαλό) τα αφηνιασμένα άλογα με τα σπασμένα
ηνία της ελπίδας, ενώ η λογική λέει δεν υπάρχει ελπίδα, και
αλλά ελπίζεις, είναι τρελό, ελπίζεις... Εκείνος που κάνει τη
μεγαλύτερη κατανάλωση της ελπίδας είναι ο απαισιόδοξος.
Αλλά το κάνει κρυφά και ύπουλα. Είναι υποκριτής. Γιατί μέσ' την
απόλυτη θλίψη, δυσπιστία, αμφισβήτηση, λέει δεν μπορεί, κάτι
τρέχει, κάτι δεν είναι αλήθεια, κάτι είναι ωραίο»*

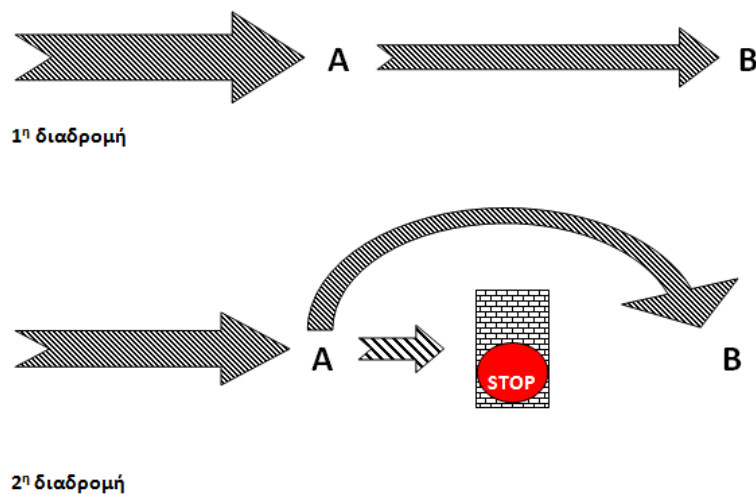
— Κική Δημουλά

Συνέντευξη στην εκπομπή «Η ζωή είναι αλλού», 28-07-2012

Ελπίδα δεν είναι η προσμονή για τη μαγική εξαφάνιση των αρνητικών καταστάσεων, δεν είναι μία καλή εξέλιξη που επαφίεται στον χρόνο, δεν είναι μία παθητική αναμονή ούτε ένα ψυχολογικό placebo για την καταστολή του φόβου. Η γνήσια ελπίδα δεν είναι μαγική, δεν είναι χαρισμένη, τολμάει, αναζητεί διεξόδους, μάχεται, μεταλλάσσεται. Η προσωρινή έλλειψη ελπίδας ως υγιής αντίδραση, δεν αφορά την επιμέρους αποτυχία, αλλά την λανθασμένη επιλογή κατεύθυνσης. Η συνειδητοποίηση της αποτυχίας δεν ζητά ψεύτικες ελπίδες, αλλά δημιουργεί όρους για περαιτέρω πορεία (Καραγιάννης 2018).

Αν ανατρέξουμε στην ελληνική μυθολογία, στον μύθο για το κουτί της Πανδώρας συναντούμε την ελπίδα είτε ως κάτι άφταστο για το ανθρώπινο γένος είτε ως αντίδοτο στις συμφορές του.

Η ελπίδα μπορεί να θεωρηθεί ως ο δυναμικός και προσανατολισμένος τρόπος σκέψης που μεταφέρει το άτομο από το παρόν στο μέλλον. Σύμφωνα με τον Snyder (2000), η ελπίδα είναι ο τρόπος σκέψης που προσανατολίζεται σε έναν επιθυμητό στόχο και το μονοπάτι προς την υλοποίησή του (pathway thinking) καθώς και η κινητήρια δύναμη που ωθεί προς αυτή την κατεύθυνση (agency thinking). Σε περίπτωση που το άτομο συναντά κάποιο εμπόδιο αναζητά μία εναλλακτική διαδρομή προς την επίτευξη του στόχου. Τα άτομα που διαθέτουν μεγάλο απόθεμα ελπίδας βιώνουν λιγότερο άγχος.



Εικόνα 7: Το άτομο A στην 1η διαδρομή, θεωρεί ότι διαθέτει το απαιτούμενο κίνητρο (παχύ βέλος) για να κυνηγήσει τον επιθυμητό στόχο B, μαζί με την ικανότητα να χαράσσει τη διαδρομή (λεπτό βέλος). Στη 2η διαδρομή όμως, το άτομο A συναντώντας το εμπόδιο (STOP) ακολουθεί μία άλλη παρακαμπτήριο οδό προς τον στόχο B.

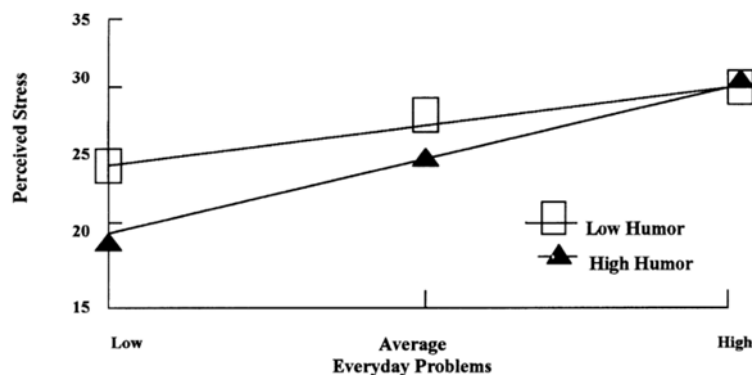
2.4.2.5 Χιούμορ

Στη δεκαετία του 1980, αρκετά αμερικανικά νοσοκομεία εισήγαγαν την ιδέα του «Δωματίου Γέλιου», βασισμένοι στις εμπειρίες του Νόρμαν Κάζινς και άλλες έρευνες σχετικά με το γέλιο του Πατς Άνταμς.

Το χιούμορ είναι η «ουσία της δημιουργικότητας», υποστηρίζει ο De Bono (2015). Στηρίζεται στο στοιχείο της έκπληξης και αποτελεί κομβικό σημείο συνάντησης της εργασίας με την ευχαρίστηση (plekting-παιγρασία). Για να δημιουργηθεί η έκπληξη θα πρέπει να υπάρχει πρωτοτυπία, δηλαδή απουσία στερεότυπων και συνηθισμένων σκέψεων. Ο Csikszentmihalyi (1996) θεωρεί το χιούμορ ή την παιγνιώδη διάθεση ως ένα από τα συστατικά της δημιουργικότητας που συναποτελούν με το αντιθετικό ζεύγος της πειθαρχίας, γνωρίσματα της πολύπλοκης προσωπικότητας. Οι εκπαιδευτικοί που πειραματίζονται με καινοτόμες μεθόδους που εισάγουν το

στοιχείο του παιχνιδιού και της έκπληξης στην διδακτική πράξη, μπορούν να φτάσουν σε μία κατάσταση *ροής (flow)* κατά την οποία η ευχαρίστηση αντλείται από την ίδια τη διαδικασία, χωρίς προσδοκία αποτελέσματος (Csikszentmihalyi 1990).

Ο Kumpfer (2002) θεωρεί το χιούμορ ως χαρακτηριστικό ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες. Το χιούμορ, αναφέρει ο Abel (2002), ανεβάζει το επίπεδο των ενδορφινών που έχουν χαλαρωτικές και καταπραϋντικές ιδιότητες. Βοηθά το άτομο να δει τα προβλήματα από άλλη οπτική γωνία και από απόσταση και να τα βιώσει με τρόπο λιγότερο οδυνηρό, γι' αυτό θεωρείται ως μία από τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (coping strategy - εικόνα 8).



Εικόνα 8: Σχήμα Abel (2002)

2.4.3 Η ανθεκτικότητα ως δυναμική διαδικασία

Σύμφωνα με την έρευνα των Kahneman et al. (2004) που βασίστηκε στην μέθοδο *day reconstruction*, οι κοινωνικές επαφές ασχέτως του χρόνου επένδυσης, αξιολογήθηκαν πολύ υψηλά στην κλίμακα μέτρησης των καθημερινών δραστηριοτήτων με βάση την παραγόμενη ευτυχία. Οι ευτυχισμένοι άνθρωποι συμμετέχουν πιο συχνά σε προκοινωνικές δράσεις, με τη συνεργασία, την προσφορά βοήθειας, τον εθελοντισμό (Ton and Diener 2008). Η κοινωνική στήριξη είναι η αντίληψη του ατόμου για την ύπαρξη ενός δικτύου ανθρώπων στο άμεσο περιβάλλον του στο οποίο μπορεί να προστρέξει σε απειλητικά συμβάντα της ζωής. Έχει διαπιστωθεί ότι η κοινωνική στήριξη μειώνει την αρνητική επίδραση του στρες (Taylor 2011).

Ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον μεταβάλλει την ταυτότητα του οργανισμού σε προκοινωνική ταυτότητα. Οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται αυτού του είδους την οργανωσιακή ταυτότητα με όρους θετικούς όπως φιλόστοργη, αλtruιστική, πρωτοπόρα, κοινωνικά υπεύθυνα και την χρησιμοποιούν για τον αυτοπροσδιορισμό τους. Εν τέλει οι θετικοί οργανισμοί

μέσα από τέτοιου είδους πρακτικές δημιουργούν θετικές ατομικές ταυτότητες που οδηγούν σε θετικές συμπεριφορές και ευημερία (Dutton, Roberts, and Bednar 2011).

Οι Kanon et al. (2004) παρατήρησαν ότι η πίεση που νιώθουν οι εργαζόμενοι από τα προσωπικά τους προβλήματα μειώνεται, όταν νιώθουν ότι ο οργανισμός στον οποίο εργάζονται τους καταλαβαίνει και τους υποστηρίζει, και ότι ανταποκρίνεται στον πόνο τους μέσω των πρακτικών που διέπουν την οργανωτική κουλτούρα του. Αυτή η οργανωτική κουλτούρα τονίζει την ανθρωπινή πλευρά του οργανισμού και συνεισφέρει στην ανακούφιση από τις αρνητικές συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων.

Η έρευνα των Fredrickson (2003) για την ανθεκτικότητα μετά την τρομοκρατική επίθεση της 11ης Σεπτεμβρίου 2001, έδειξε ότι το 60% των ερωτηθέντων του δείγματος ανέφεραν ότι επανεκτίμησαν τις σχέσεις τους μετά το τραυματικό γεγονός, βιώνοντας περισσότερα θετικά συναισθήματα όπως ευγνωμοσύνη, ενδιαφέρον, αγάπη. Η κρίση τους συγκλόνησε αλλά δεν τους συνέτριψε. Αντίθετα τους έδωσε την ευκαιρία να εμπλουτίσουν το ψυχολογικό τους κεφάλαιο με ανθεκτικότητα, αισιοδοξία, δημιουργικότητα και το κοινωνικό τους κεφάλαιο με υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις.

3 Η συμβολή της ανθεκτικότητας και της ροής στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας

3.1 Το σύγχρονο σχολείο ως τόπος νοηματοδότησης του έργου και ανάπτυξης της ανθεκτικότητας και της ροής του εκπαιδευτικού

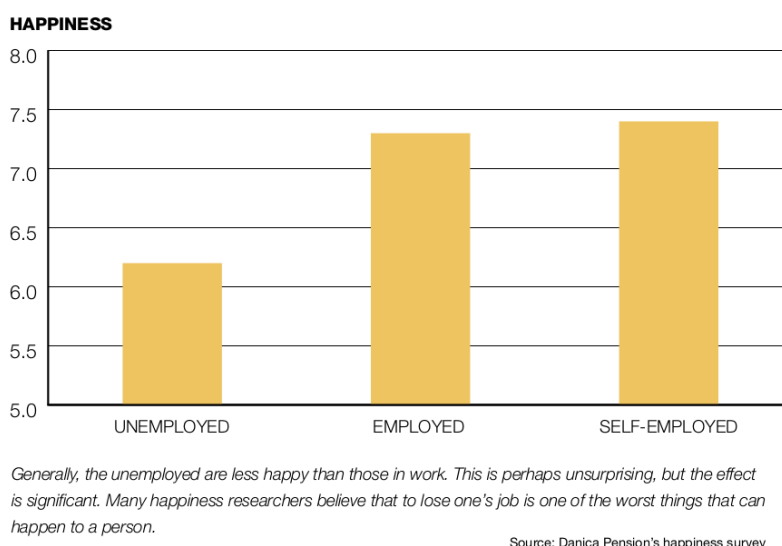
3.1.1 Η ταυτότητα του σχολικού οργανισμού ως παράγοντας δημιουργίας νοήματος

«Unemployment is one of the worst things that can happen to happiness.»

— Bruno S. Frey

Professor of Behavioural Science

University of Warwick



Εικόνα 9:

Ακολουθώντας το ραβδόγραμμα στην εικόνα 9, η εργασία αποτελεί ύψιστο κεφάλαιο της ζωής και της ταυτότητας του ατόμου και ως τέτοιο αποτελεί βασικό συστατικό της ευτυχίας (Wiking, 2014). Υπάρχει ένα παλιό ιταλικό γνωμικό που λέει ότι η εργασία εξευγενίζει τον άνθρωπο και τον μετατρέπει σε θηρίο (Il lavoro nobilita l' uomo, e lo rende simile alle bestie), με την έννοια ότι μπορεί να γίνει πηγή μεγάλης ευχαρίστησης, αλλά και δυστυχίας.

Η ανεργία από την άλλη μπορεί να προκαλέσει συμπτώματα στρες, μοναξιάς και κατάθλιψης (Montgomery et al. 1999). Η ψυχολογική ροή ως κατάσταση ευτυχίας βιώνεται πιο συχνά στην εργασία απ' ότι στον ελεύθερο χρόνο (Csikszentmihalyi and LeFevre 1989). Ο δείκτης ευτυχίας

φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά ακόμη και σε περιόδους υψηλής εργασιακής ανασφάλειας, όταν υπάρχει ο φόβος της απόλυσης.

Η συνεισφορά της θετικής οργανωσιακής συμπεριφοράς είναι αξιοσημείωτη σε μια εποχή που υπάρχει χαμηλή παραγωγικότητα, χαμηλό εργασιακό ηθικό φρόνημα, έντονος ανταγωνισμός. Ο σκοπός της είναι να χτίσει βιώσιμους οργανισμούς (Ramlall, Al-Kahtani, and Damanhoury 2014). Μπορεί να προσφέρει αξιολογη βοήθεια σε εποχή οικονομικής αστάθειας, προτείνοντας ένα μέλλον με ελπίδα και ικανοποίηση. Η ελπίδα υποστηρίζει την ικανότητα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών να ανακάμπτουν (bounce back) από τη δυσχέρεια και δυναμώνει την αποτελεσματικότητά τους (Youssef and Luthans 2007). Παράλληλα η θετική οργανωσιακή συμπεριφορά στηρίζει αυτούς που, παρά την οικονομική ευημερία, έχουν απωλέσει τη χαρά και το νόημα στην εργασία τους (Froman 2010).

Προκειμένου να ενισχυθεί το νόημα ως μέρος της θετικής ταυτότητας του σχολικού οργανισμού, από τη μια πρέπει να αλλάξει η φύση των σχέσεων των εμπλεκομένων και από την άλλη να προωθηθούν οργανωσιακοί στόχοι, αξίες και πεποιθήσεις που να εμπλουτίζουν την ομαδικότητα και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών (Pratt and Foreman 2000). Το νόημα σε μακροεπίπεδο συνδέεται με την δυναμικότητα του ρόλου των οργανισμών στην κοινωνία.

Οι ερευνητές διατείνονται ότι το στυλ ηγεσίας, η κουλτούρα και η δικαιοσύνη στον οργανισμό μπορούν να επηρεάσουν και να τροποποιήσουν την αντίληψη των εργαζομένων για το νόημα που έχουν η εργασία, οι στόχοι και οι επαγγελματικές τους σχέσεις [Cropanzano et al. (2001)]. Το νόημα στην εργασία σχετίζεται με την εκπλήρωση της ανάγκης για μια ζωή με νόημα, εργασιακά καθήκοντα με νόημα, στόχους που να εμφορούνται με νόημα και σχέσεις εμπλουτισμένες με νόημα. Υπό αυτήν την έννοια το νόημα ανοίγει τον δρόμο προς την προσωπική ανάπτυξη και τα κίνητρα -στοιχεία ροής (Spreitzer, Kizilos, and Nason 1997).

Επιπροσθέτως το νόημα σχετίζεται με την συμπεριφορά οργανωσιακής υπηκοότητας (organisational citizenship behavior) που ισοδυναμεί με συμπεριφορά που δεν πηγάζει από τον ρόλο ή από τη θέση εργασίας αλλά εναπόκειται στην διακριτική ευχέρεια του ατόμου να την προωθήσει για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Podsakoff et al. 2000). Τύποι συμπεριφοράς οργανωσιακής υπηκοότητας στηρίζονται στην εθελοντική προσφορά βοήθειας, την αφοσίωση στον οργανισμό και την προστασία του, την ευγενή άμιλλα δηλαδή να θυσιάζει το άτομο χωρίς δυσανασχέτηση τις προσωπικές του ιδέες για το καλό του οργανισμού, την

ατομική πρωτοβουλία για δημιουργικότητα και καινοτομία και την προσωπική ανάπτυξη.

Σε μακροεπίπεδο το νόημα στον εκπαιδευτικό οργανισμό εκφράζεται ως σύνδεση σχολείου και κοινωνίας. Οι εμπλεκόμενοι ενθαρρύνονται να συμπλεύσουν ή να καθοδηγήσουν τις όποιες αλλαγές, ενθαρρύνεται ο διάλογος με το εξωσχολικό περιβάλλον, ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες και τα κοινωνικά δίκτυα. (Karakatsani and Papaloi 2017). Στον εντός σχολείου χώρο, οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται σε προκοινωνικές αξίες (συνεργασία, αλtruισμό), αντιλαμβάνονται την εργασία ως έχουσα νόημα, εμπλέκονται στη δημιουργία μιας δυνατής σχολικής κουλτούρας και συμβάλλουν στην εξέλιξη των δυνατοτήτων των μαθητών (βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής-Life Skills).

Η υπουργός παιδείας Νίκη Κεραμέως στις προγραμματικές της δηλώσεις ανέφερε μεταξύ άλλων ότι ένας από τους στόχους της δράσης της θα είναι η διαμόρφωση πολιτών που θα κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, που θα μπορούν να προσαρμόζονται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, που θα έχουν εξελιγμένους δείκτες συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και αμοιβαιότητας (δείκτες κοινωνικού κεφαλαίου), οι οποίοι θα δώσουν ώθηση και στην κοινωνική και την οικονομική ανάπτυξη (Κεραμέως 2019).

Τέλος κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη μιας ηγεσίας που θα στηρίζει τις θετικές οργανωσιακές πρακτικές, θα εγκολπώνεται ιδανικά, αξίες και διαδικασίες της δημοκρατίας, θα τοποθετεί τους εμπλεκόμενους σε μια διαλεκτική σχέση με τη σύγχρονη κοινωνία και θα τους εμπνέει στην απόκτηση του νοήματος.

3.1.2 Ο ρόλος της ηγεσίας στην νοηματοδότηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Κεντρικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος έχουν οι ηγέτες του οργανισμού οι οποίοι επηρεάζουν τη δημιουργία του, αναπτύσσοντας και διευκολύνοντας τη βίωση θετικών συναισθημάτων στον χώρο εργασίας (Cameron 2012). Οι ηγέτες αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για τα μέλη του οργανισμού, προσωποποιούν την ιδεολογία του, συνεισφέροντας στη μάθηση των αρχών, των πεποιθήσεων και των αξιών του οργανισμού στα μέλη του και υποστηρίζοντας με τον τρόπο αυτό τη δημιουργία της ταυτότητας των εργαζομένων (Michael G Pratt and Ashforth 2003).

Στην πρώτη ενότητα έγινε αναφορά στο στοχοκεντρικό μοντέλο ηγεσίας (*path-goal leadership*) που διευκολύνει τον εκπαιδευτικό και τον οργανισμό στο σύνολό του στην επίτευξη των στόχων

και κατ' επέκταση στη βίωση εμπειριών ροής. Οι χαρισματικοί ηγέτες (*charismatic leadership*) προσδίδουν στην ηγεσία έναν προσανατολισμό ενδιαφέροντος για τους άλλους, ενθαρρύνοντας την εμπιστοσύνη και την ανοιχτή επικοινωνία ως εκδήλωση του αυθεντικού εαυτού, καλλιεργώντας την ψυχολογική παρουσία ως μέρος της οργανωτικής κουλτούρας, φροντίζοντας για την ψυχική υγεία των μελών με ενσυναίσθηση και υποστήριξη (Michael G Pratt and Ashforth 2003; Μπουραντάς 2017b).

Αναπόδραστα προκύπτει ο τίτλος της ηγεσίας που χαρακτηρίζεται από ενσυνειδητότητα (*mindful leadership*). Η ενσυνειδητότητα προέρχεται από την επίγνωση των ψυχικών συμβάντων της στιγμής, είναι εν συντομία η εμπύθιση στο «τώρα» της ψυχικής πράξης, χωρίς επικρίσεις και σχολιασμούς. Όπως ένα σκάφος σε ταραχώδη νερά χρειάζεται έναν κυβερνήτη που να στέκεται σταθερός στην αντιξοότητα και να έχει τον έλεγχο του πηδαλίου ανά πάσα στιγμή, έτσι και η ενσυνειδητότητα του ηγέτη του προσφέρει την δυνατότητα να επιλέξει το στυλ ηγεσίας που θα χρησιμοποιήσει με αποφασιστικό και στοχοπροσανατολισμένο κάθε φορά τρόπο (*centre for mindfulness studies*).

Η ενσυνειδητότητα του ηγέτη δίνει έμφαση στο «πώς» της πράξης: η αντιμετώπιση των δυσάρεστων συμβάντων, των οδυνηρών συναισθημάτων χωρίς επίκριση αλλά με την ουδέτερη ματιά ενός εξωτερικού παρατηρητή που δεν κατακρίνει ούτε πιέζει αλλά αποδέχεται και αγκαλιάζει την τρωτότητα της ανθρώπινης φύσης, γνωρίζοντας πως όταν «η καταιγίδα θα έχει κοπάσει», η εμπειρία θα έχει προσθέσει ένα ακόμη θεμέλιο στο well-being του οργανισμού (Forgas and Baumeister 2018).

Η θεωρία του «ήσυχου εγώ» (*quiet ego*) είναι αυτή που προσιδιάζει σε αυτόν τον τύπο ηγέτη που αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα των άλλων, που αποφεύγει την αμυντική στάση, που διαθέτει περιέργεια να μάθει από τους άλλους και όχι μόνο να ακούει την απάντηση «μάλιστα» στις εντολές του (*yes, sir*) και αναζητά στο περιβάλλον του ερεθίσματα για προκοινωνική δράση. Το «ήσυχο εγώ» καταφέρνει να ισορροπήσει τη φροντίδα και την ανάπτυξη ανάμεσα στο «εγώ» και «τους άλλους» (Wayment and Bauer 2017; Iacocca 2008). Αυτού του είδους η συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από συναισθηματική ευελιξία (*emotional agility*) που θεωρείται ότι ανακουφίζει από το άγχος, μειώνει τα λάθη και συντελεί στην αποτελεσματικότητα (David and Congleton 2013).

Η εικόνα 10 αποτιμά τη σχέση των παιδαγωγικών επισκέψεων του διευθυντή στην τάξη με την

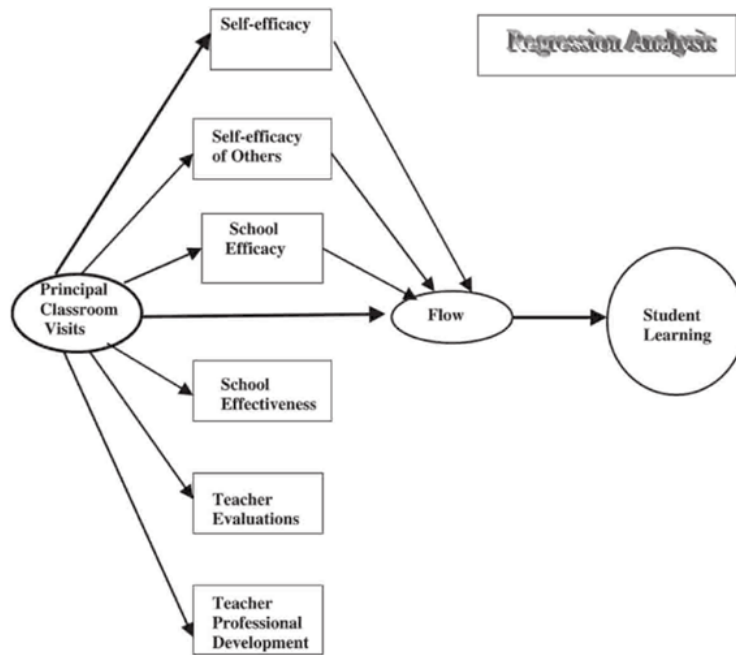
συχνότητα εμφάνισης εμπειριών ροής στους εκπαιδευτικούς, που επηρεάζουν την μάθηση των μαθητών.

Προκειμένου να εμφανίζονται συχνότερα εμπειρίες ροής στους εκπαιδευτικούς που συντείνουν στην επιτυχία όλου του οργανισμού, οι Basom* and Frase (2004) προτείνουν τον διευκολυντικό ή μεντορικό ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη (*instructional leadership*) στη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος για να εκτυλιχθεί μία δραστηριότητα ροής.

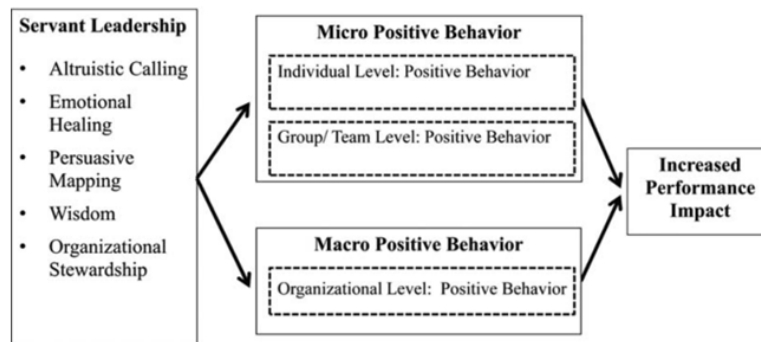
Στην εικόνα 11 αναδεικνύεται η υπηρετική ηγεσία (*servant leadership*) ως μοντέλο θετικής ηγεσίας που «θυσιάζεται» στην υπηρεσία των άλλων (*altruistic calling*), συμμερίζεται τον πόνο τους με την ανάλογη ενσυναίσθηση και βοηθά στην αντιμετώπιση της αντιξοότητας (*emotional healing*), παρατηρεί το περιβάλλον και είναι σε *εγρήγορση* (*wisdom*), η εξουσία εκπορεύεται από την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του ηγέτη και όχι από την διοικητική του θέση (*persuasive mapping*) και τέλος ιχνηλατεί το αποτύπωμα του οργανισμού στην κοινωνία (*organizational stewardship*).

Η έρευνα των Sivanathan et al. (2004) διαπίστωσε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία (*transformational leadership*) ευνοεί την ικανοποίηση και την ευζωία των εργαζομένων, καθώς αυξάνει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, την εμπιστοσύνη στη διοίκηση, προσφέρει το αίσθημα ότι η εργασία τους έχει κάποιο νόημα και, τέλος, προσδίδει την αίσθηση του ανήκειν σε ένα μεγάλο οργανισμό. Τα τελευταία στοιχεία αυξάνουν τη δέσμευση τους η οποία με τη σειρά της συνδέεται με καλύτερα αποτελέσματα και μεγαλύτερη αποδοτικότητα (Stairs 2005).

Ως συμπέρασμα, η θετικότητα (θετικά χαρακτηριστικά και συναισθήματα) στο χώρο εργασίας και η αποτελεσματικότητα του οργανισμού είναι στοιχεία αλληλένδετα. Η ευτυχία δεν είναι μόνο φιλοσοφικό ή ψυχολογικό κατηγορούμενο αλλά και μέρος ενδιαφέροντος των ηγετών που τη θέτουν στην υπηρεσία της παραγωγικότητας.



Εικόνα 10: Η παιδαγωγική ηγεσία και ο ρόλος της στη δημιουργία ροής (Basom* and Frase 2004)



Εικόνα 11: Η σχέση της υπηρετικής ηγεσίας, της θετικής ψυχολογίας και της αποτελεσματικότητας (Searle and Barbuto Jr 2011)

3.1.3 Η συμβολή της Ροής στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας

«Γνώθι σεαυτόν»

(φράση σκαλισμένη στην είσοδο του Μαντείου των Δελφών)

Από τότε που ο Nietzsche διατύπωσε τη θέση ότι ο Θεός είναι νεκρός, φιλόσοφοι και κοινωνιολόγοι μοχθούν να αποδείξουν ότι η ύπαρξη δεν έχει κανένα σκοπό, ότι τύχη και απρόσωπες δυνάμεις κυβερνούν τη μοίρα, ότι όλες οι αξίες είναι σχετικές και αυθαίρετες. Ακόμα και έτσι, αν είναι όντως αλήθεια ότι η ζωή δεν έχει νόημα, δεν σημαίνει ότι στη ζωή δεν μπορεί κανείς να προσδώσει ένα νόημα. Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi οποιοσδήποτε στόχος μπορεί να δώσει νόημα στη ζωή, αρκεί να είναι αρκετά συναρπαστικός ώστε να ορίζει την ψυχική ενέργεια όλης της ζωής.

Είναι πολύ σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό να εστιάζει την προσοχή του στον στόχο, να επιδεικνύει αποφασιστικότητα ελέγχοντας και τιθασεύοντας την ψυχική του ενέργεια προς την εκπλήρωση του εκάστοτε στόχου, βιώνοντας παράλληλα θετικά συναισθήματα που απορρέουν από μία τέτοια εμπειρία (αρμονία).

Στο σύγχρονο κόσμο η απειρία πολλών επιλογών οδηγεί τον εκπαιδευτικό αναπότρεπτα σε αβέβαιο σκοπό, η αβεβαιότητα με τη σειρά της αποδυναμώνει την αποφασιστικότητά του και το αποτέλεσμα είναι η έλλειψη νοήματος. Δεν υπάρχει κανένας εκεί έξω να του πει: «Να ένας στόχος για τον οποίο αξίζει να παλέψεις», επειδή δεν υπάρχει καμία απολύτως βεβαιότητα στην οποία μπορεί να καταφύγει. Καθένας πρέπει μόνος του να ανακαλύψει το γενεσιουργό σκοπό του. Μέσα από δοκιμές και λάθη, μέσα από έντονη καλλιέργεια, μπορεί ο εκπαιδευτικός να ξετυλίξει το κουβάρι των αντικρουόμενων στόχων και να επιλέξει εκείνον που θα προσδώσει νόημα στις επιλογές του.

Η αυτογνωσία είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μπορεί να οργανώσει τις αντικρουόμενες επιλογές του, ωστόσο καθένας καλείται να ανακαλύψει εκ νέου το νόημα. Για να γίνει αυτό, πρέπει πρώτα να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του και μετά να βρει τον κατάλληλο τρόπο για να τις εφαρμόσει: να ξεχωρίσει τους ουσιώδεις από τους επουσιώδεις στόχους και να θέσει προτεραιότητες σε όσους απομένουν. Αυτό μπορεί να συμβεί με δύο τρόπους: αυτό που οι αρχαίοι αποκαλούσαν μια ζωή δράσης (*vita active*)-κοινωνικότητας και ενοποίησης με τους άλλους και

το μονοπάτι του στοχασμού (vita contemplative) –ατομικότητας και διαφοροποίησης. Σύμφωνα με τον Θωμά Ακινάτη που εισήγαγε την αριστοτελική σκέψη στον δυτικό κόσμο, κάθε ατομική κατάσταση ευτυχίας μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας συλλογικής ευδαιμονίας.

Ο Csikszentmihalyi (1990) προβαίνει στην καταληκτική συνειδητοποίηση: «το σύμπαν είναι ένα σύστημα που διέπεται από κοινούς νόμους και δεν είναι λογικό να επιβάλουμε τα όνειρα και τις επιθυμίες μας στη φύση χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη αυτούς τους νόμους: το πρόβλημα του νοήματος θα επιλυθεί μόνο όταν ο ατομικός σκοπός του κάθε ανθρώπου *εναρμονιστεί* με τη συμπαντική *ροή*».

Η έρευνα των Demerouti et al. (2012) έδειξε πως η Ροή ως κατάσταση ευτυχίας στο χώρο της εργασίας ωφελεί πολλαπλά τον εκπαιδευτικό και εκτός εργασιακού ωραρίου, με την προϋπόθεση ότι στον ίδιο χρόνο μπορεί να αποδεσμευτεί ψυχοδιαφορητικά από τα επαγγελματικά του καθήκοντα. Με άλλα λόγια η ευτυχία της εργασιακής Ροής είναι ένα μεταφερόμενο αγαθό σε πολλά περιβάλλοντα, με εξαιρετική δυνατότητα διάχυσης στη διάθεση, στην αντιμετώπιση της εξουθένωσης και σε προβλήματα ύπνου (Cropley, Dijk, and Stanley 2006). Ακόμα, οι Steele and Fullagar (2009) εντόπισαν την επίδραση της Ροής με το χαρακτηριστικό της απόλυτης απορρόφησης και έκστασης, στην σωματική και ψυχολογική ευεξία των σπουδαστών.

3.2 Θετικές προεκτάσεις και οφέλη Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Ροής - Σύνδεση νοήματος με το έργο του εκπαιδευτικού

«You start to redefine people's expectation on how happy we could be in all areas of life. People are redefining the work place. Previously we thought work was hell and leisure was great. That is just silly. Work can – and should be – a source of happiness. If workplaces are designed right»

— John Helliwell, Professor of Economics

University of British Columbia and co-editor of the World Happiness Report

Η έρευνα της Wrzesniewski (2003) έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση του νοήματος στην εργασία (calling orientation) και της επαγγελματικής ικανοποίησης (job satisfaction). Ίδιους συσχετισμούς κατέδειξαν και προγενέστερες εργασίες των Hackman and Oldham (1976) και Spreitzer, Kizilos, and Nason (1997). Χαμηλά επίπεδα νοήματος συνδέονται με την απάθεια

και μειώνουν την ικανοποίηση Thomas and Velthouse (1990). Η ροή παράγει υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση στην εργασία (Csikszentmihalyi and LeFevre 1989). Η ελπίδα, στην έρευνα των Youssef and Luthans (2007) συνδέεται με την ευτυχία και την ικανοποίηση που εκπορεύεται από την εργασία.

Η ενδυνάμωση (empowerment) συνδέεται με τη χρήση και διανομή ισχύος στον οργανισμό. Πηγές ισχύος, εκτός από τους ηγέτες, είναι και οι ομάδες εργαζομένων. Η ενδυνάμωση ωθεί τους εργαζομένους να προσεγγίσουν με διευρυμένη αντίληψη την εργασία τους και να επαναπροσδιορίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Έχει βρεθεί ότι συνδέεται με το νόημα και το αίσθημα της αυτονομίας (Spreitzer 2008; Wrzesniewski and Dutton 2001).

Οι αυτοαπασχολούμενοι (ραβδόγραμμα 9) είναι γενικά ευτυχέστεροι από τους εξαρτημένους επαγγελματίες, λόγω του αυξημένου βαθμού αυτονομίας που τους παρέχει το ελεύθερο επάγγελμα (Frey and Stutzer 2010). Η ποιότητα της εμπειρίας της ροής σε ανθρώπους οι οποίοι παίρνουν και μεταμορφώνουν τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος είναι σαφώς καλύτερη και πιο απολαυστική, από εκείνη των ανθρώπων που υποτάσσονται στους περιορισμούς μιας ρουτίνας που νιώθουν ότι δεν μπορούν να αλλάξουν (Csikszentmihalyi 1990). Υγιής οργανισμός είναι αυτός που υποστηρίζει ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας στην εργασία και ενθαρρύνει τους εργαζομένους του στον καθορισμό της ροής της εργασίας τους μέσα σε ένα προσδιορισμένο πλαίσιο με ευδιάκριτους στόχους (Seibert, Silver, and Randolph 2004). Επιπλέον η αυτονομία ως εργασιακός πόρος, προστατεύει από τα υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης που δημιουργούνται από τις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Bakker, Demerouti, and Euwema 2005).

People prosper when they are engaged in meaningful work and organizations prosper when their employees are similarly engaged.

— Steger, Dik, and Shim (2010, 139)

Οι Schaufeli et al. (2002) έδωσαν τον πιο δημοφιλή ορισμό της επαγγελματικής δέσμευσης: «μία θετική, αυτοεκπληρωτική διανοητική κατάσταση που εμφανίζεται στην εργασία και χαρακτηρίζεται από πάθος, αφοσίωση και απορρόφηση». Το πιο συχνά αναφερόμενο μοντέλο των Job Demands - Resources (JD-R) έδειξε ότι οι προσωπικοί πόροι όπως η αισιοδοξία και η ανθεκτικότητα, επηρεάζουν την δέσμευση στο επάγγελμα που αυξάνει την αποδοτικότητα και την δημιουργικότητα (Bakker and Demerouti 2007, 2008). Ο Kahn (1990) υποστήριξε ότι το νόημα στην εργασία λειτουργεί ως προαπαιτούμενο για την επαγγελματική δέσμευση.

Κατ' επέκταση, η οργανωσιακή δέσμευση ορίζεται ως η δέσμευση και πρόθεση του ατόμου να παραμείνει μέλος ενός οργανισμού (Mowday, Steers, and Porter 1979). Η κλίμακα μέτρησης του νοήματος στην εργασία των Steger, Dik, and Duffy (2012), έδειξε ισχυρή συσχέτιση με την οργανωσιακή δέσμευση και την ικανοποίηση. Τα άτομα που βιώνουν την εργασία τους ως έχουσα νόημα συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά που είναι επιθυμητά από τον οργανισμό, παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά κινητικότητας, μεγαλύτερη οργανωσιακή δέσμευση και συμπεριφορά οργανωσιακής υπηκοότητας.

Η κλίμακα μέτρησης του νοήματος στην εργασία των Steger, Dik, and Duffy (2012), έδειξε ότι το νόημα είναι ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας για τις ημέρες απουσίας από την εργασία (absenteeism), αναγνωρίζοντας ότι υπάρχει μία ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση των δύο μεταβλητών, μεγαλύτερη και από εκείνη του νοήματος με την επαγγελματική ικανοποίηση. Εξάλλου πολύ νωρίτερα οι Hackman and Oldham (1976) διαπίστωναν ότι η εργασία που διεγείρει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα σχετίζεται αρνητικά με την κινητικότητα και τις ημέρες απουσίας. Βέβαια το νόημα που εμπεριέχει μία ουσιαστικότερη και πνευματικότερη αντίληψη για την εργασία, υπολογίζεται ότι έχει ισχυρότερο αντίκτυπο στην εν λόγω συμπεριφορά των εργαζομένων. Επιπροσθέτως το *κάλεσμα* συνδέεται με καλύτερους δείκτες υγείας και μεταφράζεται με λιγότερες ημέρες απουσίας από την εργασία λόγω ασθένειας (Wrzesniewski et al. 1997).

3.3 Εμπόδια και επιπτώσεις

Οι διαταραχές στη ροή έχουν να κάνουν με την κατακερματισμό ή απόσπαση της προσοχής τόσο από εσωτερικά όσο και από εξωτερικά εμπόδια. Το εξωτερικό γεγονός εμφανίζεται στη συνειδητότητα ως πληροφορία. Ο εαυτός είναι που ερμηνεύει την ακατέργαστη πληροφορία ανάλογα με το περιεχόμενο των ενδιαφερόντων του και προσδιορίζει αν είναι ωφέλιμη ή επιβλαβής. Σε περιπτώσεις που το άτομο παρουσιάζει ακαμψία στη προσοχή του χωρίς να την ανακατευθύνει σε νέα ερεθίσματα ή διασκορπισμό προσοχής όταν τα ερεθίσματα είναι πολλά και αντιφατικά, τότε ενδέχεται να συναντήσει τα δύο άκρα (εικόνα 12) που τον ωθούν έξω από το κανάλι ροής.

Οι δύο κάθετοι άξονες του σχήματος αντιπροσωπεύουν τις προκλήσεις και τις δεξιότητες. Όταν υπάρχει υπερσυσσώρευση ερεθισμάτων και σύγχυση στους κοινωνικούς κανόνες (χρεοκοπία της οικονομίας, αλλαγές στα επίπεδα της ευημερίας, κλωνισμός αξιών, πολιτισμική άλωση), τότε ανεβαίνει το επίπεδο των προκλήσεων και δημιουργείται άγχος. Στην αντίθετη περίπτωση,

όταν η προσοχή είναι άκαμπτη και αμετακίνητη τόσο λόγω προσωπικής αποξένωσης (υπερβολική ενδοσκόπηση ή εγωκεντρισμός) όσο και κοινωνικής αποξένωσης (αλλοτρίωση του εργαζομένου, αποξένωση από το προϊόν της εργασίας), τότε βιώνει την πλήξη.

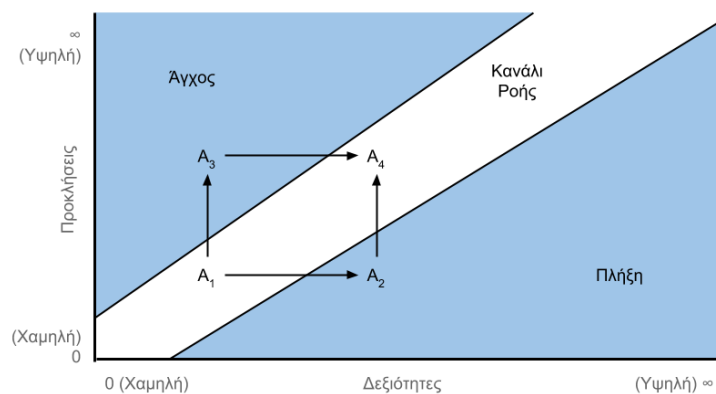
Και στο άγχος και στην πλήξη το άτομο χάνει την εμπειρία ροής και χαράς. Στην εικόνα 12 το επίπεδο A1 είναι το πρώτο επίπεδο ροής και το επίπεδο A4 είναι το επόμενο επίπεδο ροής. Και στα δύο το άτομο βιώνει την χαρά, μόνο που στο ανώτερο επίπεδο έχει αξιοποιήσει με τρόπο δημιουργικό τα ερεθίσματα από το περιβάλλον προκειμένου να αναπτυχθεί. Όταν συναντά το άγχος, μετριάζει το επίπεδο προκλήσεων για να ανταποκρίνονται στις δεξιότητές του. Όταν συναντά την πλήξη, θέτει νέους και πιο δύσκολους στόχους. Έτσι ελέγχοντας το βίωμά του, καταφέρνει να ανεβάζει συνεχώς το επίπεδο δυσκολιών βελτιώνοντας τον εαυτό του και διατηρώντας τον ενθουσιασμό και την ικανοποίηση με την ανατροφοδότηση που λαμβάνει. Αυτή είναι η Ροή, μια κατάσταση επικέντρωσης και *ευταξίας* του νου, ο οποίος έχει ροπή προς την *εντροπία*.

Οι μορφές της ψυχικής εντροπίας περιλαμβάνουν απραγματοποίητες επιθυμίες, ανατροπές στις προσδοκίες, μοναξιά, απογοητεύσεις, άγχος, ενοχές, απώλεια νοήματος. Όλα αυτά είναι υποπροϊόντα της τεράστιας αύξησης στην πολυπλοκότητα του εγκεφαλικού φλοιού και του συμβολικού εμπλουτισμού της κουλτούρας. Η ψυχική εντροπία που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη κατάσταση, προϋποθέτει ότι το άτομο αντιλαμβάνεται περισσότερα πράγματα από αυτά που μπορεί να επιτύχει (άγχος) και ότι νιώθει ικανό να πραγματοποιήσει περισσότερα από όσα του επιτρέπουν οι συνθήκες (πλήξη).

Όσο πιο πολύπλοκο είναι ένα σύστημα, τόσο πιο εύφορο είναι το έδαφος για εναλλακτικές λύσεις αλλά και για πράγματα που μπορούν να πάνε στραβά. Το ίδιο ισχύει και για το νου: όσο αυξάνουν οι δυνάμεις του να διαχειρίζεται πληροφορίες, τόσο πληθαίνουν οι πιθανότητες για εσωτερικές συγκρούσεις. Ο μύθος του «χαρούμενου πρωτόγονου ανθρώπου» βασίζεται στην παρατήρηση ότι, όταν δεν υπάρχουν εξωγενείς απειλές, οι προεγγράμματοι άνθρωποι συχνά επιδεικνύουν μια *γαλήνη, αρμονία* που θα ζήλευαν οι λαοί άλλων πολιτισμών. Ο Goethe περιγράφει το δίλημμα του σύγχρονου ανθρώπου στη συμφωνία ανάμεσα στον Δόκτορα Φάουστ και τον Μεφιστοφελή: ο πρώτος απέκτησε γνώση και δύναμη με τίμημα τη *δυσαρμονία* στην ψυχή του.

Ο Csikszentmihalyi (1990) αναφέρει πως η *αρμονία είναι εύθραυστη*: όσο αυξάνεται η πολυ-

πλοκότητα, τόσο πληθαίνουν επίσης οι ευκαιρίες να αναπτυχθεί εντροπία μέσα στο σύστημα. Στη διάρκεια της ζωής κάθε άτομο εκτίθεται σε όλο και περισσότερο αντιφατικούς στόχους, σε ασυμβίβαστες ευκαιρίες για δράση. Δεν υπάρχει ένας και μοναδικός σωστός τρόπος συμπεριφοράς, και κάθε ρόλος προϋποθέτει διαφορετικές δεξιότητες. Παρ' όλα αυτά ελάχιστοι θα ισχυρίζονταν πως μια απλούστερη συνειδητότητα, όσο αρμονική κι αν είναι, θα ήταν προτιμότερη από μια πολύπλοκη. Η ευταξία που βασίζεται στην αθωότητα είναι πια παρελθόν. Μόλις ο καρπός της γνώσης πέσει στα χέρια του ανθρώπου, ο δρόμος που οδηγεί πίσω στην Εδέμ έχει κλείσει για πάντα!



Εικόνα 12: Εμπόδια στη ροή και αύξηση της πολυπλοκότητας της συνείδησης ως αποτέλεσμα της εμπειρίας ροής

3.4 Επίλογος

Τους τελευταίους αιώνες η οικονομική λογική υπήρξε τόσο επιτυχής, που σήμερα θεωρείται ως τελικό δεδομένο το «οικονομικό κριτήριο» κάθε ανθρώπινης προσπάθειας. Εν τούτοις μια αποκλειστικά οικονομική προσέγγιση στη ζωή είναι εξαιρετικά ανορθολογική (Kant 1993). Το πραγματικό τελικό κριτήριο είναι η ποιότητα και η πολυπλοκότητα της εμπειρίας. Τα κριτήρια για να θεωρείται μια εκπαιδευτική κοινότητα καλή είναι όταν παρέχει στα μέλη της ευκαιρίες να απολαμβάνουν όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές της ζωής (πολύπλευρη προσωπικότητα), επιτρέποντας τα ταυτόχρονα να αναπτύσσουν το δυναμικό τους και αναζητώντας ακόμα μεγαλύτερες προκλήσεις. Επίσης η αξία ενός σχολείου δεν καθορίζεται απλά και μόνο από το κύρος του ή τις δυνατότητες να εκπαιδεύονται μαθητές για να μάθουν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ζωής, αλλά και από το βαθμό απόλαυσης που μεταδίδει η *δια βίου* εκπαίδευση.

Μέσα στο σύγχρονο περιβάλλον πολυφωνίας και πλουραλισμού, η όποια επιλογή φαντάζει κατόρθωμα. Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί καλούνται να βάλουν τάξη στο χάος, να οικοδομήσουν

νόημα πρώτα για τους ίδιους και ύστερα για τους μαθητές τους. Η προσωπική τους ανάπτυξη δεν είναι πια πολυτέλεια αλλά μία επιτακτική αναγκαιότητα: οφείλουν να την αναζητήσουν με κάθε τρόπο είτε ως coaches, είτε ως learners. Σε ένα σχολείο που οι μαθητές ξεκινούν με γεμάτες συναισθηματικές αποσκευές και ανεβαίνοντας βαθμίδες αποστραγγίζονται σε ελπίδα και ανθεκτικότητα, σφρίγος και ζωντάνια για να μεταμορφωθούν σε αγχωτικούς ενήλικες της βιοπάλης, «να ένας λόγος να ασχοληθούμε με την θετική ψυχολογία!» (Snyder and Lopez 2002, 766).

Ως επιστέγασμα όλων των παραπάνω, παρατίθεται η διδαχή της καθηγήτριας (Ευθυμίου 2018, 73) ως παράδειγμα και ως σκοπός, ζητούμενο και ιδανική πρόθεση κάθε εκπαιδευτικής πράξης, που οδηγεί στην κατάκτηση της ροής και του νοήματος: «...Γιατί οι άνθρωποι είμαστε συνολικά όντα. Μέσα μας υπάρχει η λογική, το συναίσθημα, η διαίσθηση, η φαντασία. Όλα μαζί, κινητοποιούμενα από τον φωτισμένο δάσκαλο, προκαλούν μια συνολική έκρηξη που μπορεί να μετατρέψει τη διαδικασία του μαθήματος σε βίωμα συναρπαστικό.

Γιατί το μάθημα δεν πρέπει να είναι, απλά, διεκπεραιωτικό. Δεν πρέπει να είναι, απλά, οργανωμένο. Δεν πρέπει να είναι, απλά, προετοιμασμένο. Δεν πρέπει να είναι, απλά, ενδιαφέρον. Πρέπει να έχει ψυχή. Να σε παρασύρει, να σε εμπνέει, να σε ταξιδεύει. Να σε βγάζει από τον μικρό εαυτό και να σε πηγαίνει μακριά. Να σε πλάθει συνολικά. Να σε καθηλώνει και, ταυτόχρονα, να σε εκτινάσσει.

Για να συμβεί αυτό, πρέπει ο διδάσκων να είναι και ο ίδιος συνεπαρμένος από το αντικείμενο της διδασκαλίας του, στις οποίες τη χρησιμότητα χρειάζεται να πιστεύει βαθιά. Έτσι, θα είναι σε θέση να δίνεται σε αυτήν ψυχή τε διανοήσει και σώματι, διατηρώντας ταυτοχρόνως την επιστημονική νηφαλιότητά του και ακρίβεια. Αποστολή δύσκολη αλλά όχι αδύνατη. Και μαγική».

4 Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η εργασία στηρίχθηκε στην αξιολόγηση, μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τόσο της ψυχολογικής ροής και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών όσο και της νοηματοδότησης της εργασίας τους, μέσα από την οπτική της Θετικής Ψυχολογίας στο χώρο της Εκπαίδευσης. Για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου βασιστήκαμε σε σχετικά εργαλεία τα οποία προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν μία από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων, διότι είναι πρακτικά και παρέχουν έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο συγκέντρωσης απαντήσεων από ένα πολύ μεγαλύτερο δείγμα ερωτώμενων, συγκριτικά με το δείγμα που επιτρέπει οποιαδήποτε άλλη τεχνική. Όπως μάλιστα αναφέρουν οι Cohen, Manion, and Morrison (2008), το ερωτηματολόγιο είναι ένα διαδεδομένο εργαλείο, που παράγει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, ενώ παράλληλα είναι εύκολο στην ανάλυση.

4.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός - στόχος της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες (Γυμνάσια, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) των Περιφερειακών Ενοτήτων της Μακεδονίας. Τα στοιχεία επικοινωνίας των σχολικών μονάδων αντλήθηκαν από το Κεντρικό Μητρώο Μονάδων Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου⁵.

Στο διάστημα των τριών εβδομάδων που το ερωτηματολόγιο παρέμεινε ανοικτό, υπήρξαν συνολικά 217 υποβολές. Στο δείγμα αυτό δεν συμπεριλαμβάνονται οι Διευθυντές σχολικών μονάδων.

4.3 Ερευνητικό εργαλείο - Ερωτηματολόγιο

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς (Παράρτημα Α, σελίδα 202), περιλάμβανε συνολικά 52 ερωτήσεις, δύο εκ των οποίων ήταν ερωτήσεις ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των ερωτώμενων. Οι ερωτήσεις αυτές προφανώς δεν συμπεριλήφθηκαν στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

⁵<https://mm.sch.gr>

Συνεπώς, οι ερωτήσεις που λαμβάνονται υπόψη στην ανάλυση που ακολουθεί, είναι συνολικά 50, καταναμημένες ως εξής:

- 7 δημογραφικές ερωτήσεις
- 13 ερωτήσεις για το Νόημα
- 14 ερωτήσεις για τη Ροή
- 10 ερωτήσεις για την Ψυχική Ανθεκτικότητα
- 6 ερωτήσεις για την Θετική Ηγεσία

Η υλοποίηση έγινε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Forms⁶. Το σύνολο της διαδικασίας διανομής, συλλογής των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε ηλεκτρονικά.

4.4 Δείκτες Νοήματος, Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας, Θετικής Ηγεσίας

Για την καλύτερη αντιμετώπιση των ερευνητικών ερωτημάτων και την πληρέστερη κατανόηση των τάσεων που επικρατούν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, κατασκευάστηκαν, υπολογίστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις δείκτες, η τιμή των οποίων βασίστηκε στις απαντήσεις της κάθε ενότητας του ερωτηματολογίου.

Οι τέσσερις δείκτες αποτελούν ένα διαισθητικό μέτρο για τον βαθμό που ο κάθε εκπαιδευτικός βιώνει το Νόημα, τη Ροή, την Ψυχική Ανθεκτικότητα και την επίδραση της Θετικής Ηγεσίας, στην εργασία αντίστοιχα. Το εύρος τιμών των δεικτών είναι 1 – 100.

4.4.1 Δείκτης Νοήματος (ΔΝ)

Ο Δείκτης Νοήματος (ΔΝ) για κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα, υπολογίζεται βάσει των απαντήσεών του στις ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τον παρακάτω μαθηματικό τύπο:

$$\Delta N = \frac{B1+B2+B3+B4+B5-B6-B7+B8+B9+B10+B11+B12+B13}{\Delta N_{MAX}} \times 100$$

Για τον υπολογισμό του ΔΝ, στις ερωτήσεις B1 και B13 αποδόθηκαν αριθμητικές τιμές σύμφωνα με τους πίνακες 1 και 2 ώστε να είναι δυνατή η εισαγωγή τους στον παραπάνω τύπο.

⁶<https://forms.google.com>

Πίνακας 1: Απόδοση αριθμητικών τιμών στις απαντήσεις της ερώτησης B1 του ερωτηματολογίου

Απάντηση	Αριθμητική τιμή
Αγανάκτηση	1
Νευρικότητα	2
Απάθεια	3
Ικανοποίηση	4
Ενθουσιασμός	5

Πίνακας 2: Απόδοση αριθμητικών τιμών στις απαντήσεις της ερώτησης B13 του ερωτηματολογίου

Απάντηση	Αριθμητική τιμή
Συγκρούσεις	1
Ανταγωνιστικότητα	2
Αποστασιοποίηση	3
Εμπιστοσύνη	4
Συνεργατικότητα	5

4.4.2 Δείκτης Ροής (ΔΡ)

Ο Δείκτης Ροής (ΔΡ) για κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα, υπολογίζεται βάσει των απαντήσεών του στις ερωτήσεις της τρίτης ενότητας του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τον παρακάτω μαθηματικό τύπο:

$$\Delta P = \frac{\Gamma 1 + \Gamma 2 + \Gamma 3 + \Gamma 5 + \Gamma 6 + \Gamma 7 + \Gamma 9 + \Gamma 10 + \Gamma 11 - \Gamma 12 + \Gamma 13 + \Gamma 14}{\Delta P_{MAX}} \times 100$$

4.4.3 Δείκτης Ψυχικής Ανθεκτικότητας (ΔΨΑ)

Ο Δείκτης Ψυχικής Ανθεκτικότητας (ΔΨΑ) για κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα, υπολογίζεται βάσει των απαντήσεών του στις ερωτήσεις Δ1 έως Δ11 της τέταρτης ενότητας του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τον παρακάτω μαθηματικό τύπο:

$$\Delta\Psi A = \frac{\Delta 1 + \Delta 2 + \Delta 3 + \Delta 4 + \Delta 6 + \Delta 7 + \Delta 8 + \Delta 9 + \Delta 10 + \Delta 11}{\Delta\Psi A_{MAX}} \times 100$$

4.4.4 Δείκτης Θετικής Ηγεσίας (ΔΘΗ)

Ο Δείκτης Θετικής Ηγεσίας (ΔΘΗ) για κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα, υπολογίζεται βάσει των απαντήσεών του στις ερωτήσεις Δ12 έως Δ17 της τέταρτης ενότητας του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τον παρακάτω μαθηματικό τύπο:

$$\Delta\Theta\text{H} = \frac{\Delta 12 + \Delta 13 + \Delta 14 + \Delta 15 + \Delta 17}{\Delta\Theta\text{H}_{MAX}} \times 100$$

4.5 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου και κατ' επέκταση και της έρευνας ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.

Έγινε έλεγχος του συνόλου των 50 ερωτήσεων, 7 εκ των οποίων αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η τιμή του δείκτη Cronbach's Alpha υπολογίστηκε $\alpha = 0,845 > 0,70$ (πίνακας 3), συνεπώς η έρευνα μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστη και έγκυρη.

Πίνακας 3: Δείκτης Cronbach's Alpha για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Cronbach's Alpha	N of Items
0,845	50

4.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στα δεδομένα της έρευνας, δηλαδή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε επεξεργασία - κωδικοποίηση, ώστε αυτά να μπορούν να αναλυθούν. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την εφαρμογή SPSS⁷ της εταιρείας IBM. Για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων καθώς και διαγράμματα για οπτική απεικόνιση των απαντήσεων. Από τα εργαλεία του SPSS, στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν ο έλεγχος αξιοπιστίας του Cronbach (Cronbach's Alpha), ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA, ο έλεγχος υποθέσεων X^2 , ο έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων Independent Samples T-test και ο

⁷<https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>

παραμετρικός έλεγχος Pearson. Με τα εργαλεία αυτά διερευνήθηκε η ύπαρξη σχέσεων των ερωτήσεων μεταξύ τους και με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

4.7 Δεοντολογικά ζητήματα

Το ερωτηματολόγιο υλοποιήθηκε και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Επίσης σε καμία περίπτωση δεν έγινε συλλογή προσωπικών δεδομένων.

Σχετική ενημέρωση υπήρχε τόσο στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου όσο και στο ηλεκτρονικό μήνυμα με το οποίο κλήθηκε ο Διευθυντής να προωθήσει τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας.

4.8 Περιορισμοί Έρευνας

Το αντικείμενο της έρευνας αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες της Μακεδονίας. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 217 εκπαιδευτικοί, δηλαδή ένα ποσοστό που ίσως μπορεί να θεωρηθεί μικρό σε σχέση με το πλήθος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ίδια περιοχή, που εκτιμώνται σε περισσότερους από 15.000 (Κορδής 2017).

Έτσι, αν και το πλήθος των απαντήσεων που συνελέγησαν είναι ικανοποιητικό, ίσως δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι πλήρως αντιπροσωπευτικό των απόψεων του συνόλου των εκπαιδευτικών.

5 Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

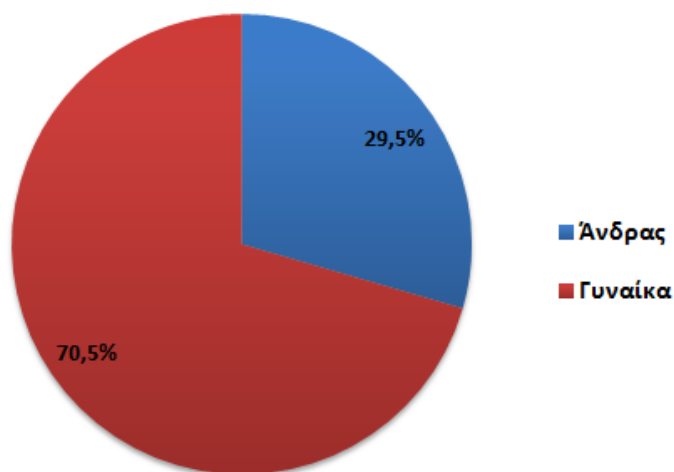
Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν και υπέβαλαν συνολικά 217 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Μακεδονία.

5.1.1 Φύλο

Από τους 217 συμμετέχοντες, οι 153 είναι γυναίκες και οι 64 άνδρες. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 70,5% και 29,5% (πίνακας 4, εικόνα 13).

Πίνακας 4: Φύλο εκπαιδευτικών δείγματος

Φύλο	Πλήθος	Ποσοστό
Γυναίκα	153	70,5
Άνδρας	64	29,5



Εικόνα 13: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αναλογία μεταξύ των δύο φύλων στο δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα, δεν απέχει πολύ από τη γενική κατανομή των διδασκόντων εκπαιδευτικών στα σχολεία της χώρας (πίνακας 5).

Πίνακας 5: Φύλο εκπαιδευτικών κατά την απογραφή του 2014

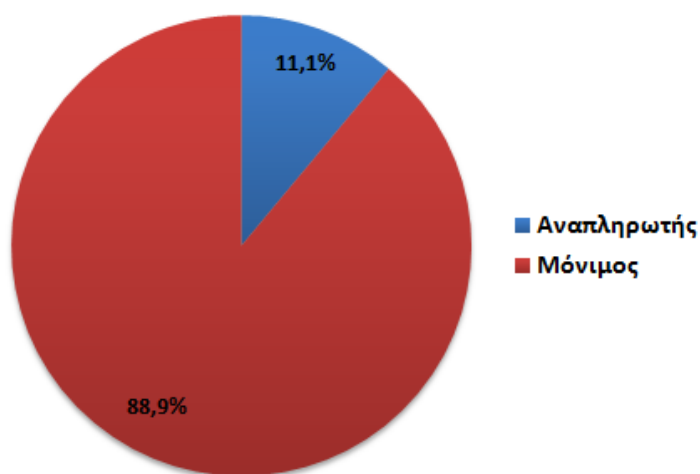
Φύλο	Γυμνάσια ⁸	Λύκεια ⁹	Σύνολο	Ποσοστό
Άνδρας	11.486	10.516	22.002	38,8%
Γυναίκα	22.350	12.311	34.661	61,2%

5.1.2 Σχέση εργασίας

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων, το 88,9% του δείγματος είναι μόνιμοι δημόσιοι λειτουργοί ενώ το υπόλοιπο 11,1% υπηρετούν σαν αναπληρωτές (πίνακας 6, εικόνα 14).

Πίνακας 6: Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών δείγματος

Σχέση εργασίας	Πλήθος	Ποσοστό
Αναπληρωτής	24	11,1
Μόνιμος	193	88,9



Εικόνα 14: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς σχέση εργασίας

⁸<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2014>

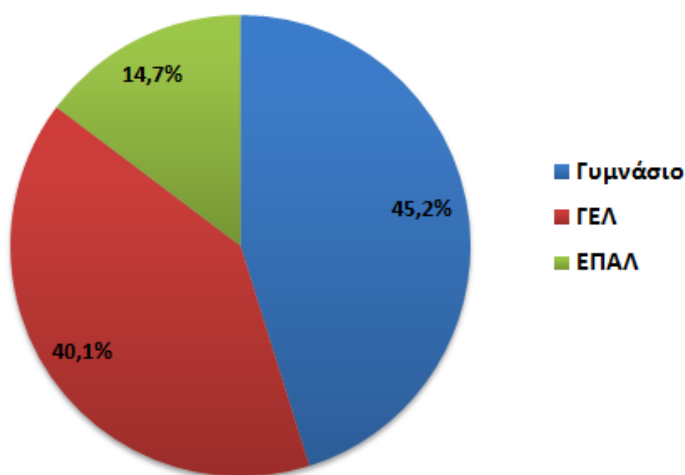
⁹<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/2014>

5.1.3 Βαθμίδα εκπαίδευσης

Το 45,2% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται σε Γυμνάσια. Ένα λίγο μικρότερο ποσοστό, συγκεκριμένα 40,1%, είναι τοποθετημένοι σε Γενικά Λύκεια ενώ το υπόλοιπο 14,7% βρίσκονται σε Επαγγελματικά Λύκεια (πίνακας 7, εικόνα 15).

Πίνακας 7: Βαθμίδα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δείγματος

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πλήθος	Ποσοστό
Γυμνάσιο	98	45,2
ΓΕΛ	87	40,1
ΕΠΑΛ	32	14,7



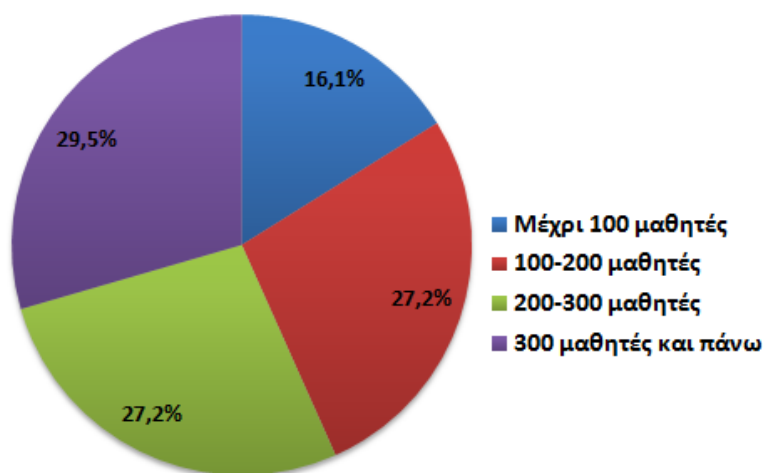
Εικόνα 15: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης

5.1.4 Μέγεθος σχολείου

Όσον αφορά το μέγεθος της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, το μεγαλύτερο ποσοστό, 29,5% των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε σχολείο μεγάλου μεγέθους (≥ 300 μαθητές). Σε σχολεία μεσαίου μεγέθους, με 100-200 και 200-300 μαθητές βρίσκονται ίδια ποσοστά εκπαιδευτικών, 27,2% ενώ το υπόλοιπο 16,1% των εκπαιδευτικών είναι τοποθετημένοι σε σχολεία με λιγότερους από 100 μαθητές (πίνακας 8, εικόνα 16).

Πίνακας 8: Μέγεθος Σχολείου εκπαιδευτικών δείγματος

Μέγεθος Σχολείου	Πλήθος	Ποσοστό
Μέχρι 100 μαθητές	35	16,1
100-200 μαθητές	59	27,2
200-300 μαθητές	59	27,2
300 μαθητές και πάνω	64	29,5



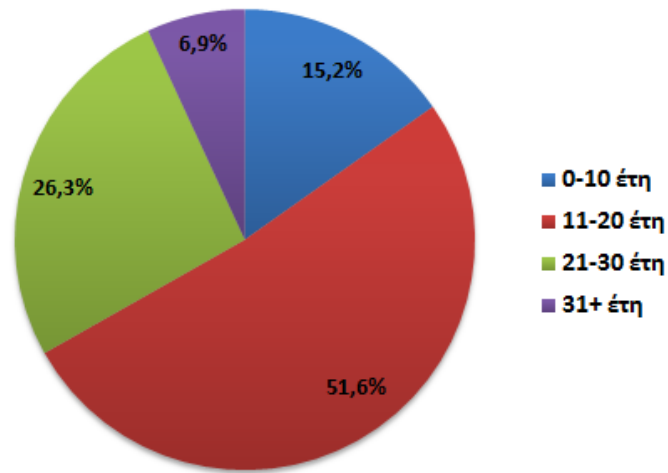
Εικόνα 16: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το μέγεθος του σχολείου

5.1.5 Χρόνια προϋπηρεσίας

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, σε ποσοστό 51,6%, έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας. Σημαντικό μικρότερο είναι το ποσοστό της επόμενης ομάδας, με 21-30 έτη, που ανέρχεται σε 26,3%. Το 15,2% έχουν 0-10 έτη στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ το υπόλοιπο 6,9% υπηρετεί για περισσότερα από 30 έτη (πίνακας 9, εικόνα 17).

Πίνακας 9: Χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών δείγματος

Χρόνια προϋπηρεσίας	Πλήθος	Ποσοστό
0-10 έτη	33	15,2
11-20 έτη	112	51,6
21-30 έτη	57	26,3
31+ έτη	15	6,9



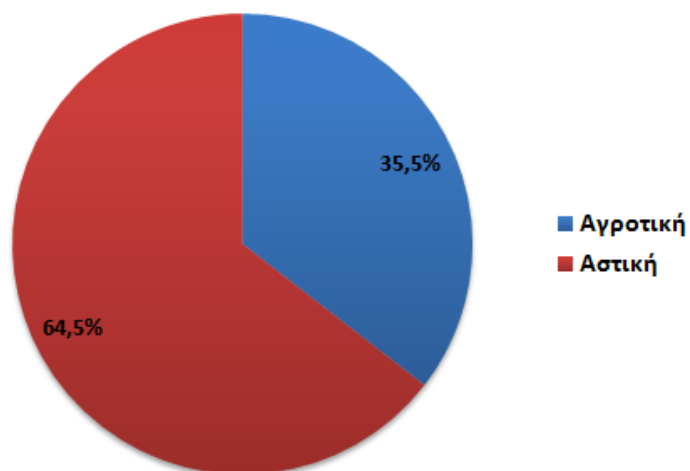
Εικόνα 17: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

5.1.6 Περιοχή σχολείου

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 64,5% υπηρετεί σε σχολεία σε αστικές περιοχές. Οι υπόλοιποι, σε ποσοστό 35,5%, βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές (πίνακας 10, εικόνα 18).

Πίνακας 10: Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών δείγματος

Περιοχή Σχολείου	Πλήθος	Ποσοστό
Αγροτική	77	35,5
Αστική	140	64,5



Εικόνα 18: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την περιοχή του σχολείου

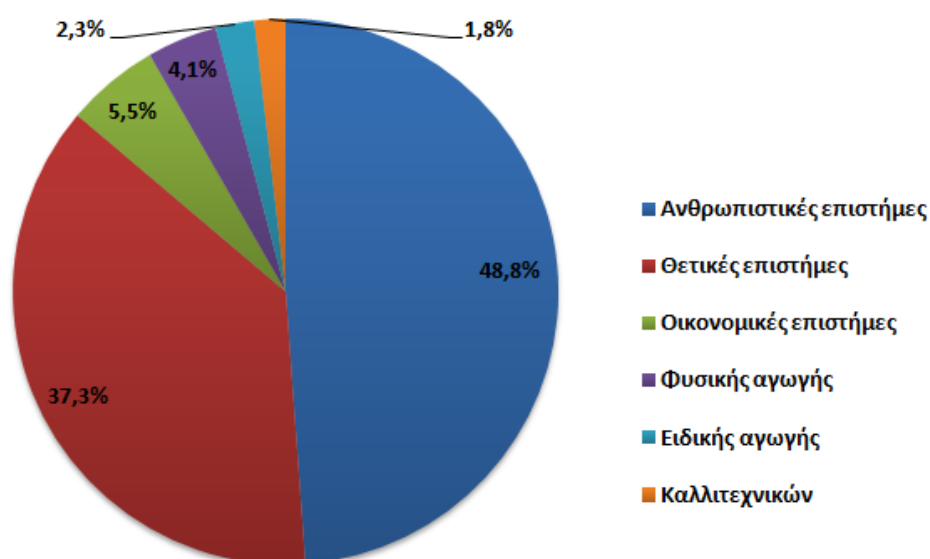
5.1.7 Ειδικότητα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, σε ποσοστό 48,8%, ανήκουν στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών. Ακολουθούν εκπαιδευτικοί στο χώρο των θετικών επιστημών που είναι το 37,3% του δείγματος.

Στις οικονομικές επιστήμες ανήκουν το 4,1% ενώ ακόμα πιο κάτω, σε ποσοστά 2,3% και 1,8% συναντούμε εκπαιδευτικούς στο χώρο της ειδικής αγωγής και των καλλιτεχνικών αντίστοιχα (πίνακας 11, εικόνα 19).

Πίνακας 11: Ειδικότητα εκπαιδευτικών δείγματος

Ειδικότητα	Πλήθος	Ποσοστό
Ανθρωπιστικές Επιστήμες	106	48,8
Θετικές Επιστήμες	81	37,3
Οικονομικές Επιστήμες	12	5,5
Φυσικής Αγωγής	9	4,1
Ειδικής Αγωγής	5	2,3
Καλλιτεχνικών	4	1,8



Εικόνα 19: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ειδικότητα

5.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας

5.2.1 Περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το Νόημα

Σε αυτή την ενότητα αναλύονται οι 13 ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για το Νόημα.

5.2.1.1 Ερώτηση B1

Στην ερώτηση B1, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 82,9% (n=180), δήλωσαν ότι αισθάνονται κυρίως ικανοποίηση ή ενθουσιασμό μετά από μία ημέρα εργασίας. Το 5,5% (n=12) δηλώνουν ότι αισθάνονται ουδέτερα συναισθήματα ενώ το υπόλοιπο 3,7% (n=8) αρνητικά (πίνακας 12, εικόνα 20).

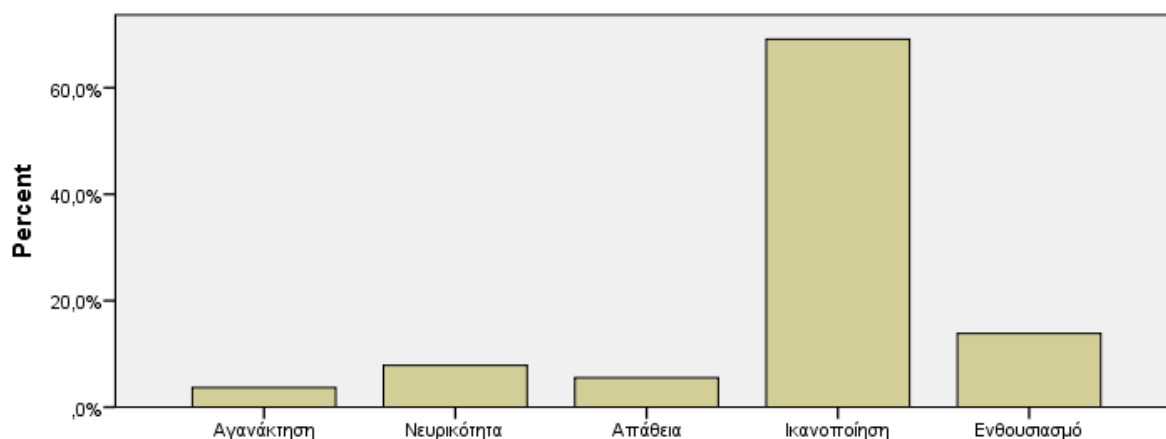
Η έρευνα της Wrzesniewski (2003) έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση του νοήματος στην εργασία (calling orientation) και της επαγγελματικής ικανοποίησης (job satisfaction).

Πίνακας 12: Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;

	Frequency	Percent
Αγανάκτηση	8	3,7
Νευρικότητα	17	7,8
Απάθεια	12	5,5
Ικανοποίηση	150	69,1
Ενθουσιασμό	30	13,8
Total	217	100,0

5.2.1.2 Ερώτηση B2

Το 74,2% (n=161) των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά στο ερώτημα αν η δουλειά δίνει νόημα στη ζωή τους. Ένα ποσοστό 21,7% (n=47) κράτησε ουδέτερη στάση, ενώ το υπόλοιπο 4,1% (n=9) απάντησε αρνητικά και θεωρεί ότι το επάγγελμα δεν προσφέρει νόημα στη ζωή του



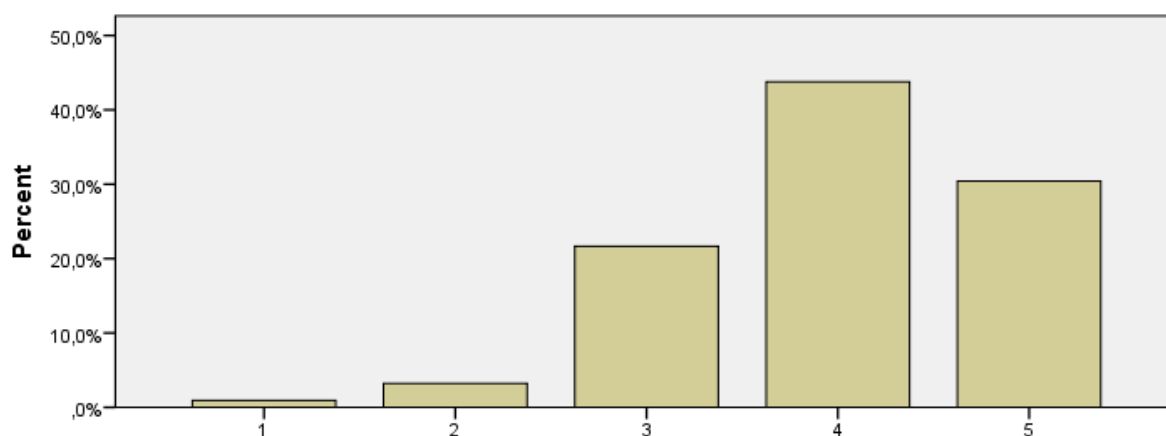
1. Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;

Εικόνα 20: Απαντήσεις στην ερώτηση B1

(πίνακας 13, εικόνα 21). Το νόημα στην εργασία συνδέεται με το νόημα στη ζωή και με κάποιο στόχο που υπηρετεί την κοινωνία (M. Pratt et al. 2003; Steger and Dik 2009).

Πίνακας 13: Η δουλειά που κάνω δίνει νόημα στη ζωή μου

	Frequency	Percent
1	2	,9
2	7	3,2
3	47	21,7
4	95	43,8
5	66	30,4
Total	217	100,0



2. Η δουλειά που κάνω δίνει νόημα στη ζωή μου

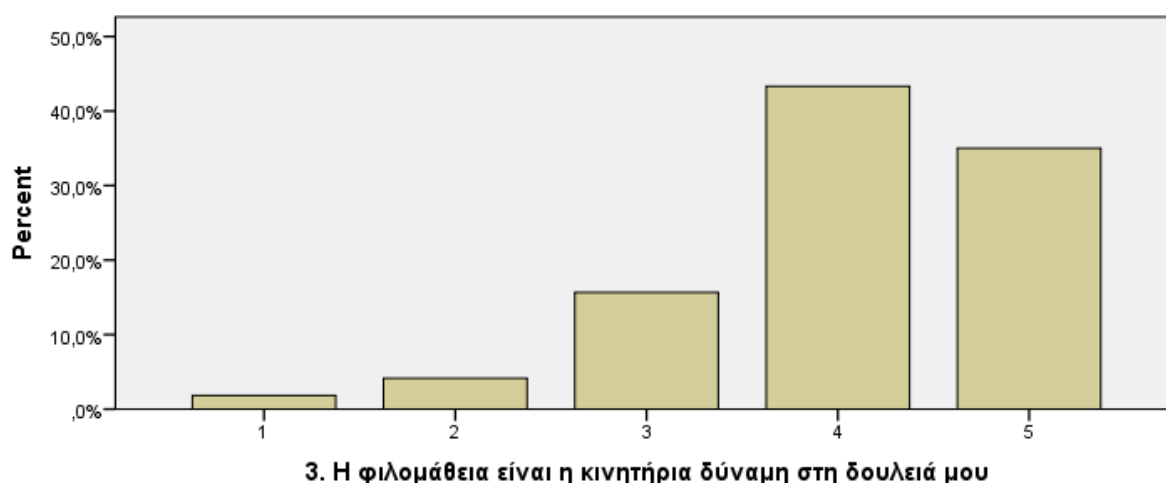
Εικόνα 21: Απαντήσεις στην ερώτηση B2

5.2.1.3 Ερώτηση Β3

Η φιλομάθεια αποτελεί κινητήρια δύναμη σε μεγάλο βαθμό στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 78,3% (n=170). Ουδέτερα απάντησαν το 15,7% (n=34) των ερωτηθέντων, ενώ ένα μικρό ποσοστό 4,9% (n=13) απάντησαν αρνητικά, δεν θεωρούν δηλαδή τη φιλομάθεια σημαντική κινητήρια δύναμη στην άσκηση του επαγγέλματός τους (πίνακας 14, εικόνα 22). Ο δρόμος για την ανάπτυξη του εαυτού -ως στοιχείο νοήματος και ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων- ανοίγει μέσα από την φιλομάθεια (Maslow 1954; Seligman 2002; Αυγουστάκη and Σταλίκας 2009).

Πίνακας 14: Η φιλομάθεια είναι η κινητήρια δύναμη στη δουλειά μου

	Frequency	Percent
1	4	1,8
2	9	4,1
3	34	15,7
4	94	43,3
5	76	35,0
Total	217	100,0



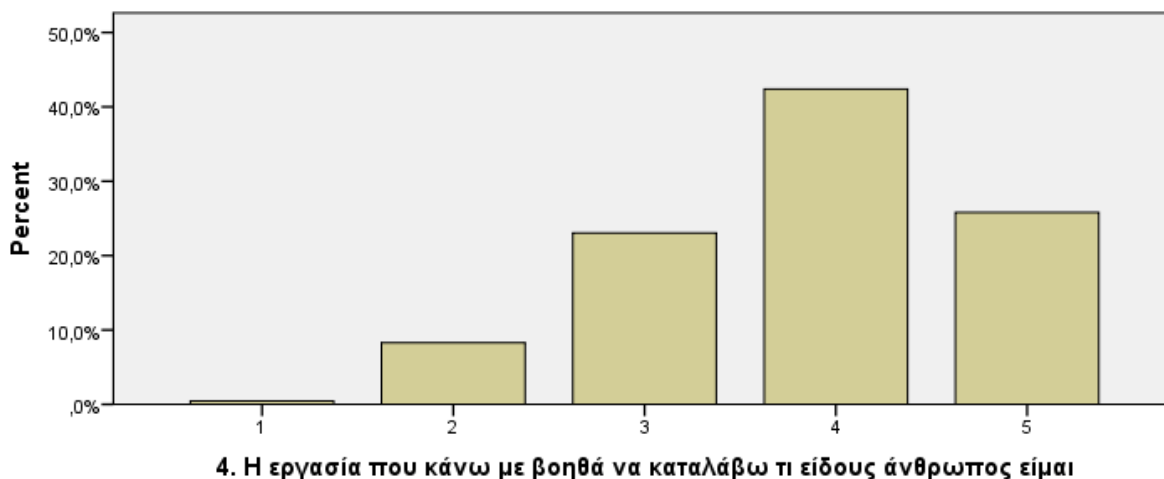
Εικόνα 22: Απαντήσεις στην ερώτηση Β3

5.2.1.4 Ερώτηση Β4

Θετικά απάντησαν στο ερώτημα αν η εργασία βοηθάει να καταλάβουν καλύτερα και τον εαυτό τους, το 68,2% (n=148) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ένα μικρότερο ποσοστό, 23,0% (n=50) απάντησε ουδέτερα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 8,8% (n=19) κράτησαν αρνητική στάση, θεωρώντας πως το επάγγελμά τους δεν συνεισφέρει στην αυτογνωσία τους (πίνακας 15, εικόνα 23).

Πίνακας 15: Η εργασία που κάνω με βοηθά να καταλάβω τι είδους άνθρωπος είμαι

	Frequency	Percent
1	1	,5
2	18	8,3
3	50	23,0
4	92	42,4
5	56	25,8
Total	217	100,0



Εικόνα 23: Απαντήσεις στην ερώτηση Β4

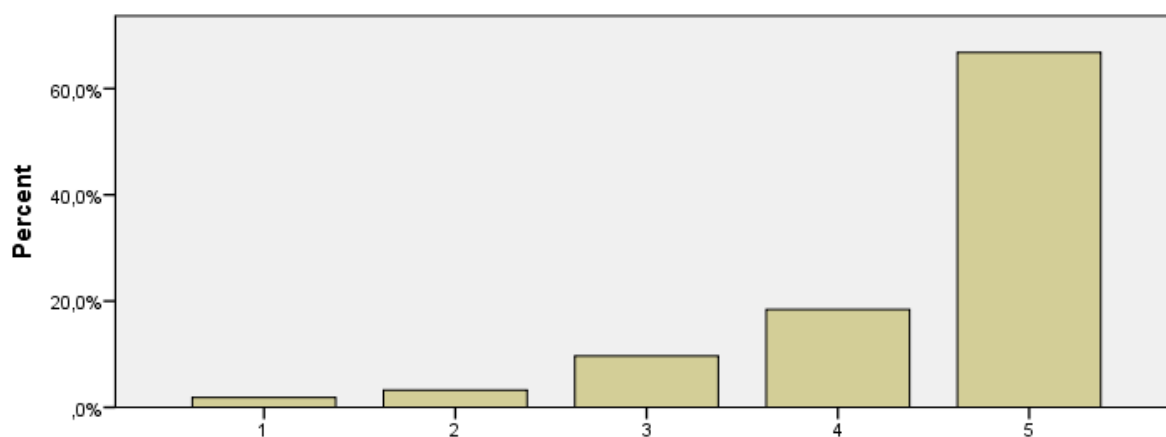
5.2.1.5 Ερώτηση Β5

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 85,2% (n=185) απάντησαν ότι βρίσκονται στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από επιλογή τους. Ένα μι-

κρό ποσοστό 9,7% (n=21) απάντησε πιο ουδέτερα, ενώ το υπόλοιπο 5,0% των συμμετεχόντων (n=11) ήταν αρνητικό, βρέθηκε δηλαδή στο επάγγελμα αυτό χωρίς να το επιλέξει συνειδητά (πίνακας 16, εικόνα 24). Σύμφωνα με τον Bowie (1998), η εργασία με νόημα εξασφαλίζεται στην αρχική επιλογή επαγγέλματος χωρίς εξαναγκασμό.

Πίνακας 16: 5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή

	Frequency	Percent
1	4	1,8
2	7	3,2
3	21	9,7
4	40	18,4
5	145	66,8
Total	217	100,0



5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή

Εικόνα 24: Απαντήσεις στην ερώτηση B5

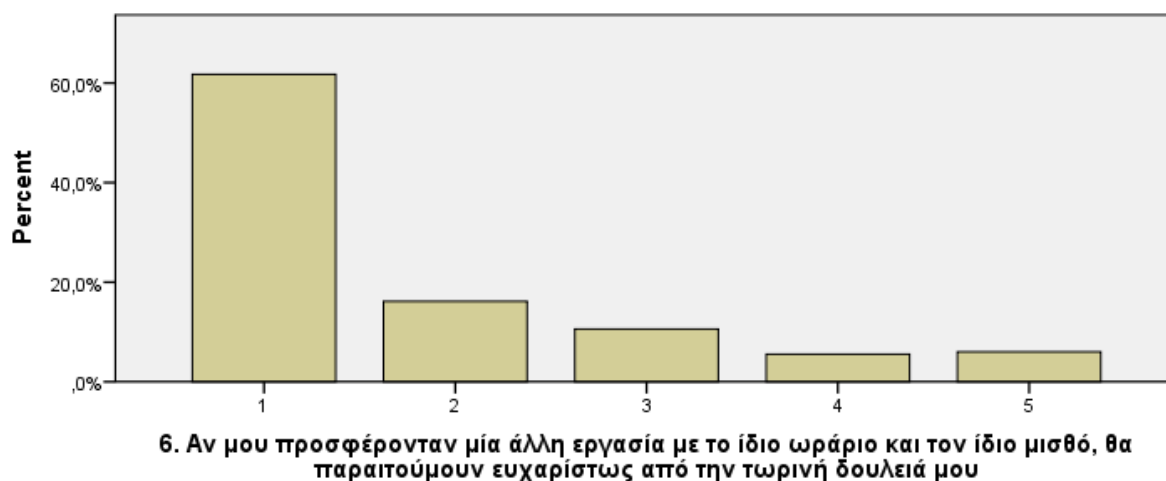
5.2.1.6 Ερώτηση B6

Στο ίδιο κλίμα με την προηγούμενη ερώτηση, κυμαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στο αν θα άλλαζαν το λειτούργημα του εκπαιδευτικού με κάποιο άλλο επάγγελμα με ίδιο ωράριο και απολαβές. Το 77,9% (n=169) το θεωρεί *καθόλου* ή *λίγο* πιθανό, θα επέλεγε δηλαδή να παραμείνει εκπαιδευτικός ακόμα και αν μπορούσε να δουλέψει αλλού με ίδιο μισθό και ίδιο

ωράριο. Το 10,6% (n=23) των εκπαιδευτικών απάντησε ουδέτερα ενώ το 11,5% (n=25) δήλωσε ότι θα προτιμούσε να αλλάξει επάγγελμα αν του δίνονταν η ευκαιρία (πίνακας 17, εικόνα 25). Ο Kahn (1990) υποστήριξε ότι το νόημα στην εργασία λειτουργεί ως προαπαιτούμενο για την επαγγελματική δέσμευση.

Πίνακας 17: Αν μου προσφέρονταν μία άλλη εργασία με το ίδιο ωράριο και τον ίδιο μισθό, θα παραιτούμουν ευχαρίστως από την τωρινή δουλειά μου

	Frequency	Percent
1	134	61,8
2	35	16,1
3	23	10,6
4	12	5,5
5	13	6,0
Total	217	100,0



Εικόνα 25: Απαντήσεις στην ερώτηση B6

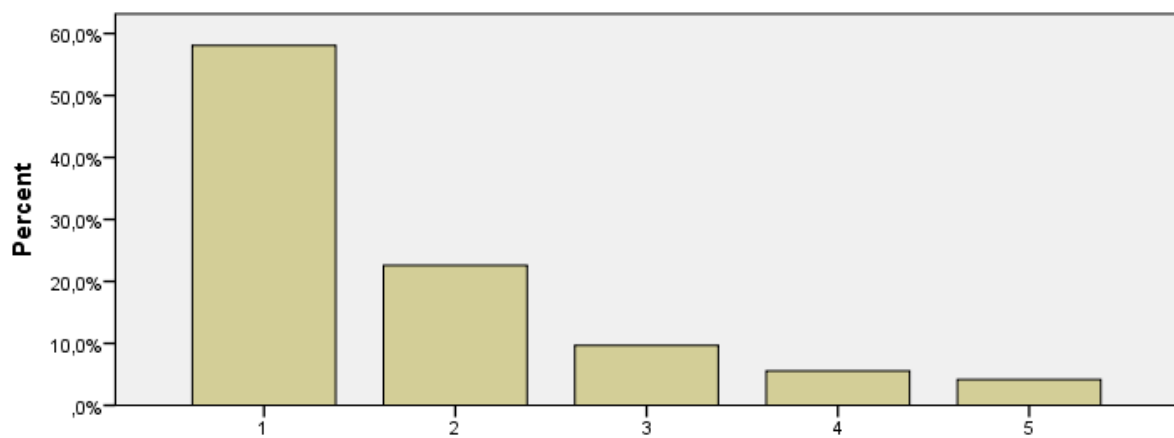
5.2.1.7 Ερώτηση B7

Σχεδόν 4 στους 5 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 80,7% (n=175) απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα αν απολαμβάνουν τη δυνατότητα που έχουν να παίρνουν συχνά άδειες από την εργασία τους. Σε περίπου ίδια ποσοστά, 9,7% (n=21) και 9,6% (n=21), κυμάνθηκαν οι απαντήσεις των συμμετε-

χόντων που απάντησαν ουδέτερα και αρνητικά αντίστοιχα (πίνακας 18, εικόνα 26). Η κλίμακα μέτρησης του νοήματος στην εργασία των Steger, Dik, and Duffy (2012), έδειξε ότι το νόημα είναι ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας για τις ημέρες απουσίας από την εργασία (absenteeism).

Πίνακας 18: Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου

	Frequency	Percent
1	126	58,1
2	49	22,6
3	21	9,7
4	12	5,5
5	9	4,1
Total	217	100,0



7. Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου

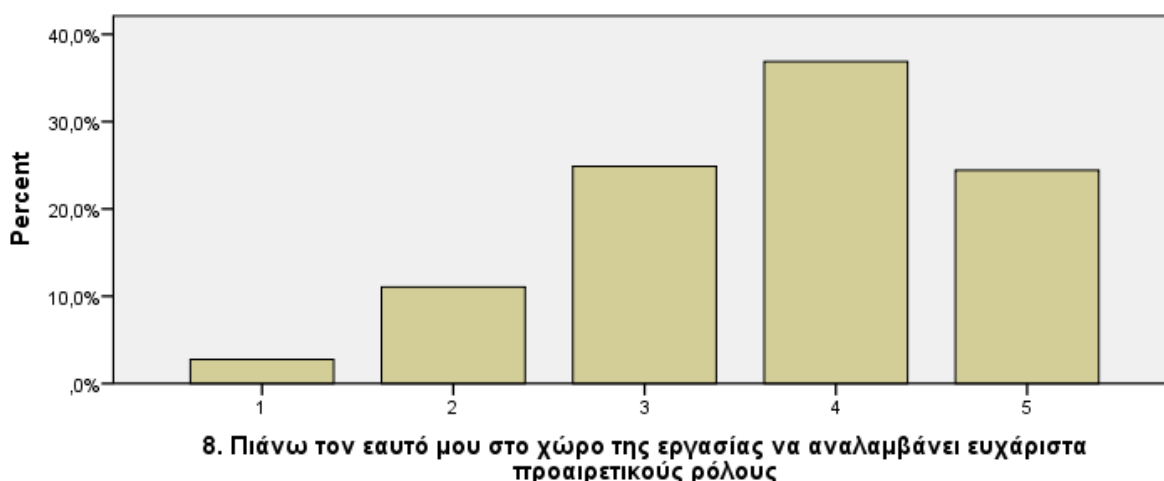
Εικόνα 26: Απαντήσεις στην ερώτηση B7

5.2.1.8 Ερώτηση B8

Το 71,3 (n=133) των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ότι ευχάριστα αναλαμβάνει προαιρετικούς ρόλους στο χώρο εργασίας. Περίπου 1 στους 4 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 24,9% (n=54) ήταν ουδέτερο, ενώ το υπόλοιπο 13,9% (n=30) απάντησε στο ίδιο ερώτημα αρνητικά (πίνακας 19, εικόνα 27). Διαμέσου του job crafting ο εκπαιδευτικός βιώνει την εργασία ως κάλεσμα με την επέκταση των ορίων των καθηκόντων (Wrzesniewski and Dutton 2001).

Πίνακας 19: Πιάνω τον εαυτό μου στο χώρο της εργασίας να αναλαμβάνει ευχάριστα προαιρετικούς ρόλους

	Frequency	Percent
1	6	2,8
2	24	11,1
3	54	24,9
4	80	36,9
5	53	24,4
Total	217	100,0



Εικόνα 27: Απαντήσεις στην ερώτηση B8

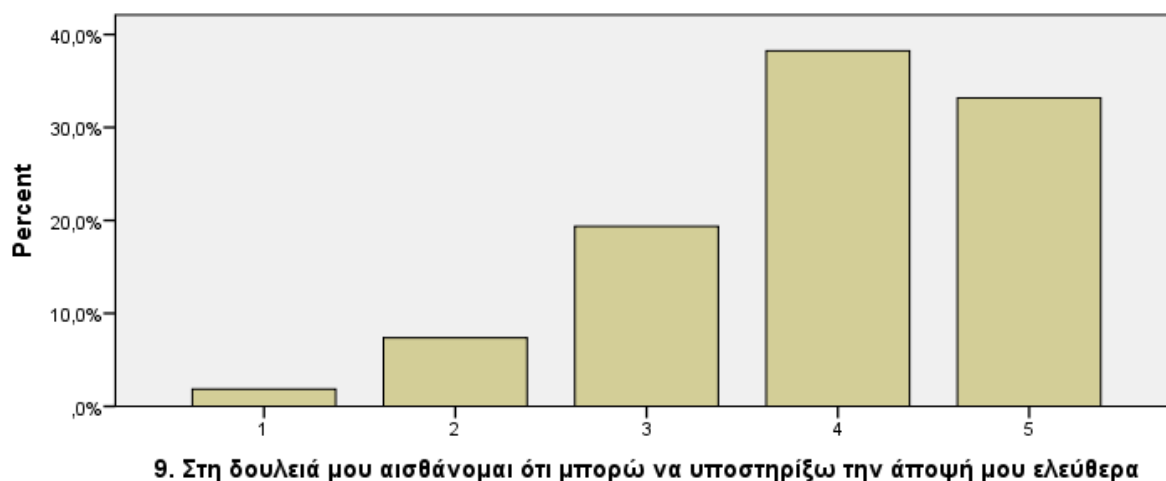
5.2.1.9 Ερώτηση B9

Ελεύθερα αισθάνεται ότι μπορεί να υποστηρίξει την άποψή του στο χώρο εργασίας, το 71,4%

(n=155) των εκπαιδευτικών της έρευνας. Το 19,4% (n=42) απάντησε ουδέτερα ενώ λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί, ποσοστό 9,2% (n=20) που θεωρούν ότι κάτι τέτοιο γίνεται σε μικρό βαθμό ή και καθόλου (n=42) (πίνακας 20, εικόνα 28). Σύμφωνα με τον Kahn (2001) μία από τις διαστάσεις της υπέρβασης (νοήματος) είναι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να υποστηρίζει την άποψή του ελεύθερα χωρίς φόβο για τις αρνητικές συνέπειες.

Πίνακας 20: Στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι μπορώ να υποστηρίξω την άποψή μου ελεύθερα

	Frequency	Percent
1	4	1,8
2	16	7,4
3	42	19,4
4	83	38,2
5	72	33,2
Total	217	100,0



Εικόνα 28: Απαντήσεις στην ερώτηση B9

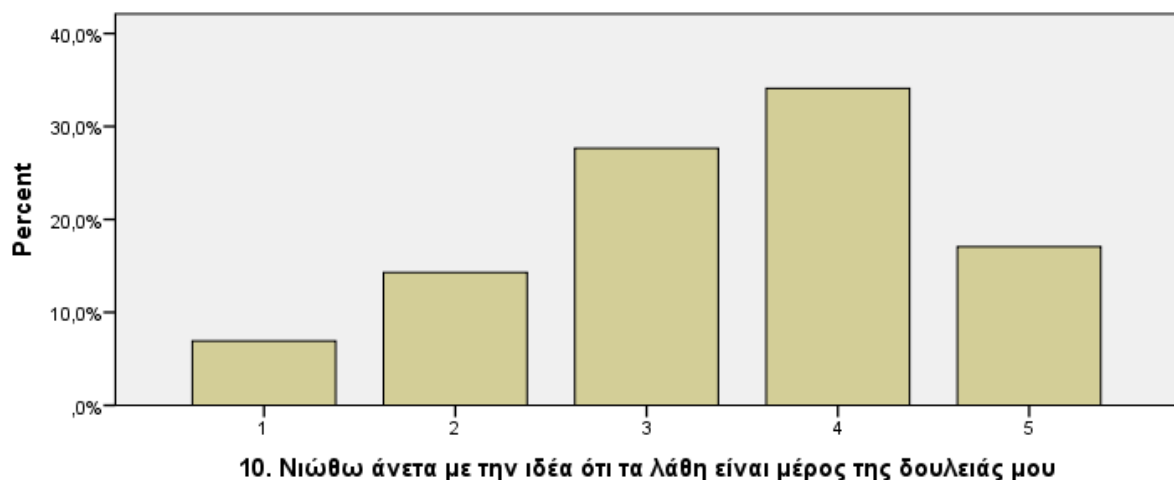
5.2.1.10 Ερώτηση B10

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε ποσοστό 52,2% (n=111) απάντησαν θετικά και νιώθουν άνετα στην ιδέα ότι μπορούν να κάνουν λάθη αφού αυτά είναι μέρος της δουλειάς τους. Το 27,6% (n=60) απάντησε στο ίδιο ερώτημα ουδέτερα, ενώ το υπόλοιπο 21,2% (n=46)

κράτησε αρνητική στάση (πίνακας 21, εικόνα 29). Η ψυχολογική ασφάλεια ως στοιχείο νοήματος στην εργασία διευρύνει τον τρόπο σκέψης και δράσης μέσα από τη μέθοδο δοκιμής – λάθους, απομάθησης και επαναμάθησης (μετασηματίζουσα μάθηση) (Fredrickson 2001).

Πίνακας 21: Νιώθω άνετα με την ιδέα ότι τα λάθη είναι μέρος της δουλειάς μου

	Frequency	Percent
1	15	6,9
2	31	14,3
3	60	27,6
4	74	34,1
5	37	17,1
Total	217	100,0



Εικόνα 29: Απαντήσεις στην ερώτηση B10

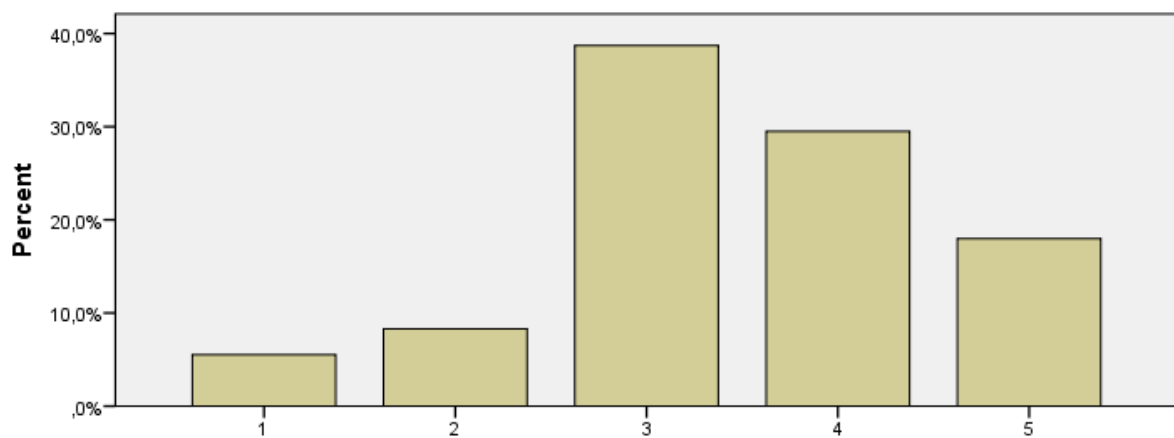
5.2.1.11 Ερώτηση B11

Στο ερώτημα αν η ανάληψη πρωτοβουλίας είναι κάτι που προωθείται στο χώρο εργασίας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε ποσοστό 47,5% (n=103). Ουδέτερα απάντησε ένα υψηλό ποσοστό 38,7% (n=84) ενώ το υπόλοιπο 13,8% (n=30) ήταν αρνητικό και θεωρεί ότι το σχολείο δεν είναι ευνοϊκό περιβάλλον για την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών (πίνακας 22, εικόνα 30). Η πρωτοβουλία ως στοιχείο επαγγελματικής ενδυνάμωσης παρέχει

στον εκπαιδευτικό ελευθερία και αυτονομία να ενεργοποιήσει το δυναμικό του στο πλαίσιο του νοήματος (Pearson and Moomaw 2005).

Πίνακας 22: Η ανάληψη πρωτοβουλίας είναι κάτι που προωθείται στο χώρο της εργασίας μου

	Frequency	Percent
1	12	5,5
2	18	8,3
3	84	38,7
4	64	29,5
5	39	18,0
Total	217	100,0



11. Η ανάληψη πρωτοβουλίας είναι κάτι που προωθείται στο χώρο της εργασίας μου

Εικόνα 30: Απαντήσεις στην ερώτηση B11

5.2.1.12 Ερώτηση B12

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 83,0% (n=178) θεωρεί ότι το επάγγελμά του είναι ένας τρόπος να αφήσουν το αποτύπωμά τους στους μαθητές. Το 16,6% (n=36) βλέπει το επάγγελμά του απλά σαν ένα μέσο εξασφάλισης εισοδήματος, ενώ μόλις 1,4% (n=3) απάντησαν ότι μέσα από το επάγγελμα τους προσπαθούν να αποκτήσουν κύρος (πίνακας 23, εικόνα 31). Η εργασία ως κάλεσμα έχει τη βαθύτερη σύνδεση με το επάγγελμα και περικλείει τις διαστάσεις της υπέρβασης διευρύνοντας τα όρια της ανθρώπινης ύπαρξης προς κάτι μεγαλύτερο (Lips-Wiersma and Morris 2009).

Πίνακας 23: Επιλέξτε την πρόταση που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τη σχέση σας με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

	Frequency	Percent
Είναι μία δουλειά που μου εξασφαλίζει ένα εισόδημα	36	16,6
Είναι ένα μέσο να αποκτήσω κοινωνικό κύρος	3	1,4
Είναι ένας τρόπος να αφήσω το αποτύπωμά μου στους μαθητές μου	178	82,0
Total	217	100,0



Εικόνα 31: Απαντήσεις στην ερώτηση B12

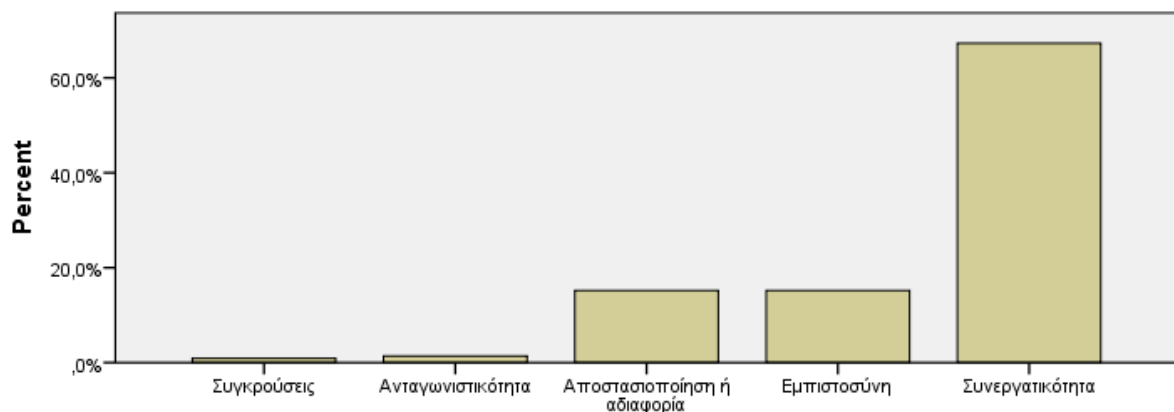
5.2.1.13 Ερώτηση B13

Σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους, περισσότεροι από τα 4/5, σε πο-

σοστό 82,5% (n=179), θεωρούν ότι χαρακτηρίζονται καλύτερα από *συνεργατικότητα* ή *εμπιστοσύνη*. Σε ποσοστό 15,2% (n=33), οι σχέσεις χαρακτηρίστηκαν ότι κυριαρχούνται από *αποστασιοποίηση* ή *αδιαφορία*. Αρνητικά χαρακτηρίστηκαν τις σχέσεις τους, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (πίνακας 24, εικόνα 32). Η αναζήτηση νοήματος στηρίζεται στην καλλιέργεια σχέσεων συνεργατικότητας και εμπιστοσύνης, σε μία κουλτούρα συλλογικότητας και υποστήριξης (Michael G Pratt and Ashforth 2003; Appelbaum, Deguire, and Lay 2005).

Πίνακας 24: Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους

	Frequency	Percent
Συγκρούσεις	2	,9
Ανταγωνιστικότητα	3	1,4
Αποστασιοποίηση ή αδιαφορία	33	15,2
Εμπιστοσύνη	33	15,2
Συνεργατικότητα	146	67,3
Total	217	100,0



13. Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους

Εικόνα 32: Απαντήσεις στην ερώτηση B13

5.2.2 Συνολική περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το Νόημα

Στον πίνακα 25 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας.

Πίνακας 25: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας

Ερώτηση	N	Min	Max	Std.		
				Mean	Dev.	Var.
1. Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;	217	1	5	3,82	,899	,808
2. Η δουλειά που κάνω δίνει νόημα στη ζωή μου	217	1	5	4,00	,858	,736
3. Η φιλομάθεια είναι η κινητήρια δύναμη στη δουλειά μου	217	1	5	4,06	,916	,840
4. Η εργασία που κάνω με βοηθά να καταλάβω τι είδους άνθρωπος είμαι	217	1	5	3,85	,918	,843
5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή	217	1	5	4,45	,927	,860
6. Αν μου προσφέρονταν μία άλλη εργασία με το ίδιο ωράριο και τον ίδιο μισθό, θα παραιτούμουν ευχαρίστως από την τωρινή δουλειά μου	217	1	5	1,78	1,201	1,442
7. Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου	217	1	5	1,75	1,103	1,216
8. Πιάνω τον εαυτό μου στο χώρο της εργασίας να αναλαμβάνει ευχάριστα προαιρετικούς ρόλους	217	1	5	3,69	1,046	1,094
9. Στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι μπορώ να υποστηρίξω την άποψή μου ελεύθερα	217	1	5	3,94	,993	,987
10. Νιώθω άνετα με την ιδέα ότι τα λάθη είναι μέρος της δουλειάς μου	217	1	5	3,40	1,135	1,288
11. Η ανάληψη πρωτοβουλίας είναι κάτι που προωθείται στο χώρο της εργασίας μου	217	1	5	3,46	1,054	1,111

Ερώτηση	N	Min	Max	Std.		
				Mean	Dev.	Var.
13. Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	217	1	5	4,47	,866	,750
Valid N (listwise)	217					

5.2.3 Περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Ροή

Σε αυτή την ενότητα αναλύονται οι 14 ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη Ροή.

5.2.3.1 Ερώτηση Γ1

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, σε ποσοστό 65,2% του δείγματος (n=148), δήλωσαν ότι προβληματίζονται για τις δυσκολίες που προκύπτουν στο σχολείο κατά τη διδασκαλία. Το 15,2% (n=33) απάντησε ποσοστό 15,2% (n=33) απάντησε ουδέτερα ενώ το υπόλοιπο 17,6% (n=36) απάντησε αρνητικά (πίνακας 26, εικόνα 33). Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1990) και τους Basom* and Frase (2004), ένα από τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας ροής του εκπαιδευτικού είναι η ένδειξη επιτυχίας των στόχων του που παρέχεται μέσα από την ανατροφοδότηση.

Πίνακας 26: Προβληματίζομαι για τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία

	Frequency	Percent
1	15	6,9
2	21	9,7
3	33	15,2
4	91	41,9
5	57	26,3
Total	217	100,0



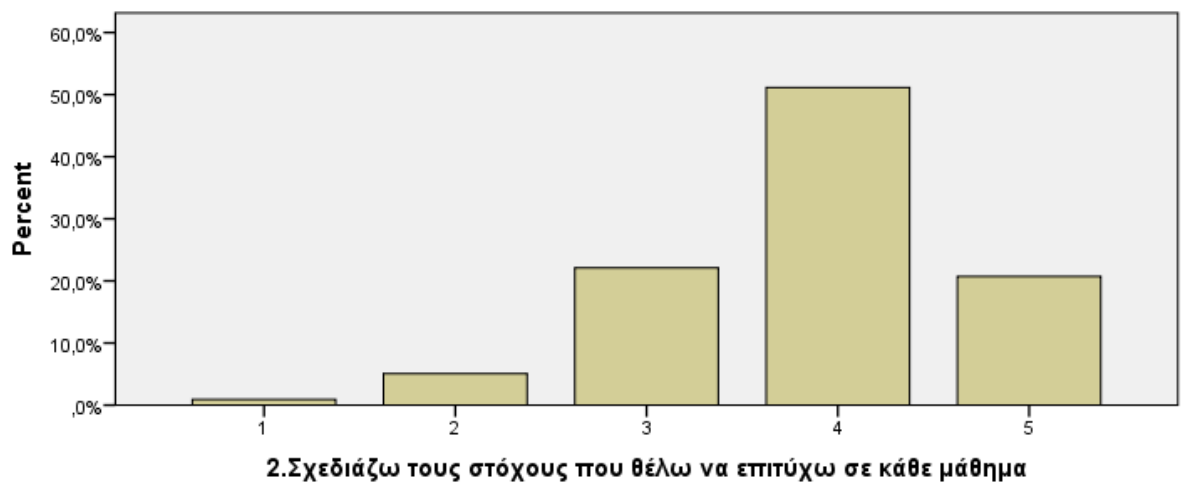
Εικόνα 33: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ1

5.2.3.2 Ερώτηση Γ2

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το 71,9% (n=156) των εκπαιδευτικών του δείγματος σχεδιάζει τους στόχους που θέλει να επιτύχει σε κάθε μάθημα. Το 22,1% (n=48) δήλωσε ότι κρατάει ουδέτερη στάση στο θέμα σχεδιασμού στόχων, ενώ ένα μικρό ποσοστό 6,0% (n=13) απάντησε αρνητικά (πίνακας 27, εικόνα 34). Σύμφωνα με τον συγγραφέα της ροής Csikszentmihalyi (1990), κάθε δραστηριότητα ροής αφορμάται από συγκεκριμένο στόχο.

Πίνακας 27: Σχεδιάζω τους στόχους που θέλω να επιτύχω σε κάθε μάθημα

	Frequency	Percent
1	2	,9
2	11	5,1
3	48	22,1
4	111	51,2
5	45	20,7
Total	217	100,0



Εικόνα 34: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ2

5.2.3.3 Ερώτηση Γ3

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησαν ότι κατά τη διδασκαλία χάνουν προσωρινά την αίσθηση του χρόνου, σε *πολύ μεγάλο* βαθμό ή *μεγάλο* βαθμό, σε ποσοστό 64,5% (n=140). Το 20,7% (n=45) των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, βρίσκονται κάπου στο μέσο, ενώ το υπόλοιπο 14,8% (n=32) απάντησε στο ίδιο ερώτημα αρνητικά (πίνακας 28, εικόνα 35). Ο Csikszentmihalyi (1990) υποστηρίζει πως ο χρόνος στην κατάσταση ροής μετασχηματίζεται σε μία υποκειμενική αίσθηση μέτρησης ανεξάρτητη από τα ρολόγια.

Πίνακας 28: Όταν διδάσκω χάνω προσωρινά την αίσθηση του χρόνου

	Frequency	Percent
1	13	6,0
2	19	8,8
3	45	20,7
4	67	30,9
5	73	33,6
Total	217	100,0



Εικόνα 35: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ3

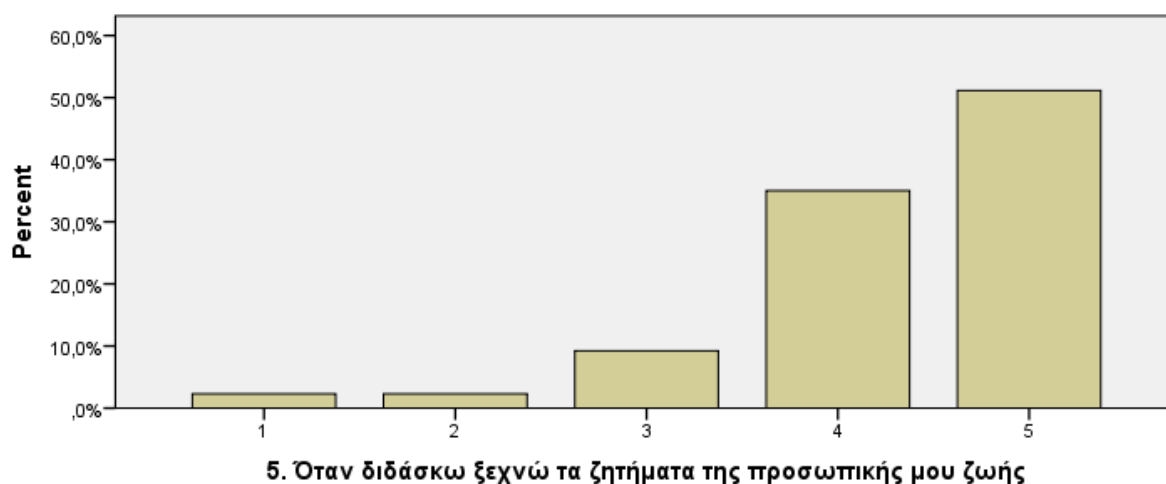
5.2.3.4 Ερώτηση Γ5

Το 86,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος (n=187) δήλωσαν ότι σε *πολύ μεγάλο* ή *μεγάλο*

βαθμό ξεχνούν τα ζητήματα της προσωπικής τους ζωής όταν διδάσκουν. Το 9,2% (n=20) απάντησε *αρκετά* ενώ μόλις το 4,6% (n=10) δήλωσαν ότι ξεχνούν τα προσωπικά τους ζητήματα σε μικρό βαθμό ή καθόλου (πίνακας 29, εικόνα 36). Ο Csikszentmihalyi (1990) και οι Basom* and Frase (2004) εντάσσουν στη δραστηριότητα της ροής το χαρακτηριστικό της απόλυτης προσήλωσης στη διδασκαλία, αναστέλλοντας άλλα συμβάντα ή σκέψεις που δεν σχετίζονται με αυτήν.

Πίνακας 29: Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής

	Frequency	Percent
1	5	2,3
2	5	2,3
3	20	9,2
4	76	35,0
5	111	51,2
Total	217	100,0



Εικόνα 36: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ5

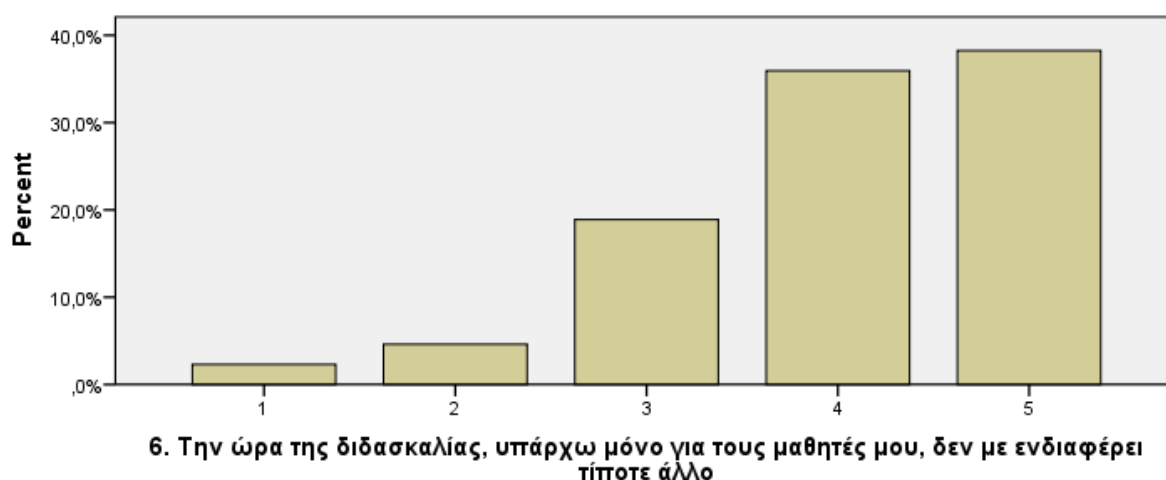
5.2.3.5 Ερώτηση Γ6

Εξίσου θετική είναι η στάση του 74,1% (n=161) των εκπαιδευτικών στο ερώτημα αν κατά τη διδασκαλία τους θεωρούν ότι αφωσιώνονται σε αυτήν χωρίς να τους ενδιαφέρει κάτι άλλο, όπου

απάντησαν *πολύ* ή *πάρα πολύ*. Σχετικά ουδέτερη ήταν η θέση του 18,9% (n=41) ενώ το 6,9% (n=15) απάντησε αρνητικά (πίνακας 30, εικόνα 37).

Πίνακας 30: Την ώρα της διδασκαλίας, υπάρχω μόνο για τους μαθητές μου, δεν με ενδιαφέρει τίποτε άλλο

	Frequency	Percent
1	5	2,3
2	10	4,6
3	41	18,9
4	78	35,9
5	83	38,2
Total	217	100,0



Εικόνα 37: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ6

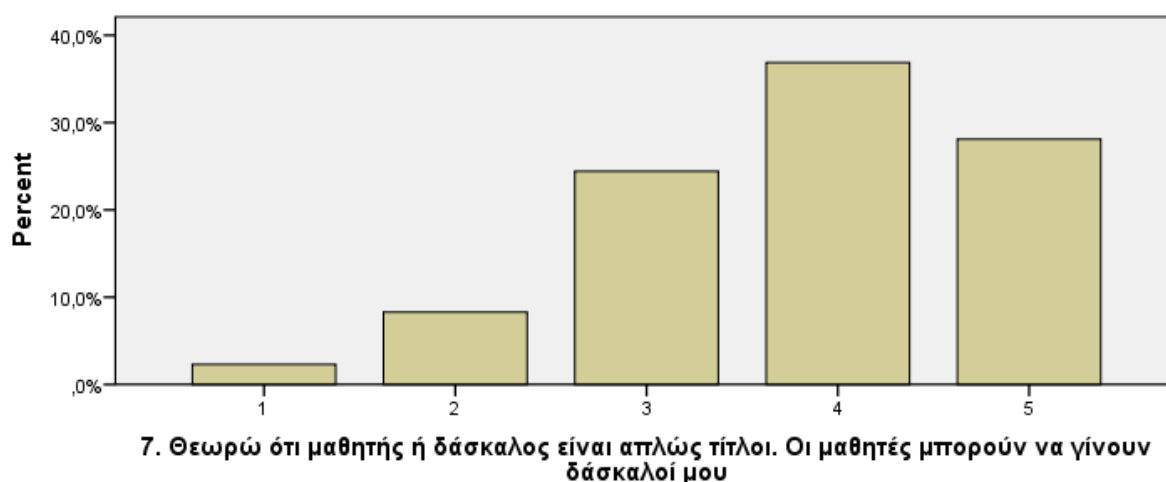
5.2.3.6 Ερώτηση Γ7

Τα 2/3 περίπου των εκπαιδευτικών (ποσοστό 65,0%, n=141) θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι είναι δυνατόν οι ρόλοι δασκάλου-μαθητή μπορούν να αντιστραφούν και οι μαθητές να γίνουν δάσκαλοι. Το 24,4% (n=53) έχει πιο ουδέτερη στάση στο θέμα, ενώ το 10,6% (n=23) θεωρεί ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει δύσκολα ή και καθόλου (πίνακας 31, εικόνα 38). Ο Csikszentmihalyi (1990) γράφει πως ο εκπαιδευτικός που επεξεργάζεται και κατανοεί τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος της τάξης του, είναι σε θέση να καλλιεργήσει μια ποιότητα ροής στις εμπειρίες του.

Καθένας είναι ένας δυνάμει διδάσκαλος του άλλου και ο σοφός ξέρει ότι γίνεται σοφότερος κυρίως όταν διδάσκεται, όχι όταν διδάσκει (Φιλότηος Φάρος 2011, pp170).

Πίνακας 31: Θεωρώ ότι μαθητής ή δάσκαλος είναι απλώς τίτλοι. Οι μαθητές μπορούν να γίνουν δάσκαλοί μου

	Frequency	Percent
1	5	2,3
2	18	8,3
3	53	24,4
4	80	36,9
5	61	28,1
Total	217	100,0



Εικόνα 38: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ7

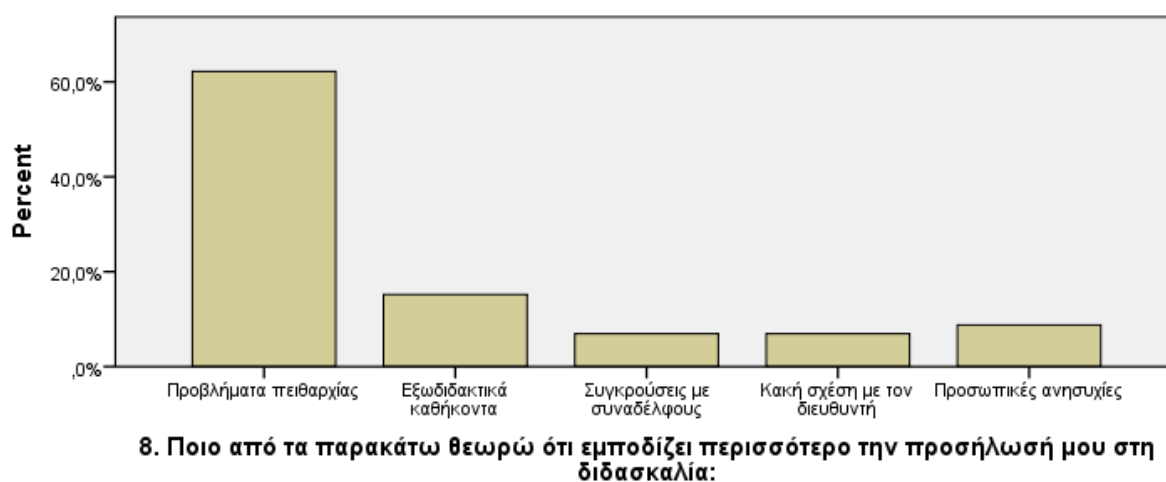
5.2.3.7 Ερώτηση Γ8

Σχεδόν τα 2/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος (62,2%, n=135) θεωρεί τα προβλήματα πειθαρχίας το σημαντικότερο εμπόδιο στην προσήλωσή του κατά τη διδασκαλία. Το 15,2% (n=33) στο ίδιο ερώτημα επέλεξε τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα. Το 8,8% (n=19) επέλεξε τις προσωπικές ανησυχίες ενώ σε ίδιο ποσοστό 6,9% (n=15) κυμάνθηκαν όσοι επέλεξαν τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους τους ή την κακή σχέση με τον διευθυντή (πίνακας 32, εικόνα 39). Η απουσία περισπασμών και η απρόσκοπτη διδασκαλία είναι προαπαιτούμενα για τη βίωση της ροής

(Basom* and Frase 2004).

Πίνακας 32: Ποιο από τα παρακάτω θεωρώ ότι εμποδίζει περισσότερο την προσήλωσή μου στη διδασκαλία:

	Frequency	Percent
Προβλήματα πειθαρχίας	135	62,2
Εξωδιδακτικά καθήκοντα	33	15,2
Συγκρούσεις με συναδέλφους	15	6,9
Κακή σχέση με τον διευθυντή	15	6,9
Προσωπικές ανησυχίες	19	8,8
Total	217	100,0



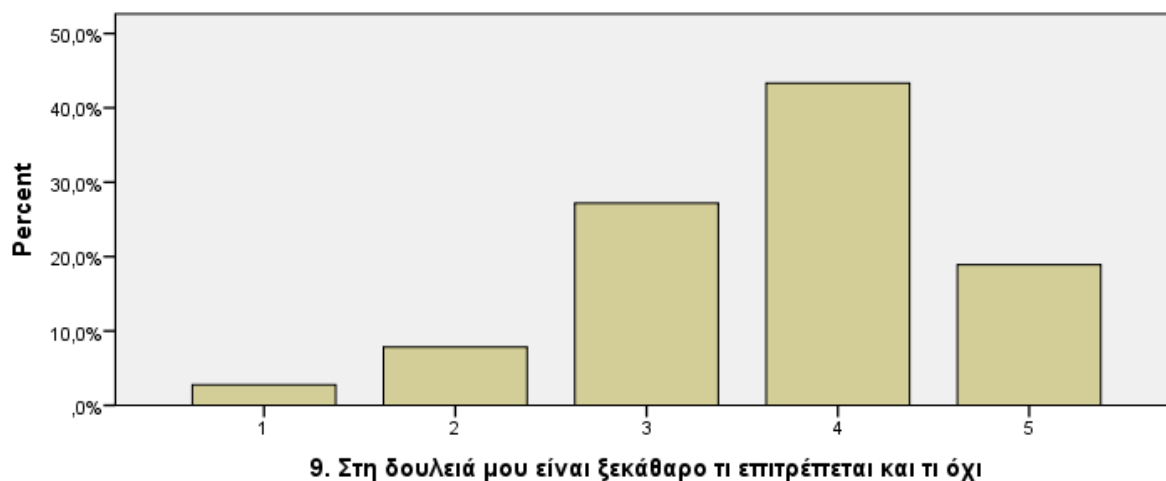
Εικόνα 39: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ8

5.2.3.8 Ερώτηση Γ9

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος σε ποσοστό 62,2 (n=135) πιστεύει σε μεγάλο βαθμό ότι στο χώρο εργασίας είναι ξεκάθαρο τι επιτρέπεται και τι όχι. Το 27,2% (n=59) κράτησε πιο ουδέτερη στάση ενώ ένα 10,6% (n=23) ήταν αρνητικό (πίνακας 33, εικόνα 40). Η ύπαρξη σχέσεων ροής στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται με εναργείς στόχους ατομικούς και συλλογικούς και ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας με ξεκάθαρες πληροφορίες, περιορισμούς και κανόνες (Csikszentmihalyi 1990).

Πίνακας 33: Στη δουλειά μου είναι ξεκάθαρο τι επιτρέπεται και τι όχι

	Frequency	Percent
1	6	2,8
2	17	7,8
3	59	27,2
4	94	43,3
5	41	18,9
Total	217	100,0



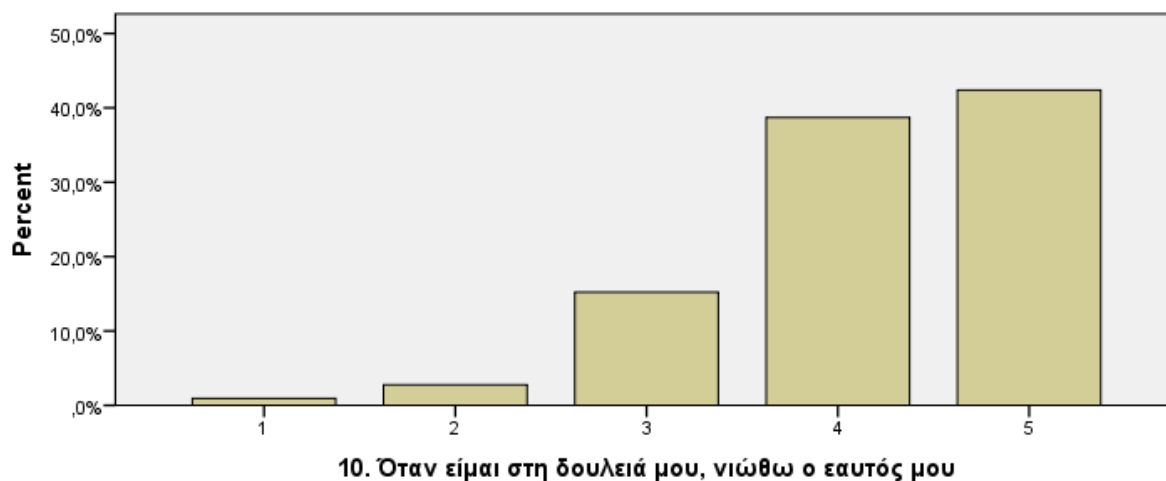
Εικόνα 40: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ9

5.2.3.9 Ερώτηση Γ10

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 81,1% (n=176) νιώθει σε μεγάλο βαθμό ο εαυτός του όταν βρίσκεται στο χώρο εργασίας του. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν λιγότερα θετικά ήταν το 15,2% (n=33) ενώ το 3,7% του δείγματος (n=8) απάντησαν αρνητικά (πίνακας 34, εικόνα 41). Ο αυτοδύναμος εαυτός εκφράζεται μέσα από κανόνες και στόχους που διαμορφώνονται από το ίδιο το άτομο. Κάθε δράση ροής εξαρτάται από μία υποκειμενική αξιολόγηση των δυνατοτήτων και από τις προσωπικές ικανότητες του καθενός (Csikszentmihalyi 1990).

Πίνακας 34: Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου

	Frequency	Percent
1	2	,9
2	6	2,8
3	33	15,2
4	84	38,7
5	92	42,4
Total	217	100,0



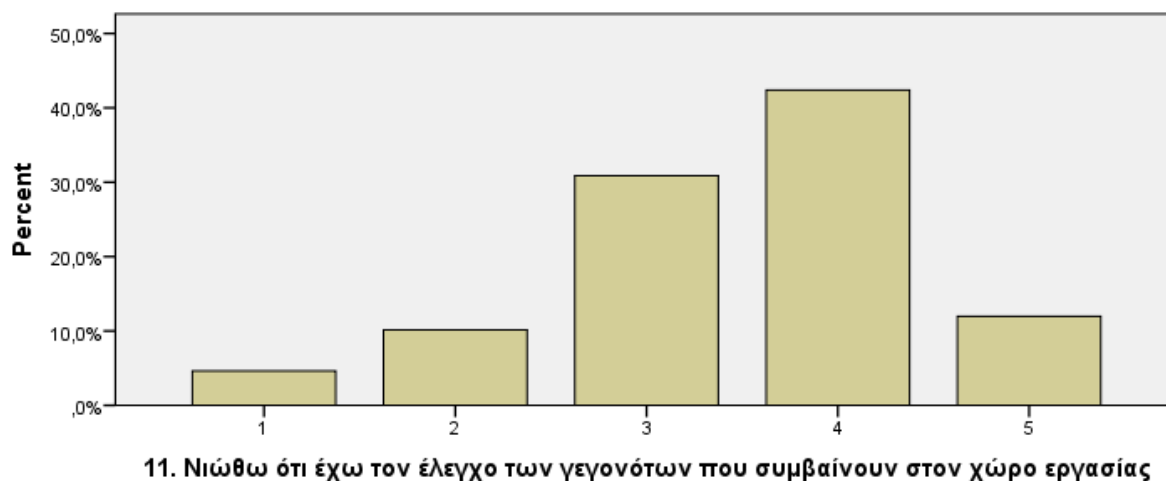
Εικόνα 41: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ10

5.2.3.10 Ερώτηση Γ11

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 54,6% (n=118) νιώθουν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό ότι έχουν τον έλεγχο των γεγονότων που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο. Το 30,9% (n=67) πιστεύει το ίδιο σε μικρότερο βαθμό, ενώ το υπόλοιπο 14,7% (n=32) απάντησε ότι έχει λίγο ή και καθόλου έλεγχο (πίνακας 35, εικόνα 42). Στη δομή μια δραστηριότητας ροής εντάσσεται και η αίσθηση ελέγχου των καταστάσεων (Csikszentmihalyi 1990).

Πίνακας 35: Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο των γεγονότων που συμβαίνουν στον χώρο εργασίας

	Frequency	Percent
1	10	4,6
2	22	10,1
3	67	30,9
4	92	42,4
5	26	12,0
Total	217	100,0



Εικόνα 42: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ11

5.2.3.11 Ερώτηση Γ12

Σε ποσοστό 46,1% (n=100), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι μεταφέρουν το ψυχολογικό φορτίο της δουλειάς στο σπίτι καθόλου ή σε μικρό βαθμό. Το 28,1% (n=61) κάνουν το ίδιο σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ σχετικά ουδέτερη στάση εξέφρασε το 25,8% (n=56) (πίνακας 36, εικόνα 43). Η έρευνα των Demerouti et al. (2012) έδειξε πως η Ροή ως κατάσταση ευτυχίας στο χώρο της εργασίας ωφελεί πολλαπλά τον εκπαιδευτικό και εκτός εργασιακού ωραρίου, με την προϋπόθεση ότι στον ίδιο χρόνο μπορεί να αποδεσμευτεί ψυχοδιανοητικά από τα επαγγελματικά του καθήκοντα.

Πίνακας 36: Μεταφέρω στο σπίτι μου το ψυχολογικό φορτίο της δουλειάς μου

	Frequency	Percent
1	29	13,4
2	71	32,7
3	56	25,8
4	48	22,1
5	13	6,0
Total	217	100,0



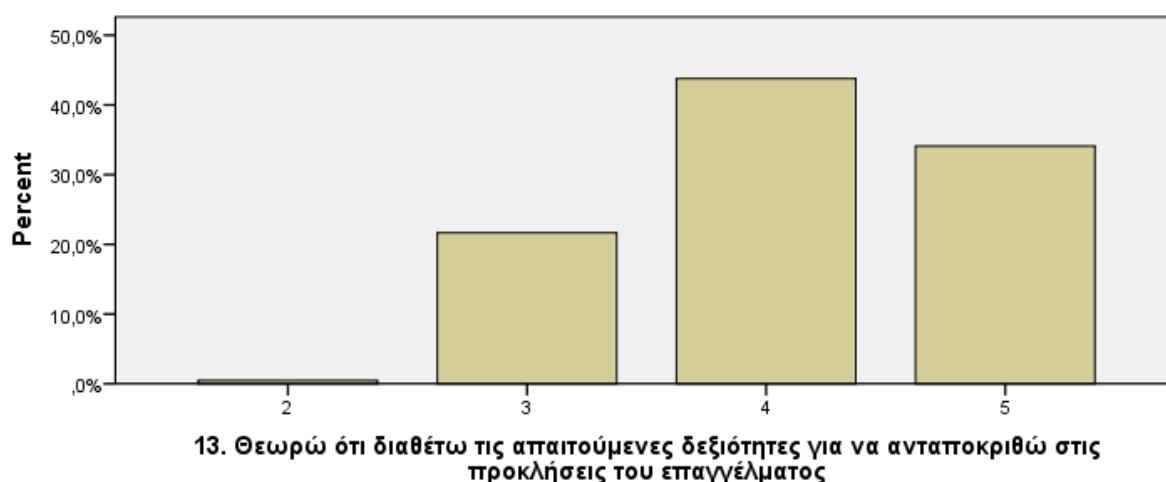
Εικόνα 43: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ12

5.2.3.12 Ερώτηση Γ13

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 77,9% (n=169) πιστεύουν ότι διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της Εκπαίδευσης. Το 21,7% (n=47) κράτησε πιο ουδέτερη στάση, ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός απάντησε αρνητικά (πίνακας 37, εικόνα 44). Η ροή προκύπτει ως ισορροπία προκλήσεων και δεξιοτήτων (Csikszentmihalyi 1990; Basom* and Frase 2004).

Πίνακας 37: Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος

	Frequency	Percent
2	1	,5
3	47	21,7
4	95	43,8
5	74	34,1
Total	217	100,0



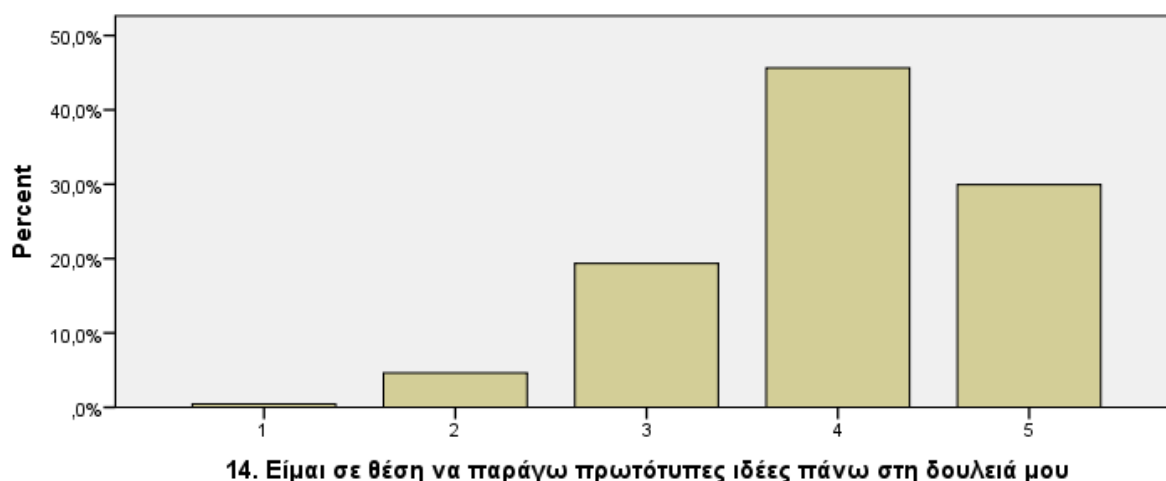
Εικόνα 44: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ13

5.2.3.13 Ερώτηση Γ14

Τα 3/4 των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 75,6 (n=164) θεωρεί ότι σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό είναι σε θέση να παράγει πρωτότυπες ιδέες στο χώρο εργασίας του. Το 19,4% (n=42) πιστεύει το ίδιο σε μικρότερο βαθμό ενώ μόλις το 5,1% (n=11) θεωρεί ότι μπορεί να κάνει το ίδιο σε μικρό βαθμό ή καθόλου (πίνακας 38, εικόνα 45). Η δημιουργικότητα ενεργοποιεί τις ψυχικές δυνάμεις και οδηγεί στη ροή, σε μία κατάσταση απόλαυσης των άμεσων εμπειριών (μετασχηματιστική δεξιότητα ροής).

Πίνακας 38: Είμαι σε θέση να παράγω πρωτότυπες ιδέες πάνω στη δουλειά μου

	Frequency	Percent
1	1	,5
2	10	4,6
3	42	19,4
4	99	45,6
5	65	30,0
Total	217	100,0



Εικόνα 45: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ14

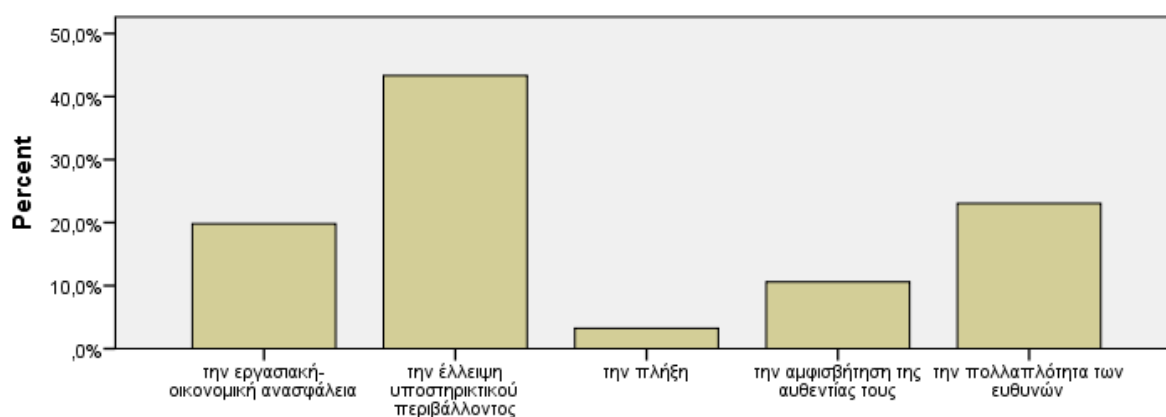
5.2.3.14 Ερώτηση Γ15

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα, σε ποσοστό 43,3% (n=94) θεωρεί ότι η έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος είναι η μεγαλύτερη δυσχέρεια στο επάγγελμά τους. Το 23,0% (n=50) βρίσκει εμπόδιο στην πολλαπλότητα των ευθυνών, ενώ το 19,8% (n=43) στην εργασιακή και οικονομική ανασφάλεια. Ένα 10,6% (n=23) δυσχεραίνεται από την αμφισβήτηση της αυθεντίας του και ένα μικρό ποσοστό 3,2% (n=7) από την πλήξη (πίνακας 39, εικόνα 46). Ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο στο χώρο της εκπαίδευσης αμβλύνει το άγχος που αποτελεί ένα από τα εμπόδια της ροής. Το άγχος μπορεί να εκδηλωθεί ως αποτέλεσμα της ανασφάλειας, των πολλών ευθυνών (πολυδιεργασία), της αμφισβήτησης (αποδιορ-

γάνωση του νου, εντροπία). Στον αντίποδα του άγχους βρίσκεται η πλήξη ως εμπόδιο ροής (Csikszentmihalyi 1990).

Πίνακας 39: Ποια θεωρείτε στις μέρες μας τη μεγαλύτερη δυσχέρεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού:

	Frequency	Percent
την εργασιακή-οικονομική ανασφάλεια	43	19,8
την έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος	94	43,3
την πλήξη	7	3,2
την αμφισβήτηση της αυθεντίας τους	23	10,6
την πολλαπλότητα των ευθυνών	50	23,0
Total	217	100,0



15. Ποια θεωρείτε στις μέρες μας τη μεγαλύτερη δυσχέρεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού:

Εικόνα 46: Απαντήσεις στην ερώτηση Γ15

5.2.4 Συνολική περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Ροή

Στον πίνακα 40 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της τρίτης ενότητας.

Πίνακας 40: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της τρίτης ενότητας

	N	Min	Max	Std.		
				Mean	Dev.	Var.
1. Προβληματίζομαι για τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία	217	1	5	3,71	1,160	1,346
2. Σχεδιάζω τους στόχους που θέλω να επιτύχω σε κάθε μάθημα	217	1	5	3,86	,835	,697
3. Όταν διδάσκω χάνω προσωρινά την αίσθηση του χρόνου	217	1	5	3,77	1,178	1,389
5. Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής	217	1	5	4,30	,902	,814
6. Την ώρα της διδασκαλίας, υπάρχω μόνο για τους μαθητές μου, δεν με ενδιαφέρει τίποτε άλλο	217	1	5	4,03	,983	,967
7. Θεωρώ ότι μαθητής ή δάσκαλος είναι απλώς τίτλοι. Οι μαθητές μπορούν να γίνουν δάσκαλοί μου	217	1	5	3,80	1,015	1,030
9. Στη δουλειά μου είναι ξεκάθαρο τι επιτρέπεται και τι όχι	217	1	5	3,68	,961	,923
10. Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου	217	1	5	4,19	,859	,737
11. Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο των γεγονότων που συμβαίνουν στον χώρο εργασίας	217	1	5	3,47	,986	,972

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.	Var.
12. Μεταφέρω στο σπίτι μου το ψυχολογικό φορτίο της δουλειάς μου	217	1	5	2,75	1,124	1,264
13. Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος	217	2	5	4,12	,752	,565
14. Είμαι σε θέση να παράγω πρωτότυπες ιδέες πάνω στη δουλειά μου	217	1	5	4,00	,850	,722
Valid N (listwise)	217					

5.2.5 Περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Ψυχική Ανθεκτικότητα

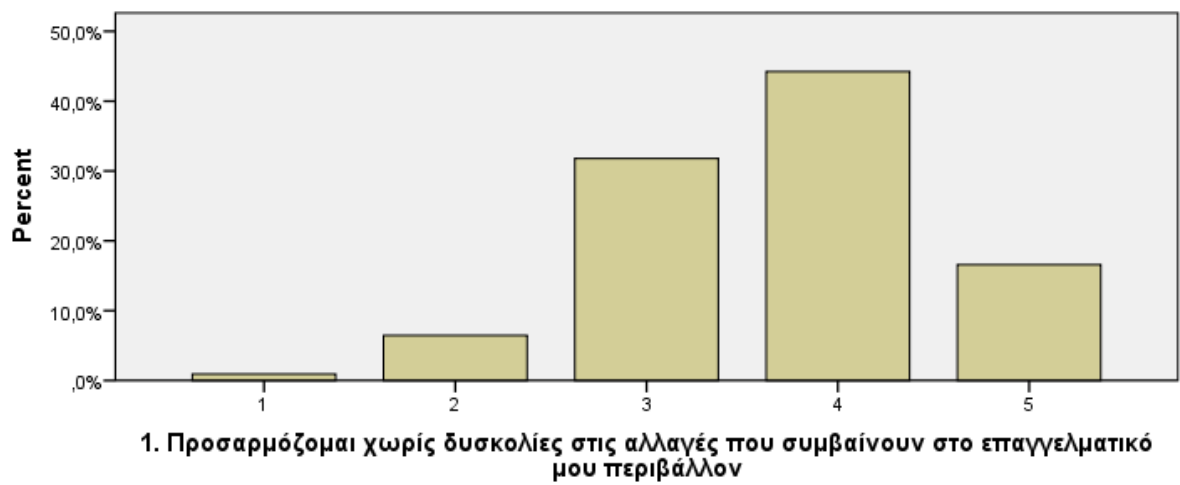
Σε αυτή την ενότητα αναλύονται οι 10 ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την Ανθεκτικότητα.

5.2.5.1 Ερώτηση Δ1

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σε ποσοστό 60,8% (n=132) απάντησαν θετικά, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, στο ερώτημα αν προσαρμόζονται χωρίς δυσκολία στις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον εργασίας τους. Το 31,8% (n=69) απάντησε πιο ουδέτερα ενώ το υπόλοιπο 7,4% (n=16) απάντησε αρνητικά, δηλώνοντας ότι δεν μπορεί να προσαρμοστεί στις αλλαγές ή προσαρμόζεται σε μικρό βαθμό (πίνακας 41, εικόνα 47). Για να υπάρξει ανθεκτικότητα πρέπει να υπάρχει έκθεση σε κάποια απειλή ή αντιξοότητα και ικανοποιητική ή/και εξαιρετική προσαρμογή του ατόμου (Bonanno 2004; Bonanno et al. 2004).

Πίνακας 41: Προσαρμόζομαι χωρίς δυσκολίες στις αλλαγές που συμβαίνουν στο επαγγελματικό μου περιβάλλον

	Frequency	Percent
1	2	,9
2	14	6,5
3	69	31,8
4	96	44,2
5	36	16,6
Total	217	100,0



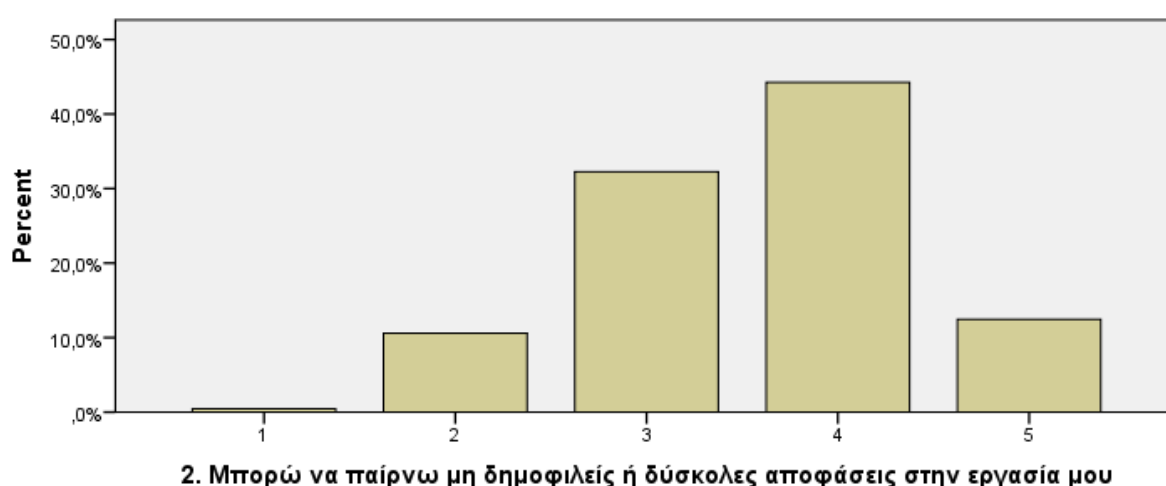
Εικόνα 47: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ1

5.2.5.2 Ερώτηση Δ2

Το 56,6% (n=123) των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρούν ότι σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν δύσκολες αποφάσεις στην εργασία τους. Το 32,3% (n=70) πιστεύει το ίδιο σε μικρότερο βαθμό ενώ το 11,1% (n=24) κράτησε αρνητική στάση (πίνακας 42, εικόνα 48). Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να μην καταβάλλονται από τις δοκιμασίες και τα εμπόδια που συναντούν, εμφανίζοντας έναν ευέλικτο και ανοιχτό τρόπο σκέψης, ανακαλύπτοντας εναλλακτικά νοήματα και τρόπους προσέγγισης προβλημάτων (Bonanno 2004; Bonanno et al. 2004).

Πίνακας 42: Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις στην εργασία μου

	Frequency	Percent
1	1	,5
2	23	10,6
3	70	32,3
4	96	44,2
5	27	12,4
Total	217	100,0



Εικόνα 48: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ2

5.2.5.3 Ερώτηση Δ3

Περισσότερο από 2 στους 3 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 67,7, n=147) δήλωσαν ότι νιώθουν σε πολύ μεγάλο ή μεγάλο βαθμό, υπερήφανοι που υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο. Το 20,7% (n=3) νιώθει αρκετά υπερήφανο ενώ ένα μικρότερο ποσοστό 11,5% (n=24) ήταν πιο αρνητικό (πίνακας 43. εικόνα 49). Η ανθεκτικότητα υποστηρίζεται από μια θετική οργανωτική κουλτούρα που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συμπεριφορά οργανωσιακής υπηκοότητας (αφοσίωση στον οργανισμό, υπερηφάνεια ως μέλος μιας μεγάλης ομάδας) (Kanov et al. 2004; Podsakoff et al. 2000).

Πίνακας 43: Νιώθω υπερήφανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο

	Frequency	Percent
1	12	5,5
2	13	6,0
3	45	20,7
4	73	33,6
5	74	34,1
Total	217	100,0



Εικόνα 49: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ3

5.2.5.4 Ερώτηση Δ4

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 77,8 (n=169) απάντησε ότι πα-

ρόλο που στη δουλειά τους υπάρχουν καλές και κακές στιγμές, σε μεγάλο ή σε πολύ μεγάλο βαθμό το έχουν αποδεχτεί. Το 18,0% (n=39) απάντησε ότι η αποδοχή του είναι μέτρια ενώ ένα 4,2% (n=9) αποδέχεται αυτό το γεγονός σε μικρό βαθμό ή καθόλου (πίνακας 44, εικόνα 50). Στοιχείο ανθεκτικότητας είναι ο ολιστικός τρόπος σκέψης, ότι στη ζωή τις εύκολες στιγμές θα διαδεχτούν οι δύσκολες, την θετικότητα θα διαδεχτεί η αρνητικότητα (ύπαρξη πνευματικότητας).

Πίνακας 44: Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί

	Frequency	Percent
1	3	1,4
2	6	2,8
3	39	18,0
4	96	44,2
5	73	33,6
Total	217	100,0



Εικόνα 50: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ4

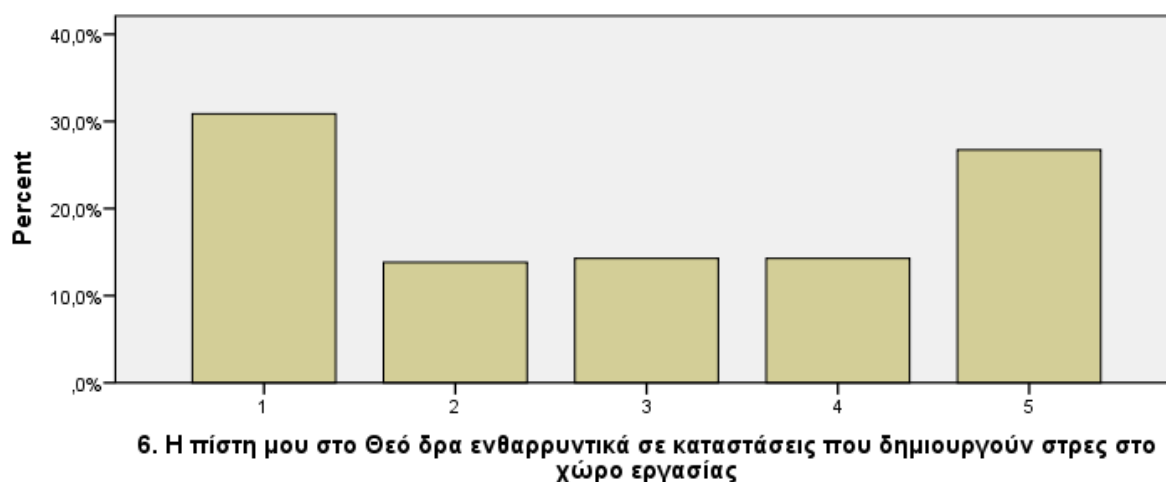
5.2.5.5 Ερώτηση Δ6

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, στους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε ποσοστό 30,9% (n=67), η πίστη στον Θεό δεν δρα ενθαρρυντικά σε στρεσογόνες καταστάσεις στον χώρο εργα-

σίας. Στο άλλο άκρο, το 26,7% (n=58) δήλωσε ότι η επίδραση της πίστης είναι πολύ μεγάλη. Οι απαντήσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ισομερώς κατανομημένες στις ενδιάμεσες βαθμίδες (πίνακας 45, εικόνα 51). Ο Kumpfer (2002) αναφέρει ότι η πίστη στον Θεό είναι προβλεπτικός παράγοντας της ανθεκτικότητας και προσαρμοστικότητας.

Πίνακας 45: Η πίστη μου στο Θεό δρα ενθαρρυντικά σε καταστάσεις που δημιουργούν στρες στο χώρο εργασίας

	Frequency	Percent
1	67	30,9
2	30	13,8
3	31	14,3
4	31	14,3
5	58	26,7
Total	217	100,0



Εικόνα 51: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ6

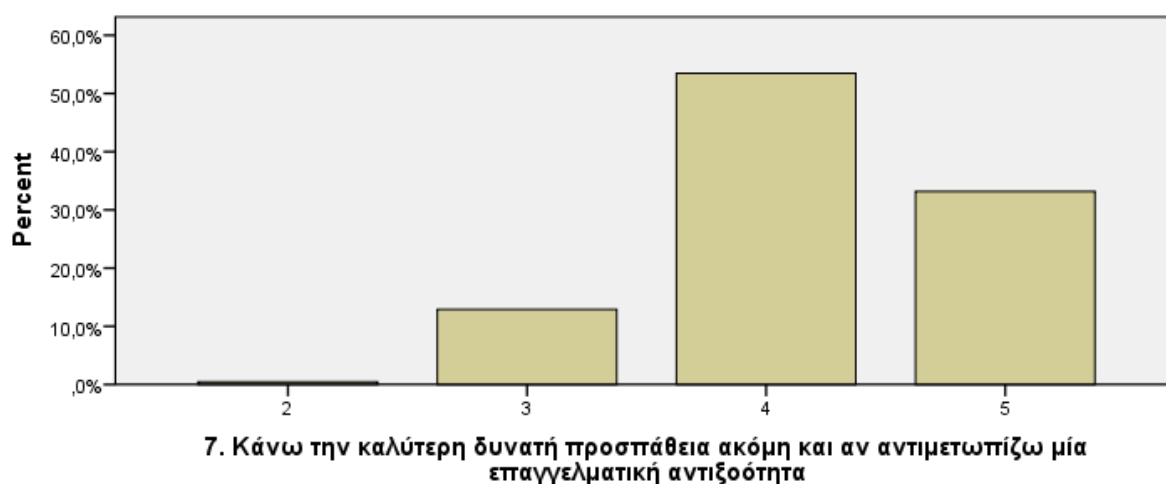
5.2.5.6 Ερώτηση Δ7

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 86,4% (n=188), απάντησαν ότι σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό κάνουν την καλύτερη δυνατή προσπάθεια στην εργασία τους, ακόμα κι όταν υπάρχουν αντιξοότητες. Ένα μικρό ποσοστό 12,9% (n=29) απάντησε πιο ουδέτερα ενώ μόλις το 0,5% (n=1) δήλωσε ότι βάζει τα δυνατά του σε μικρό βαθμό (πίνακας

46, εικόνα 52). Τα ανθεκτικά άτομα καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για να αντιμετωπίσουν τις αντίξοες συνθήκες, λειτουργώντας με επιμονή (sustainer of action) σε απαιτητικές και δύσκολες καταστάσεις (Folkman et al. 1986; Kumpfer 2002).

Πίνακας 46: Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική αντιξοότητα

	Frequency	Percent
2	1	,5
3	28	12,9
4	116	53,5
5	72	33,2
Total	217	100,0



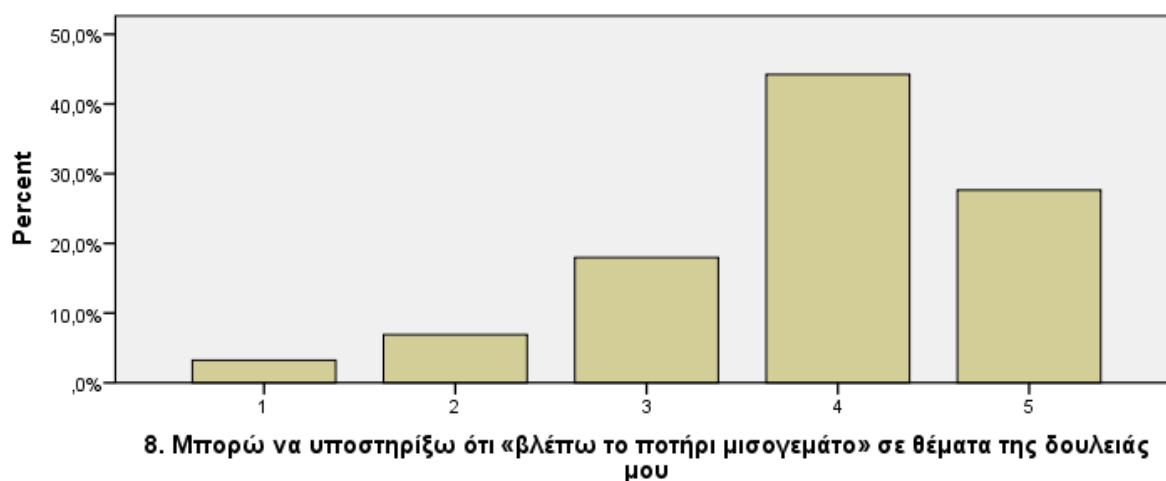
Εικόνα 52: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ7

5.2.5.7 Ερώτηση Δ8

Αισιόδοξο σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό δηλώνει ότι είναι σε θέματα της δουλειάς του το 71,8% (n=156) των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το 18,0% (n=39) απάντησε πιο ουδέτερα ενώ το 10,1% (n=22) δήλωσε ότι *λίγο* ή *καθόλου* (πίνακας 47, εικόνα 53). Η αισιοδοξία ως παράμετρος της ανθεκτικότητας, ορίζεται ως μία σταθερή τάση του ατόμου να πιστεύει πως είναι πιο πιθανόν να του συμβούν καλά παρά άσχημα πράγματα (Scheier and Carver 1985).

Πίνακας 47: Μπορώ να υποστηρίξω ότι «βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο» σε θέματα της δουλειάς μου

	Frequency	Percent
1	7	3,2
2	15	6,9
3	39	18,0
4	96	44,2
5	60	27,6
Total	217	100,0



Εικόνα 53: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ8

5.2.5.8 Ερώτηση Δ9

Εξίσου αισιόδοξοι δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και στο ερώτημα αν ελπίζουν ότι θα ξεπεράσουν στο μέλλον τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη δουλειά τους. Σε ποσοστό 68,2% (n=147) απάντησαν θετικά, ενώ το 20,7% (n=45) πιο ουδέτερα και το 11,0% (n=24) αρνητικά (πίνακας 48, εικόνα 54). Η ελπίδα μπορεί να θεωρηθεί ως ο δυναμικός και προσανατολισμένος τρόπος σκέψης που μεταφέρει το άτομο από το παρόν στο μέλλον. Σε περίπτωση που το άτομο συναντά κάποιο εμπόδιο αναζητά μία εναλλακτική διαδρομή προς την επίτευξη του στόχου (Snyder 2000).

Πίνακας 48: Ελπίζω ότι στο μέλλον θα ξεπεράσω τις δυσκολίες της δουλειάς μου

	Frequency	Percent
1	9	4,1
2	15	6,9
3	45	20,7
4	95	43,8
5	53	24,4
Total	217	100,0



9. Ελπίζω ότι στο μέλλον θα ξεπεράσω τις δυσκολίες της δουλειάς μου

Εικόνα 54: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ9

5.2.5.9 Ερώτηση Δ10

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 92,6% (n=201), πιστεύουν σε πολύ μεγάλο ή μεγάλο βαθμό, ότι το επάγγελμά τους είναι λειτούργημα. Το 6,0% (n=13) πιστεύει το ίδιο σε μικρότερο βαθμό ενώ μόλις το 1,4% (n=3) θεωρεί ότι κάτι τέτοιο ισχύει λίγο ή καθόλου (πίνακας 49, εικόνα 55). Η εργασία του εκπαιδευτικού είναι κάτι περισσότερο από ένα επάγγελμα, είναι λειτούργημα, εμβαθύνει στον πυρήνα του είδους και των προθέσεων της εκπαιδευτικής πράξης, στην αίσθηση της αποστολής (Nieto 2003; Hansen 1995).

Πίνακας 49: Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα

	Frequency	Percent
1	1	,5
2	2	,9
3	13	6,0
4	43	19,8
5	158	72,8
Total	217	100,0



Εικόνα 55: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ10

5.2.5.10 Ερώτηση Δ11

Το 56,7% (n=123) των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό έχουν στενές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Το 30,0% (n=65) κάτι τέτοιο συμβαίνει αρκετά ενώ το υπόλοιπο 13,3% (n=20) λίγες φορές ή καθόλου (πίνακας 50, εικόνα 56). Μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων που συνδέονται με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών βρίσκεται και η κοινωνική στήριξη (Mancini and Bonanno 2010). Η κοινωνική στήριξη είναι η αντίληψη του ατόμου για την ύπαρξη ενός δικτύου ανθρώπων στο άμεσο περιβάλλον του στο οποίο μπορεί να προστρέξει σε απειλητικά συμβάντα της ζωής. Έχει διαπιστωθεί ότι η κοινωνική στήριξη μειώνει την αρνητική επίδραση του στρες (Taylor 2011).

Πίνακας 50: Στη δουλειά μου έχω στενές σχέσεις με συναδέλφους

	Frequency	Percent
1	9	4,1
2	20	9,2
3	65	30,0
4	76	35,0
5	47	21,7
Total	217	100,0



11. Στη δουλειά μου έχω στενές σχέσεις με συναδέλφους

Εικόνα 56: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ11

5.2.6 Συνολική περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Ανθεκτικότητα

Στον πίνακα 51 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας που αφορούν την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Πίνακας 51: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας που αφορούν την Ψυχική Ανθεκτικότητα

	N	Min	Max	Mean	Std.	
					Dev.	Var.
1. Προσαρμόζομαι χωρίς δυσκολίες στις αλλαγές που συμβαίνουν στο επαγγελματικό μου περιβάλλον	217	1	5	3,69	,856	,733
2. Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις στην εργασία μου	217	1	5	3,58	,858	,736
3. Νιώθω υπερήφανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο	217	1	5	3,85	1,126	1,268
4. Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί.	217	1	5	4,06	,867	,751
6. Η πίστη μου στο Θεό δρα ενθαρρυντικά σε καταστάσεις που δημιουργούν στρες στο χώρο εργασίας	217	1	5	2,92	1,610	2,591
7. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική αντιξοότητα	217	2	5	4,19	,666	,444
8. Μπορώ να υποστηρίξω ότι «βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο» σε θέματα της δουλειάς μου	217	1	5	3,86	1,004	1,009
9. Ελπίζω ότι στο μέλλον θα ξεπεράσω τις δυσκολίες της δουλειάς μου	217	1	5	3,77	1,027	1,055

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.	Var.
10. Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα	217	1	5	4,64	,681	,464
11. Στη δουλειά μου έχω στενές σχέσεις με συναδέλφους	217	1	5	3,61	1,053	1,110
Valid N (listwise)	217					

5.2.7 Περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Θετική Ηγεσία

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους Διευθυντές τους.

5.2.7.1 Ερώτηση Δ12

Το 76,5% (n=166) των ερωτηθέντων θεωρεί ο ο διευθυντής τους αποδέχεται σε πολύ μεγάλο ή μεγάλο βαθμό, έτσι όπως είναι. Για το 17,1% (n=3), αυτό ισχύει αρκετά ενώ για το υπόλοιπο 6,4% (n=14) λίγο ή και καθόλου (πίνακας 52, εικόνα 57). Η ενσυνειδητότητα του ηγέτη (mindful leadership) κρίνεται από την αντιμετώπιση των καταστάσεων και των ανθρώπων χωρίς επίκριση, με τη ματιά ενός ουδέτερου παρατηρητή που αποδέχεται και αγκαλιάζει την τρωτότητα της ανθρώπινης φύσης, αναγνωρίζοντας πως κάθε εμπειρία μπορεί να στηρίξει το well-being του οργανισμού (Forgas and Baumeister 2018).

Πίνακας 52: Ο διευθυντής μου με αποδέχεται έτσι όπως είμαι

	Frequency	Percent
1	7	3,2
2	7	3,2
3	37	17,1
4	71	32,7
5	95	43,8
Total	217	100,0



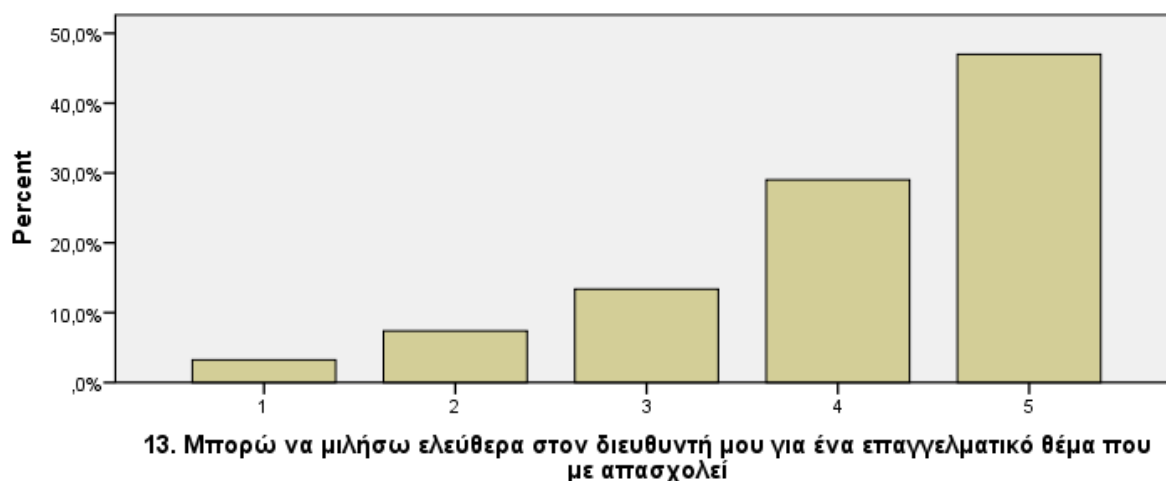
Εικόνα 57: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ12

5.2.7.2 Ερώτηση Δ13

Το 76% (n=165) των εκπαιδευτικών αισθάνεται σε πολύ μεγάλο ή μεγάλο βαθμό ότι μπορεί να μιλήσει ελεύθερα στον διευθυντή του για επαγγελματικά θέματα. Το 13,4% (n=29) είναι πιο ουδέτερο ενώ το υπόλοιπο 10,6% (n=23) μπορεί να το κάνει λίγο ή καθόλου (πίνακας 53, εικόνα 58). Οι χαρισματικοί ηγέτες (charismatic leadership) προσδίδουν στην ηγεσία έναν προσανατολισμό ενδιαφέροντος για τους άλλους, ενθαρρύνοντας την εμπιστοσύνη και την ανοιχτή επικοινωνία ως εκδήλωση του αυθεντικού εαυτού, καλλιεργώντας την ψυχολογική παρουσία ως μέρος της οργανωτικής κουλτούρας (M. Pratt et al. 2003; Μπουραντάς 2017a).

Πίνακας 53: Μπορώ να μιλήσω ελεύθερα στον διευθυντή μου για ένα επαγγελματικό θέμα που με απασχολεί

	Frequency	Percent
1	7	3,2
2	16	7,4
3	29	13,4
4	63	29,0
5	102	47,0
Total	217	100,0



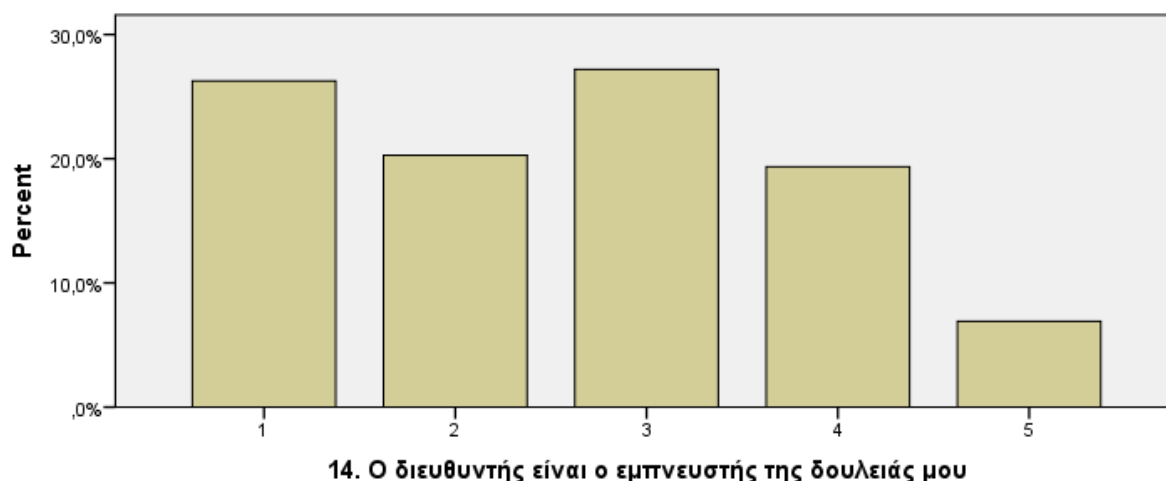
Εικόνα 58: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ13

5.2.7.3 Ερώτηση Δ14

Στο ερώτημα αν ο διευθυντής είναι ο εμπνευστής της δουλειάς τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν αρνητικά σε ποσοστό 46,6% (n=101) και σχετικά ουδέτερα σε ποσοστό 27,2% (n=59). Το υπόλοιπο 26,3% (n=50) θεωρεί ο διευθυντής είναι εμπνευστής τους σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (πίνακας 54, εικόνα 59). Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) ως προωθητής της ευζωίας των εργαζομένων και δημιουργός νοήματος στην εργασία (Sivanathan et al. 2004) παρακινεί και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στη δουλειά τους (Dvir et al. 2002).

Πίνακας 54: Ο διευθυντής είναι ο εμπνευστής της δουλειάς μου

	Frequency	Percent
1	57	26,3
2	44	20,3
3	59	27,2
4	42	19,4
5	15	6,9
Total	217	100,0



Εικόνα 59: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ14

5.2.7.4 Ερώτηση Δ15

Το 47,9% (n=15) των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι ο διευθυντής δεν μπορεί να γίνει μέντορας-επαγγελματικός σύμβουλος ή ότι μπορεί να γίνει σε μικρό μόνο βαθμό. Το 28,5% (n=62) απάντησε θετικά στο ίδιο ερώτημα ενώ το υπόλοιπο 23,5% (n=51) ήταν πιο ουδέτερο (πίνακας 55, εικόνα 60). Προκειμένου να εμφανίζονται συχνότερα εμπειρίες ροής στους εκπαιδευτικούς που συντείνουν στην επιτυχία όλου του οργανισμού, οι Basom* and Frase (2004) προτείνουν τον διευκολυντικό ή μεντορικό ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη (instructional leadership).

Πίνακας 55: Ο διευθυντής μου μπορεί να γίνει ο μέντορας-επαγγελματικός μου σύμβουλος

	Frequency	Percent
1	63	29,0
2	41	18,9
3	51	23,5
4	45	20,7
5	17	7,8
Total	217	100,0



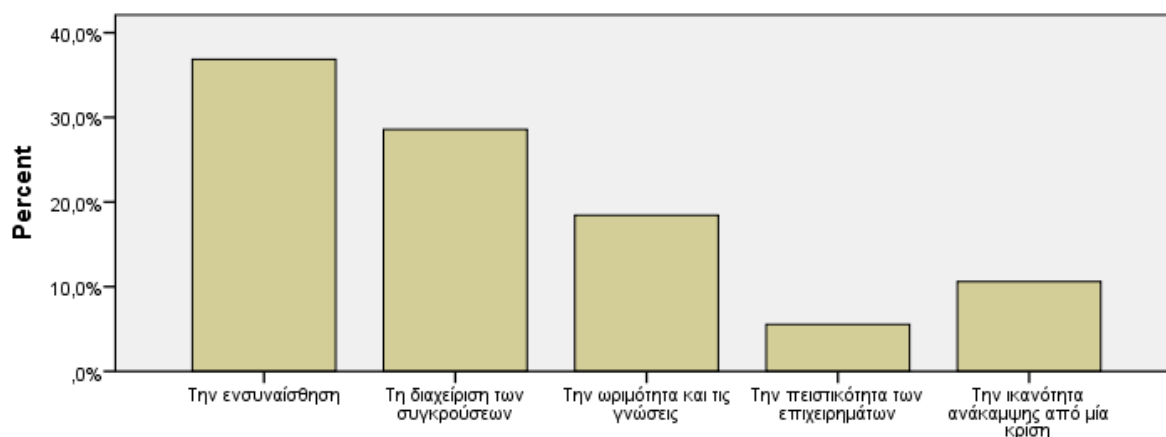
Εικόνα 60: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ15

5.2.7.5 Ερώτηση Δ16

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σαν το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας την ενσυναίσθηση σε ποσοστό 36,9% (n=80), τη διαχείριση των συγκρούσεων σε ποσοστό 28,6% (n=62), την ωριμότητα και τις γνώσεις σε ποσοστό 18,4% (n=40), την ικανότητα ανάκαμψης από μία κρίση σε ποσοστό 10,6% (n=23) και τέλος, την πειστικότητα των επιχειρημάτων σε ποσοστό 5,5% (n=12) (πίνακας 56, εικόνα 61). Από τα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέκριναν την ενσυναίσθηση, και στη συνέχεια την διαχείριση των συγκρούσεων (servant leadership) (Barbuto Jr and Wheeler 2006).

Πίνακας 56: Ποιο θεωρείς το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας

	Frequency	Percent
Την ενσυναίσθηση	80	36,9
Τη διαχείριση των συγκρούσεων	62	28,6
Την ωριμότητα και τις γνώσεις	40	18,4
Την πειστικότητα των επιχειρημάτων	12	5,5
Την ικανότητα ανάκαμψης από μία κρίση	23	10,6
Total	217	100,0



16. Ποιο θεωρείς το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας:

Εικόνα 61: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ16

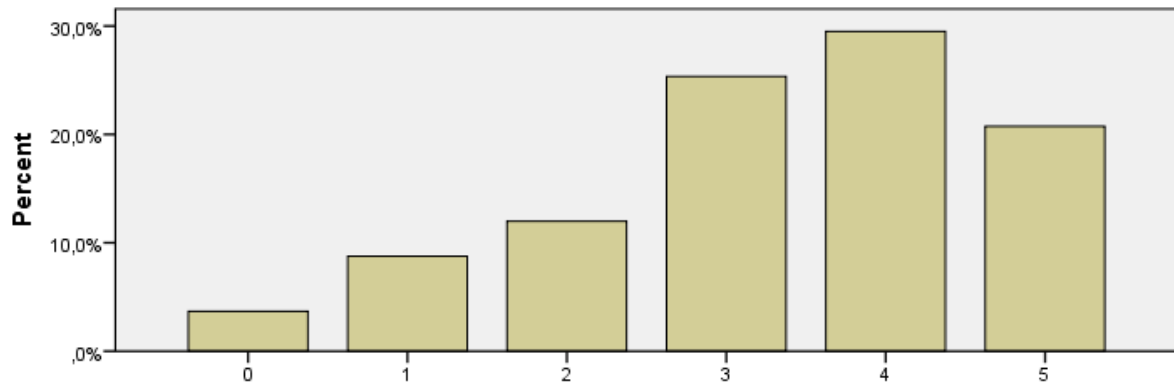
5.2.7.6 Ερώτηση Δ17

Το 50,2% (n=109) των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ο διευθυντής τους συγκεντρώνει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας που περιγράφονται στην προηγούμενη ερώτηση. Το 37,3% (n=81) απάντησε πιο ουδέτερα ενώ το 12,5% (n=27) απάντησε αρνητικά (πίνακας 57, εικόνα 62). Κεντρικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος έχουν οι ηγέτες του οργανισμού οι οποίοι διευκολύνουν τη βίωση θετικών συναισθημάτων στον χώρο εργασίας (Cameron 2012). Τα θετικά συναισθήματα του ηγέτη είναι ιδιαίτερα μεταδοτικά και μέσω αλυσιδωτής αντίδρασης επηρεάζουν τα συναισθήματα των μελών της ομάδας (Fredrickson 2003).

Πίνακας 57: Από το 0 ως το 5 πώς θα βαθμολογούσες τον διευθυντή του σχολείου σου με βάση τη συνολική ανταπόκρισή του στα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας της ερώτησης 16

	Frequency	
Valid	0	8
	1	19
	2	26
	3	55
	4	64

Frequency	
5	45
Total	217



17. Από το 0 ως το 5 πώς θα βαθμολογούσες τον διευθυντή του σχολείου σου με βάση τη συνολική ανταπόκρισή του στα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας της ερώτησης 16.

Εικόνα 62: Απαντήσεις στην ερώτηση Δ17

5.2.8 Συνολική περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Θετική Ηγεσία

Στον πίνακα 58 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας που αφορούν τη Θετική Ηγεσία.

Πίνακας 58: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας που αφορούν τη Θετική Ηγεσία

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.	Var.
12. Ο διευθυντής μου με αποδέχεται έτσι όπως είμαι	217	1	5	4,11	1,011	1,021
13. Μπορώ να μιλήσω ελεύθερα στον διευθυντή μου για ένα επαγγελματικό θέμα που με απασχολεί	217	1	5	4,09	1,089	1,186

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.	Var.
14. Ο διευθυντής είναι ο εμπνευστής της δουλειάς μου	217	1	5	2,60	1,254	1,574
15. Ο διευθυντής μου μπορεί να γίνει ο μέντορας - επαγγελματικός μου σύμβουλος	217	1	5	2,59	1,309	1,714
17. Από το 0 ως το 5 πώς θα βαθμολογούσες τον διευθυντή του σχολείου σου με βάση τη συνολική ανταπόκρισή του στα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας της ερώτησης 16.	217	0	5	3,30	1,357	1,842
Valid N (listwise)	217					

5.2.9 Δείκτες

5.2.9.1 Μέσοι όροι - διασπορά δεικτών

Στον πίνακα 59 φαίνονται οι μέσοι όροι, οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τους τρεις δείκτες όπως ορίστηκαν στην ενότητα 4.4. Οι δείκτες αντιστοιχούν στις τρεις ομάδες ερωτήσεων για το Νόημα (ΔΝ), τη Ροή (ΔΡ), την Ψυχική Ανθεκτικότητα (ΔΨΑ) και τη Θετική Ηγεσία (ΔΘΗ) και όπως αναφέρθηκε, αποτελούν ένα διαισθητικό μέτρο του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν κάθε μία από τις έννοιες αυτές.

Πίνακας 59: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους δείκτες Νοήματος, Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Θετικής Ηγεσίας

	ΔΝ	ΔΡ	ΔΨΑ	ΔΘΗ
N	217	217	217	217
Mean	74,20	74,45	76,34	66,80
Median	75,00	74,00	78,00	68,00
Mode	73,00	74,00	84,00	60,00
Variance	193,23	103,16	118,79	382,04

		ΔΝ	ΔΡ	ΔΨΑ	ΔΘΗ
Range		77,00	57,00	60,00	84,00
Minimum		23,00	41,00	40,00	16,00
Maximum		100,00	98,00	100,00	100,0
Percentiles	25	67,00	69,00	70,00	56,00
	50	75,00	74,00	78,00	68,00
	75	83,00	81,00	84,00	84,00

5.3 Επαγωγική Ανάλυση - Συσχετίσεις σημαντικών ευρημάτων έρευνας

Στην επαγωγική ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων όπως περιγράφηκε στην ενότητα 5.2, κάποιες έννοιες της Νοηματοδότησης, της Ροής και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ξεχωρίζουν και φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα και συνεισφορά. Στην παρούσα ενότητα θα αναζητηθούν συσχετίσεις αυτών των μεταβλητών μεταξύ τους καθώς και με κάποια από τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, για να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτές επηρεάζονται από τις υπόλοιπες έννοιες του ερωτηματολογίου.

5.3.1 Επιλογή υποκλιμάκων

Οι επιμέρους υποκλίμακες, οι οποίες ξεχώρισαν και στις οποίες θα εστιάσουμε την στατιστική ανάλυση είναι οι:

- Νοηματοδότηση
 - Κυρίαρχο συναίσθημα από μία ημέρα στη δουλειά: θετική τάση σε ποσοστό 82,95% (ερώτηση B1)
 - Σύνδεση νοήματος στη δουλειά και στη ζωή: θετική τάση σε ποσοστό 74,2% (ερώτηση B2)
 - Φιλομάθεια ως κινητήρια δύναμη στη δουλειά: θετική τάση 78,3% (ερώτηση B3)
 - Επιλογή επαγγέλματος κατά προαίρεση, χωρίς εξαναγκασμό: θετική τάση σε ποσοστό 85,25% (ερώτηση B5)
 - Πρόθεση για αλλαγή καριέρας: αρνητική τάση σε ποσοστό 77,9% (ερώτηση B6)
 - Ικανοποίηση από τη δυνατότητα λήψης συχνά αδειών: αρνητική τάση σε ποσοστό 80,65% (ερώτηση B7)

- Ελευθερία έκφρασης στο χώρο εργασίας: θετική τάση σε ποσοστό 71,4% (ερώτηση B9)
- Σχέσεις με συναδέλφους: θετική τάση σε ποσοστό 82,49% (ερώτηση B13)
- Ροή
 - Στοχοθεσία σε κάθε μάθημα: θετική τάση σε ποσοστό 71,9% (ερώτηση Γ2)
 - Εστιασμένη προσοχή στη διδασκαλία: θετική τάση σε ποσοστό 86,18% (ερώτηση Γ5)
 - Προσήλωση στο μάθημα και στους μαθητές: θετική τάση σε ποσοστό 74,1% (ερώτηση Γ6)
 - Αυθεντικός, αυτοδύναμος εαυτός: θετική τάση σε ποσοστό 81,11% (ερώτηση Γ10)
 - Εμπιστοσύνη στις επαγγελματικές δεξιότητες: θετική τάση σε ποσοστό 77,88% (ερώτηση Γ13)
 - Παραγωγή πρωτότυπων ιδεών: θετική τάση σε ποσοστό 75,6% (ερώτηση Γ14)
- Ψυχική Ανθεκτικότητα
 - Οργανωσιακή δέσμευση, οργανωσιακή υπηκοότητα, αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο που υπηρετεί: θετική τάση σε ποσοστό 67,74% (ερώτηση Δ3)
 - Αποδοχή των μεταπτώσεων του επαγγέλματος: θετική τάση σε ποσοστό 77,88% (ερώτηση Δ4)
 - Αποφασιστικότητα, μαχητικότητα απέναντι στις επαγγελματικές αντιξοότητες: θετική τάση σε ποσοστό 86,64% (ερώτηση Δ7)
 - Αισιοδοξία σε θέματα δουλειάς: θετική τάση σε ποσοστό 71,8% (ερώτηση Δ8)
 - Ελπίδα για το μέλλον σε θέματα δουλειάς: θετική τάση σε ποσοστό 68,2% (ερώτηση Δ9)
 - Ύπαρξη νοήματος, αίσθηση της αποστολής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θετική τάση σε ποσοστό 92,63% (ερώτηση Δ10)
- Θετική Ηγεσία
 - Αποδοχή από τον διευθυντή (ενσυνειδητότητα του ηγέτη): θετική τάση σε ποσοστό 76,5% (ερώτηση Δ12)
 - Ελεύθερη επικοινωνία με τον διευθυντή (χαρισματικός ηγέτης): θετική τάση σε ποσοστό 76,0% (ερώτηση Δ13)
 - Ανταπόκριση του διευθυντή στα χαρακτηριστικά θετικής ηγεσίας: θετική τάση σε ποσοστό 50,23% (ερώτηση Δ17)

5.3.2 Στατιστική ανάλυση - Αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ υποκλιμάκων

Για την αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων που περιγράφηκαν στην ενότητα 5.3.1, θα γίνει εφαρμογή του συντελεστή ανάλυσης του Pearson.

Στους πίνακες 76, 77, 78 και 79 (Παράρτημα Α΄) βρίσκονται οι πίνακες με τα αποτελέσματα της ανάλυσης Pearson για την εύρεση συσχετίσεων των επιλεγμένων ερωτήσεων από κάθε ενότητα σε σχέση με τις υποκλίμακες από τις άλλες ενότητες. Το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0 στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ενώ σε σχετικά λίγα μόνο ζευγάρια είναι μεγαλύτερο από 0, 05, κάτι που σημαίνει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με υψηλό επίπεδο σημαντικότητας.

Από την εξέταση των αποτελεσμάτων αυτών, αφού λάβουμε υπόψη τον βαθμό συσχέτισης καθώς και το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (Sig), μπορούμε να καταλήξουμε στα παρακάτω συμπεράσματα δεδομένου ότι οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης ήταν οι υψηλότεροι:

- Οι μεταβλητές που σχετίζονται περισσότερο με τις ερωτήσεις της Νοηματοδότησης είναι οι:
 - Αυθεντικός - αυτοδύναμος εαυτός (Γ10)
 - Οργανωσιακή δέσμευση, οργανωσιακή υπηκοότητα, αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο που υπηρετεί (Δ3)
 - Αισιοδοξία σε θέματα δουλειάς (Δ8)
 - Ύπαρξη νοήματος, αίσθηση της αποστολής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Δ10)
- Οι μεταβλητές που σχετίζονται περισσότερο με τις ερωτήσεις της Ροής είναι οι:
 - Σύνδεση νοήματος στη δουλειά και στη ζωή (B2)
 - Φιλομάθεια ως κινητήρια δύναμη στη δουλειά (B3)
 - Επιλογή επαγγέλματος κατά προαίρεση, χωρίς εξαναγκασμό (B5)
 - Πρόθεση για αλλαγή καριέρας (B6)
 - Αποφασιστικότητα, μαχητικότητα απέναντι στις επαγγελματικές αντιξοότητες (Δ7)
 - Ύπαρξη νοήματος, αίσθηση της αποστολής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Δ10)
- Οι μεταβλητές που σχετίζονται περισσότερο με τις ερωτήσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

τας είναι οι:

- Κυρίαρχο συναίσθημα από μία ημέρα στη δουλειά (B1)
 - Σύνδεση νοήματος στη δουλειά και στη ζωή (B2)
 - Φιλομάθεια ως κινητήρια δύναμη στη δουλειά (B3)
 - Επιλογή επαγγέλματος κατά προαίρεση, χωρίς εξαναγκασμό (B5)
 - Πρόθεση για αλλαγή καριέρας (B6)
 - Αυθεντικός, αυτοδύναμος εαυτός (Γ10)
- Οι μεταβλητές που σχετίζονται περισσότερο με τις ερωτήσεις της Θετικής Ηγεσίας είναι οι:
 - Ελευθερία έκφρασης στο χώρο εργασίας (B9)
 - Σχέσεις με συναδέλφους (B13)
 - Οργανωσιακή δέσμευση, οργανωσιακή υπηκοότητα (Δ3)

5.3.3 Στατιστική ανάλυση - Αναζήτηση συσχετίσεων με δημογραφικούς παράγοντες

Στην παρούσα ενότητα, οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που επιλέχθηκαν όπως περιγράφεται στην ενότητα 5.3.1 θα εξεταστούν ως προς κάποιες από τις δημογραφικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Στους πίνακες 80, 81, 82 και 83 (Παράρτημα Α΄) βρίσκονται οι πίνακες με τα αποτελέσματα της ανάλυσης Pearson για την εύρεση συσχετίσεων.

Οι συσχετίσεις που αναδεικνύονται από τα αποτελέσματα αυτά σύμφωνα με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (sig) είναι οι εξής:

- Φύλο εκπαιδευτικού:
 - Πρόθεση για αλλαγή καριέρας (B6)
 - Εμπιστοσύνη στις επαγγελματικές δεξιότητες (Γ13)
- Σχέση εργασίας:
 - Κυρίαρχο συναίσθημα από μία ημέρα στη δουλειά (B1)
 - Ελευθερία έκφρασης στο χώρο εργασίας (B9)
 - Εστιασμένη προσοχή στη διδασκαλία (Γ5)
 - Προσήλωση στο μάθημα και στους μαθητές (Γ6)
 - Ελεύθερη επικοινωνία με τον διευθυντή (χαρισματικός ηγέτης) (Δ13)
- Βαθμίδα εκπαίδευσης:
 - Στοχοθεσία σε κάθε μάθημα (Γ2)

- Μέγεθος σχολείου:
 - Δεν βρέθηκαν συσχετίσεις
- Χρόνια προϋπηρεσίας:
 - Ελευθερία έκφρασης στο χώρο εργασίας (B9)
 - Εστιασμένη προσοχή στη διδασκαλία (Γ5)
 - Προσήλωση στο μάθημα και στους μαθητές (Γ6)
 - Ελεύθερη επικοινωνία με τον διευθυντή (χαρισματικός ηγέτης) (Δ13)
- Περιοχή σχολείου:
 - Στοχοθεσία σε κάθε μάθημα (Γ2)
 - Παραγωγή πρωτότυπων ιδεών (Γ14)
- Ειδικότητα εκπαιδευτικού:
 - Σύνδεση νοήματος στη δουλειά και στη ζωή (B2)
 - Φιλομάθεια ως κινητήρια δύναμη στη δουλειά (B3)
 - Επιλογή επαγγέλματος κατά προαίρεση, χωρίς εξαναγκασμό (B5)
 - Εμπιστοσύνη στις επαγγελματικές δεξιότητες (Γ13)
 - Αισιοδοξία σε θέματα δουλειάς (Δ8)

5.3.4 Στατιστική ανάλυση - Αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ υποκλιμάκων και δεικτών ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ, ΔΘΗ

Στην παρούσα ενότητα, οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που επιλέχθηκαν όπως περιγράφεται στην ενότητα 5.3.1 θα εξεταστούν ως προς τους δείκτες ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ και ΔΘΗ όπως αυτοί ορίστηκαν στην ενότητα 4.4. Στους πίνακες 84, 85, 86 και 87 (Παράρτημα Α΄) βρίσκονται οι πίνακες με τα αποτελέσματα της ανάλυσης Pearson για την εύρεση συσχετίσεων.

Οι συσχετίσεις που αναδεικνύονται από τα αποτελέσματα αυτά σύμφωνα με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (sig) είναι οι εξής:

- Δείκτης Νοηματοδότησης ΔΝ
 - Στοχοθεσία σε κάθε μάθημα (Γ2)
 - Αυθεντικός, αυτοδύναμος εαυτός (Γ10)
 - Παραγωγή πρωτότυπων ιδεών (Γ14)
 - Οργανωσιακή δέσμευση, οργανωσιακή υπηκοότητα, αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο που υπηρετεί (Δ3)

- Αποδοχή των μεταπτώσεων του επαγγέλματος (Δ4)
- Αισιοδοξία σε θέματα δουλειάς (Δ8)
- Ελεύθερη επικοινωνία με τον διευθυντή (χαρισματικός ηγέτης) (Δ13)
- Δείκτης Ροής ΔΡ
 - Κυρίαρχο συναίσθημα από μία ημέρα στη δουλειά (B1)
 - Σύνδεση νοήματος στη δουλειά και στη ζωή (B2)
 - Φιλομάθεια ως κινητήρια δύναμη στη δουλειά (B3)
 - Οργανωσιακή δέσμευση, οργανωσιακή υπηκοότητα, αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο που υπηρετεί (Δ3)
 - Αποφασιστικότητα, μαχητικότητα απέναντι στις επαγγελματικές αντιξοότητες (Δ7)
 - Αισιοδοξία σε θέματα δουλειάς (Δ8)
 - Αποδοχή από τον διευθυντή (ενσυνειδητότητα του ηγέτη) (Δ12)
- Δείκτης Ψυχικής Ανθεκτικότητας ΔΨΑ
 - Κυρίαρχο συναίσθημα από μία ημέρα στη δουλειά (B1)
 - Σύνδεση νοήματος στη δουλειά και στη ζωή (B2)
 - Επιλογή επαγγέλματος κατά προαίρεση, χωρίς εξαναγκασμό (B5)
 - Αυθεντικός, αυτοδύναμος εαυτός (Γ10)
 - Παραγωγή πρωτότυπων ιδεών (Γ14)
 - Αποδοχή από τον διευθυντή (ενσυνειδητότητα του ηγέτη) (Δ12)
- Δείκτης Θετικής Ηγεσίας ΔΘΗ
 - Ελευθερία έκφρασης στο χώρο εργασίας (B9)
 - Σχέσεις με συναδέλφους (B13)
 - Στοχοθεσία σε κάθε μάθημα (Γ2)
 - Παραγωγή πρωτότυπων ιδεών (Γ14)
 - Οργανωσιακή δέσμευση, οργανωσιακή υπηκοότητα, αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο που υπηρετεί (Δ3)
 - Αισιοδοξία σε θέματα δουλειάς (Δ8)
 - Ελπίδα για το μέλλον σε θέματα δουλειάς (Δ9)

5.4 Επαγωγική ανάλυση - Συσχετίσεις δεικτών με τα δημογραφικά στοιχεία

Στην παρούσα ενότητα, θα γίνει απόπειρα να βρεθούν συσχετίσεις μεταξύ των δεικτών ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ, ΔΘΗ και των δημογραφικών δεδομένων που συνελέγησαν με το ερωτηματολόγιο.

Θα περιγραφούν οι συσχετίσεις και οι εξαρτήσεις με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων και την εύρεση περαιτέρω απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

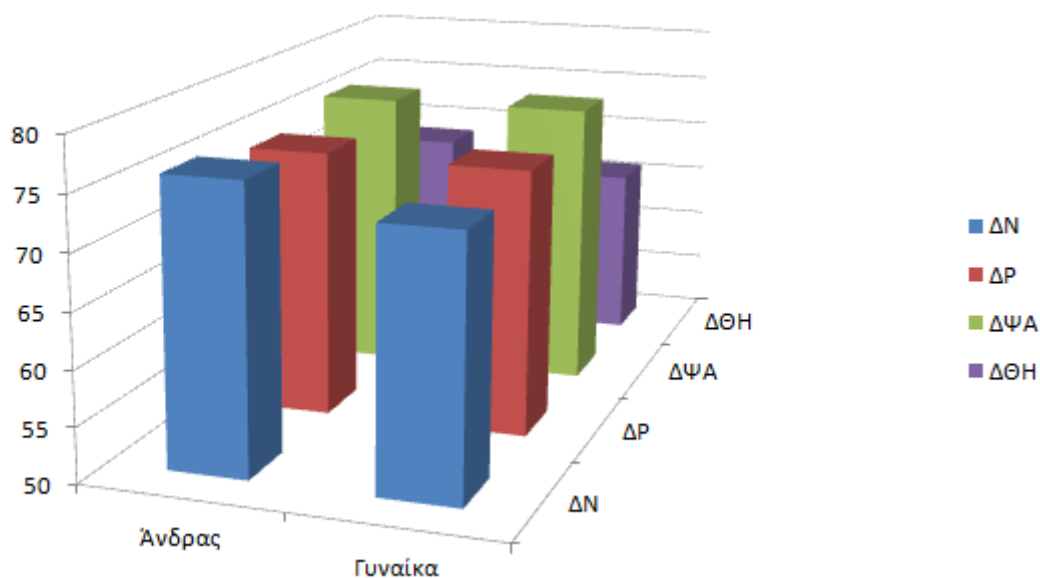
5.4.1 Δείκτες/Φύλο εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στον πίνακα 60 και στην εικόνα 63 οι μέσοι όροι και των τριών δεικτών δεν έχουν μεγάλη διαφορά στα δύο υποσύνολα ανδρών και γυναικών του δείγματος. Η μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται στον δείκτη ΔΝ, ο οποίος στους άνδρες έχει Μ.Ο. 76,03 ενώ στις γυναίκες 73,43.

Πίνακας 60: Μέσοι όροι δεικτών ανά φύλο εκπαιδευτικών

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΔΝ	Ανδρας	64	76,0313	13,03837	1,62980
	Γυναίκα	153	73,4314	14,21719	1,14939
ΔΡ	Ανδρας	64	74,6094	9,30031	1,16254
	Γυναίκα	153	74,3856	10,52261	0,85070
ΔΨΑ	Ανδρας	64	76,2500	19,95537	1,34112
	Γυναίκα	153	76,3791	11,00419	0,88964
ΔΘΗ	Ανδρας	64	68,5625	19,05537	2,38192
	Γυναίκα	153	66,0654	19,76230	1,59769

Αρχικά θα γίνει έλεγχος των τιμών των τριών δεικτών στα υποσύνολα των ανδρών και γυναικών του δείγματος. Για όλους τους δείκτες όπως υπολογιστήκαν για τα δύο φύλα ξεχωριστά, ισχύει $sig > 0,05$ (πίνακας 61).



Εικόνα 63: Μέσοι όροι δεικτών ως προς το φύλο

Πίνακας 61: Έλεγχος κανονικής κατανομής δεικτών ΔN, ΔP, ΔΨΑ, ΔΘΗ ως προς το φύλο

	Άνδρες (N=64)	Γυναίκες (N=153)
ΔN	0,383	0,030
ΔP	0,462	0,141
ΔΨΑ	0,937	0,133
ΔΘΗ	0,937	0,147

Συνεπώς μπορούμε να εφαρμόσουμε παραμετρική μέθοδο για τη σύγκριση των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων ανδρών-γυναικών.

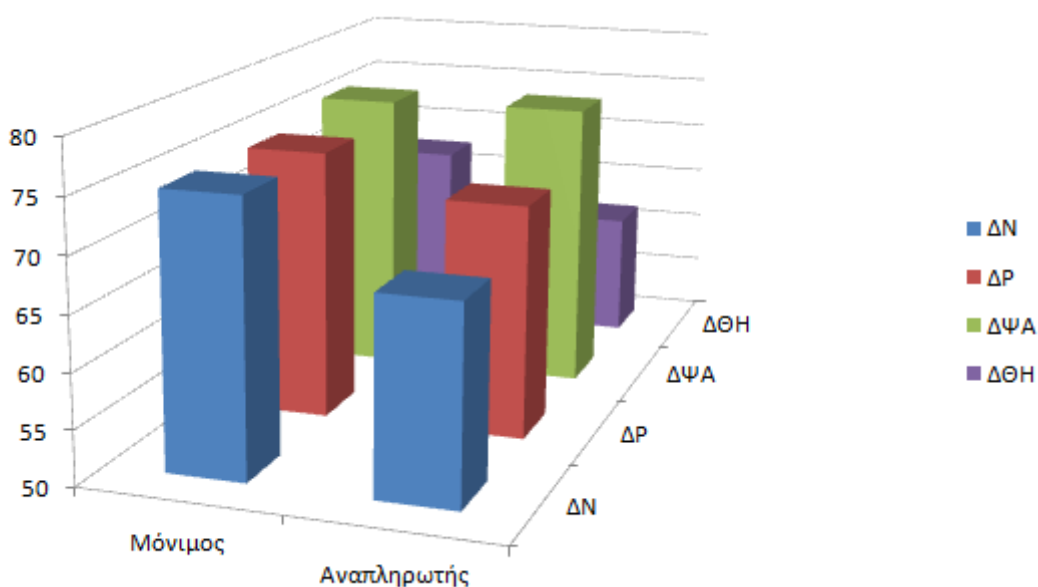
Στον πίνακα 90 (Παράρτημα Α'), φαίνεται ότι οι τιμές *Sig* είναι μεγαλύτερες από κάθε στάθμη που μπορούμε να επιλέξουμε. Συνεπώς οι μέσοι όροι των δεικτών δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Μπορούμε έτσι να υποθέσουμε ότι στο χώρο της εκπαίδευσης, τα δύο φύλα βιώνουν εξίσου το Νόημα, τη Ροή και την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

5.4.2 Δείκτες/Σχέση εργασίας

Στον πίνακα 62 φαίνονται οι μέσοι όροι των δεικτών ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ και ΔΘΗ για τις δύο κατηγορίες των μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Και οι τρεις δείκτες έχουν μεγαλύτερο Μ.Ο. στους μόνιμους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη διαφορά στον δείκτη ΔΝ. Στην εικόνα 64 φαίνεται η γραφική αναπαράσταση των ίδιων μεγεθών.

Πίνακας 62: Μέσοι όροι δεικτών ως προς τη σχέση εργασίας

	Σχέση εργασίας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΔΝ	Μόνιμος	193	74,9896	13,58384	,97779
	Αναπληρωτής	24	67,8333	15,06123	3,07436
ΔΡ	Μόνιμος	193	74,8290	9,71719	,69946
	Αναπληρωτής	24	71,4167	13,02812	2,65935
ΔΨΑ	Μόνιμος	193	76,3109	10,68033	,76879
	Αναπληρωτής	24	76,5833	12,77878	2,60846
ΔΘΗ	Μόνιμος	193	67,4404	19,15555	1,37885
	Αναπληρωτής	24	61,6667	22,22155	4,53595



Εικόνα 64: Μέσοι όροι δεικτών ως προς τη σχέση εργασίας

Εκτελώντας έλεγχο Independent Samples T-Test (πίνακας 91 στο Παράρτημα Α'), βρίσκουμε

ότι για τον ΔN ισχύει $sig = 0,017 < 0,05$. Άρα η διαφορά στο Μ.Ο. του ΔN μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών είναι στατιστικά σημαντική, με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να βιώνουν το Νόημα στην εργασία τους περισσότερο από τους αναπληρωτές με πιθανότητα 95%. Στους άλλους τρεις δείκτες δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί λοιπόν, μπορούμε να πούμε με στατιστική βεβαιότητα ότι βρίσκουν σε μεγαλύτερο βαθμό Νόημα στην εργασία τους σε σχέση με τους αναπληρωτές. Αν και στατιστικά δεν τεκμηριώνεται, φαίνεται επίσης να βιώνουν περισσότερο τη Ροή αλλά και θεωρούν ότι εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο βαθμό η Θετική Ηγεσία. Εκεί που φαίνεται ότι οι αναπληρωτές υπερτερούν έστω και οριακά είναι στην Ψυχική Ανθεκτικότητα.

5.4.3 Δείκτες/Βαθμίδα εκπαίδευσης

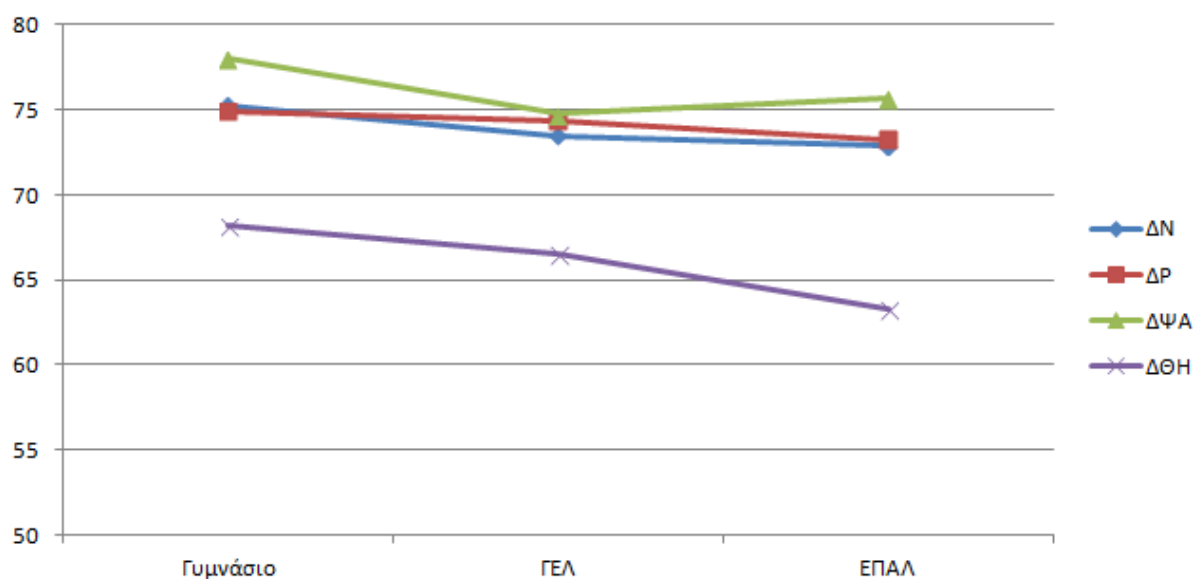
Στον πίνακα 63 φαίνονται οι μέσοι όροι των δεικτών ΔN, ΔP, ΔΨΑ και ΔΘΗ για τις τρεις βαθμίδες σχολείων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εκ πρώτης όψεως οι τρεις δείκτες έχουν μέσους όρους στα ίδια επίπεδα. Οι μ.ο. αναπαρίστανται γραφικά στην εικόνα 65.

Πίνακας 63: Μέσοι όροι δεικτών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	N	ΔN	ΔP	ΔΨΑ	ΔΘΗ
Γυμνάσιο	98	75,2551	74,9082	77,9796	68,1633
ΓΕΛ	87	73,4828	74,3678	74,7356	66,5747
ΕΠΑΛ	32	72,9062	73,2813	75,6875	63,2500
Total	217	74,1982	74,4516	76,3410	66,8018

Προκειμένου να αναζητήσουμε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και των δεικτών ΔN, ΔP, ΔΨΑ και ΔΘΗ, θα εκτελέσουμε ανάλυση ANOVA.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 64, ισχύει $p > 0,05$ και για τους τέσσερις δείκτες, συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση.



Εικόνα 65: Μέσοι όροι δεικτών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Πίνακας 64: Ανάλυση ANOVA δεικτών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

		F	Sig.
ΔN	Between Groups	,534	,587
ΔP	Between Groups	,312	,732
ΔΨΑ	Between Groups	1,640	,121
ΔΘΗ	Between Groups	1,640	,464

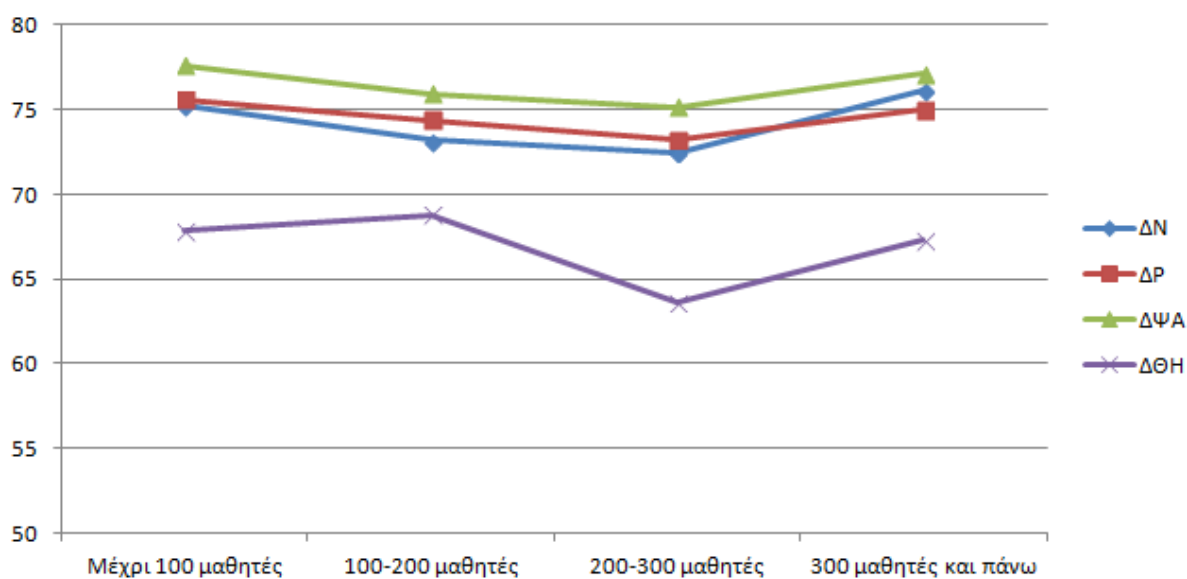
Η ανάλυση LSD των δεικτών (πίνακας 92, Παράρτημα Α΄) μας επιτρέπει να διατυπώσουμε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί σε Γυμνάσια βιώνουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στα Λύκεια, με πιθανότητα 95% ($sig = 0,043 < 0,05$).

5.4.4 Δείκτες/Μέγεθος σχολείου

Στον πίνακα 65 φαίνονται οι μέσοι όροι των δεικτών ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ και ΔΘΗ σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Στην εικόνα 66 απεικονίζεται το αντίστοιχο γράφημα.

Πίνακας 65: Μέσοι όροι δεικτών ανά μέγεθος σχολείου

Μέγεθος Σχολείου	N	ΔΝ	ΔΡ	ΔΨΑ	ΔΘΗ
Μέχρι 100 μαθητές	35	75,2857	75,6000	77,6000	67,8857
100-200 μαθητές	59	73,1864	74,3729	75,9322	68,8136
200-300 μαθητές	59	72,4915	73,2203	75,1525	63,5932
300 μαθητές και πάνω	64	76,1094	75,0313	77,1250	67,3125
Total	217	74,1982	74,4516	76,3410	66,8018



Εικόνα 66: Μέσοι όροι δεικτών ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας

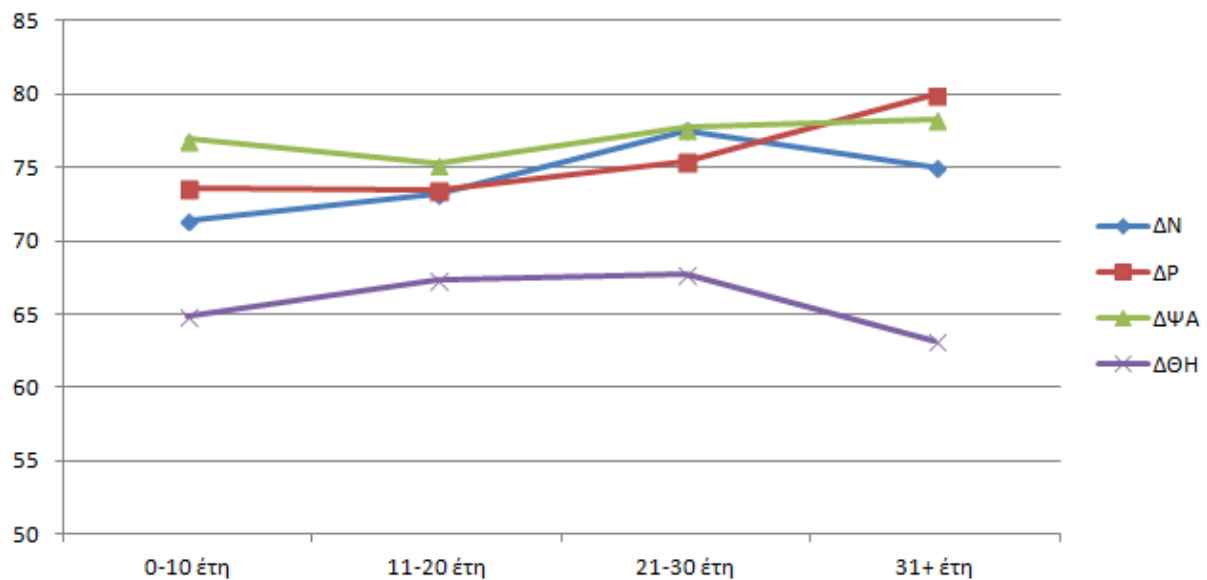
Όπως φαίνεται στον πίνακα 93 (Παράρτημα Α'), ισχύει $p > 0,05$ και για τους τέσσερις δείκτες, συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Το ίδιο συμπέρασμα βγαίνει και από την ανάλυση LSD.

5.4.5 Δείκτες/Χρόνια προϋπηρεσίας

Στον πίνακα 66 και στην εικόνα 67 φαίνονται οι μέσοι όροι των τεσσάρων δεικτών σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

Πίνακας 66: Μέσοι όροι δεικτών ανά χρόνια προϋπηρεσίας

Χρόνια προϋπηρεσίας	N	ΔN	ΔΡ	ΔΨΑ	ΔΘΗ
0-10 έτη	33	71,3636	73,6061	76,9091	64,8485
11-20 έτη	112	73,2143	73,4554	75,2321	67,3929
21-30 έτη	57	77,5439	75,4561	77,6842	67,7193
31+ έτη	15	75,0667	79,9333	78,2667	63,2000
Total	217	74,1982	74,4516	76,3410	66,8018



Εικόνα 67: Μέσοι όροι δεικτών ως προς το μέγεθος τα χρόνια υπηρεσίας

Όπως φαίνεται στον πίνακα 94 (Παράρτημα Α'), ισχύει $p > 0,05$ και για τους τέσσερις δείκτες, συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ως προς τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση LSD των δεικτών (πίνακας 95, Παράρτημα Α') μας επιτρέπει να διατυπώσουμε τα εξής συμπεράσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί με 21-30 έτη προϋπηρεσίας βιώνουν το Νόημα στην εργασία τους όπως αποτυπώνεται στον ΔN, σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς με 0-10 έτη προϋπηρεσίας, με βαθμό βεβαιότητας 95% ($sig = 0,042 < 0,05$).
- Οι εκπαιδευτικοί με 31+ έτη προϋπηρεσίας βιώνουν τη Ροή σε μεγαλύτερο βαθμό από

αυτούς με 0-10 και 11-20 έτη, με βαθμό βεβαιότητας 95% ($sig = 0,045 < 0,05$ και $sig = 0,020 < 0,05$ αντίστοιχα).

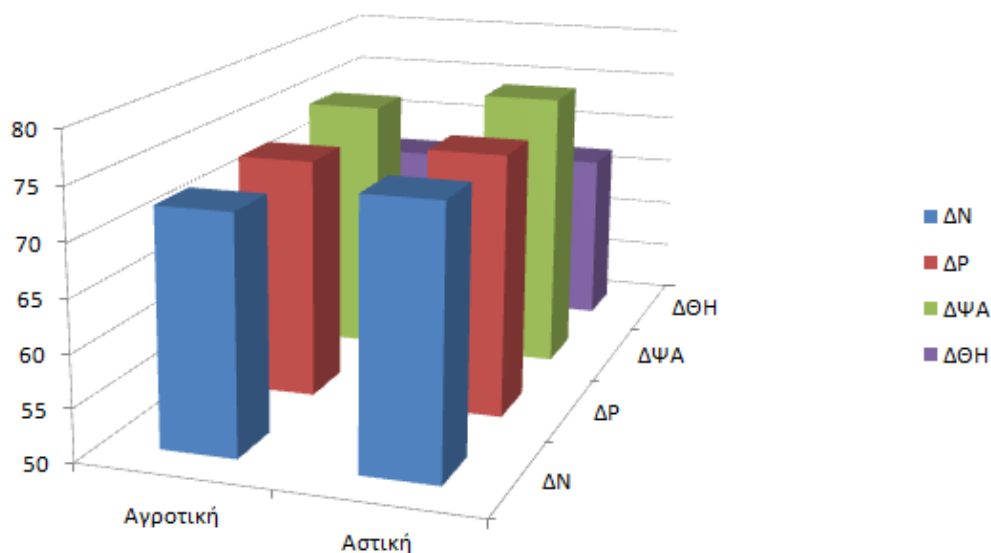
5.4.6 Δείκτες/Περιοχή σχολείου

Στον πίνακα 67 φαίνονται οι μέσοι όροι των δεικτών ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ, ΔΘΗ ανά περιοχή σχολείου όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας. Στην εικόνα 68 απεικονίζεται γραφικά η ίδια πληροφορία.

Οι μέσοι όροι και των τεσσάρων δεικτών, είναι υψηλότεροι στα σχολεία σε αστικές περιοχές. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν στα σχολεία των πόλεων φαίνεται να βιώνουν σε κάπως μεγαλύτερο βαθμό το Νόημα, τη Ροή και την Ανθεκτικότητα στο χώρο εργασίας τους.

Πίνακας 67: Μέσοι όροι δεικτών ανά περιοχή σχολείου

Περιοχή σχολείου	N	ΔΝ	ΔΡ	ΔΨΑ	ΔΘΗ
Αγροτική	77	72,5584	73,1818	75,0390	66,5455
Αστική	140	75,1000	75,1500	77,0571	66,9429
Total	217	74,1982	74,4516	76,3410	66,8018



Εικόνα 68: Μέσοι όροι δεικτών ως προς το μέγεθος την περιοχή του σχολείου

Όπως φαίνεται στον πίνακα 96 (Παράρτημα Α'), ισχύει $p > 0,05$ και για τους τέσσερις δείκτες, συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ως προς την περιοχή που βρίσκεται το

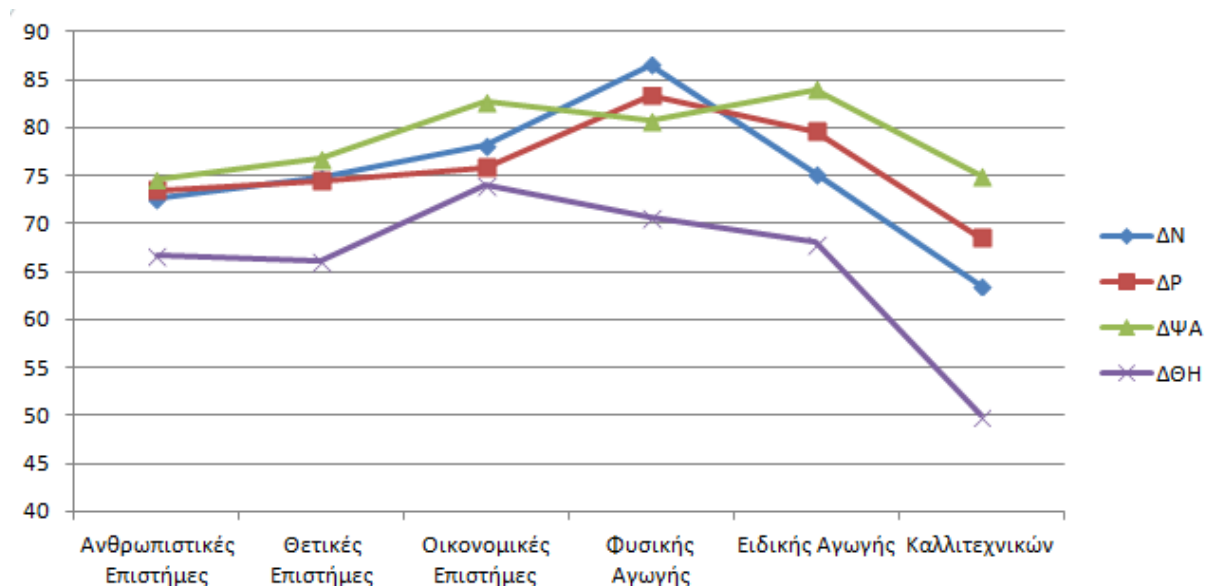
σχολείο.

5.4.7 Δείκτες/Ειδικότητα

Στον πίνακα 68 καταγράφονται οι μέσοι όροι των δεικτών ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ και ΔΘΗ ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Η αντίστοιχη γραφική αναπαράσταση φαίνεται στην εικόνα 68.

Πίνακας 68: Μέσοι όροι δεικτών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα	N	ΔΝ	ΔΡ	ΔΨΑ	ΔΘΗ
Ανθρωπιστικές Επιστήμες	106	72,6415	73,5094	74,6415	66,7925
Θετικές Επιστήμες	81	74,7531	74,4691	76,7407	66,0741
Οικονομικές Επιστήμες	12	78,0833	75,8333	82,6667	74,0000
Φυσικής Αγωγής	9	86,5556	83,3333	80,6667	70,6667
Ειδικής Αγωγής	5	75,2000	79,6000	84,0000	68,0000
Καλλιτεχνικών	4	63,5000	68,5000	75,0000	50,0000
Total	217	74,1982	74,4516	76,3410	66,8018



Εικόνα 69: Μέσοι όροι δεικτών ως προς το μέγεθος την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στον πίνακα 97 (Παράρτημα Α'), ισχύει $p > 0,05$ και για τους δείκτες ΔΡ, ΔΨΑ και ΔΘΗ, συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Για τον δείκτη ΔN, ισχύει $p = 0,034 < 0,05$ άρα ο ΔN σχετίζεται στατιστικά με την ειδικότητα με στάθμη 0,05. Εκπαιδευτικοί λοιπόν με διαφορετική ειδικότητα αντιλαμβάνονται και βιώνουν διαφορετικά το Νόημα στην εργασία τους.

Η ανάλυση LSD των δεικτών (πίνακες 98, 99, 100 στο Παράρτημα Α') μας επιτρέπει να διατυπώσουμε τα εξής συμπεράσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό το Νόημα στην εργασία τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ανθρωπιστικών Επιστημών ($sig = 0,004 < 0,005$) Θετικών Επιστημών ($sig = 0,015 < 0,05$) και Καλλιτεχνικών ($sig = 0,005 < 0,05$). Οι αντίστοιχες στάθμες βεβαιότητας είναι 99,5%, 95% και 95%.
- Ακριβώς την ίδια εικόνα παρατηρούμε και για τον δείκτη Ροής. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, βιώνουν και τη Ροή περισσότερο σε σχέση με τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες ($sig = 0,005 < 0,05$), τις Θετικές Επιστήμες ($sig = 0,013 < 0,05$) και τα Καλλιτεχνικά ($sig = 0,015 < 0,05$).
- Οι εκπαιδευτικοί Οικονομικών Επιστημών, χαρακτηρίζονται από Ψυχική Ανθεκτικότητα, σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς των Ανθρωπιστικών Επιστημών με βαθμό βεβαιότητας 95% ($sig = 0,15 < 0,05$).

5.4.8 Σχέσεις μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών

Μεταξύ των ποιοτικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου, έγινε ανάλυση Chi-Square Independence Test για να εξεταστεί η ύπαρξη στατιστικά ισχυρών εξαρτήσεων. Τα ευρήματα της ανάλυσης, οι περιπτώσεις δηλαδή όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση είναι οι ακόλουθες:

- Σχέση εργασίας / Ερώτηση B12: Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών και του τι θεωρούν ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τη σχέση τους με το επάγγελμά τους. Η ανάλυση Pearson Chi-Square, έδωσε $p = 0,026 < 0,005$ (πίνακες 101 στο Παράρτημα Α' και 69).
- Φύλο / Ερώτηση Γ15: Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της δυσχέρειας που θεωρούν ότι είναι η μεγαλύτερη στο επάγγελμά τους. Η ανάλυση Pearson Chi-Square, έδωσε $p = 0,004 < 0,005$ (πίνακες 102 στο Παράρτημα Α' και 70).

- Σχέση εργασίας/ Ερώτηση Γ15: Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών και της δυσχέρειας που θεωρούν ότι είναι η μεγαλύτερη στο επάγγελμά τους. Η ανάλυση Pearson Chi-Square, έδωσε $p = 0,003 < 0,005$ (πίνακες 103 στο Παράρτημα Α' και 71).
- Περιοχή σχολείου / Ερώτηση Γ15: Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της περιοχής του σχολείου των εκπαιδευτικών και της δυσχέρειας που θεωρούν ότι είναι η μεγαλύτερη στο επάγγελμά τους. Η ανάλυση Pearson Chi-Square, έδωσε $p = 0,035 < 0,05$ (πίνακες 104 στο Παράρτημα Α' και 72).
- Ειδικότητα / Ερώτηση Γ15: Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και της δυσχέρειας που θεωρούν ότι είναι η μεγαλύτερη στο επάγγελμά τους. Η ανάλυση Pearson Chi-Square, έδωσε $p = 0,035 < 0,05$ (πίνακες 105 στο Παράρτημα Α' και 73).
- Σχέση εργασίας/ Ερώτηση Δ16: Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών και του προσόντος που θεωρούν σπουδαιότερο στην θετική ηγεσία. Η ανάλυση Pearson Chi-Square, έδωσε $p = 0,032 < 0,05$ (πίνακες 106 στο Παράρτημα Α' και 74).

Πίνακας 69: Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης B12

		Σχέση εργασίας		Total
		Μόνιμος	Αναπληρωτής	
12. Επιλέξτε την πρόταση που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τη σχέση σας με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	Είναι μία δουλειά που μου εξασφαλίζει ένα εισόδημα	14,5%	33,3%	16,6%
	Είναι ένα μέσο να αποκτήσω κοινωνικό κύρος	1,0%	4,2%	1,4%
	Είναι ένας τρόπος να αφήσω το αποτύπωμά μου στους μαθητές μου	84,5%	62,5%	82,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 70: Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ φύλου και ερώτησης Γ15

		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
15. Ποια θεωρείτε στις μέρες μας τη μεγαλύτερη δυσχέρεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού:	την εργασιακή-οικονομική ανασφάλεια	18,8%	20,3%	19,8%
	την έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος	59,4%	36,6%	43,3%
	την πλήξη	4,7%	2,6%	3,2%
	την αμφισβήτηση της αυθεντίας τους	1,6%	14,4%	10,6%
	την πολλαπλότητα των ευθυνών	15,6%	26,1%	23,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 71: Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης Γ15

		Σχέση εργασίας		Total
		Μόνιμος	Αναπληρωτής	
15. Ποια θεωρείτε στις μέρες μας τη μεγαλύτερη δυσχέρεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού:	την εργασιακή-οικονομική ανασφάλεια	16,1%	50,0%	19,8%
	την έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος	45,1%	29,2%	43,3%
	την πλήξη	3,1%	4,2%	3,2%
	την αμφισβήτηση της αυθεντίας τους	10,9%	8,3%	10,6%
	την πολλαπλότητα των ευθυνών	24,9%	8,3%	23,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 72: Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ περιοχής του σχολείου και ερώτησης Γ15

		Περιοχή σχολείου		Total
		Αγροτική	Αστική	
15. Ποια θεωρείτε στις μέρες μας τη μεγαλύτερη δυσχέρεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού:	την εργασιακή-οικονομική ανασφάλεια	27,3%	15,7%	19,8%
	την έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος	49,4%	40,0%	43,3%
	την πλήξη	2,6%	3,6%	3,2%
	την αμφισβήτηση της αυθεντίας τους	6,5%	12,9%	10,6%
	την πολλαπλότητα των ευθυνών	14,3%	27,9%	23,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 73: Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ ειδικότητας και ερώτησης Γ15

		Ειδικότητα					Total
		Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Θετικές Επιστήμες	Οικονομικές Επιστήμες	Φυσικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής	
15. Ποια θεωρείτε στις μέρες μας τη μεγαλύτερη δυσχέρεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού:	την εργασιακή-οικονομική ανασφάλεια	17,9%	21,0%	25,0%		80,0%	19,8%
	την έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος	38,7%	49,4%	41,7%	66,7%	20,0%	43,3%
	την πλήξη	2,8%	4,9%				3,2%
	την αμφισβήτηση της αυθεντίας τους	12,3%	6,2%	25,0%	22,2%		10,6%
	την πολλαπλότητα των ευθυνών	28,3%	18,5%	8,3%	11,1%		75,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 74: Πίνακας εξάρτησης (contingency table) μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης Δ16

		Σχέση εργασίας		Total
		Μόνιμος	Αναπληρωτής	
16. Ποιο θεωρείς το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας:	Την ενσυναίσθηση	35,2%	50,0%	36,9%
	Τη διαχείριση των συγκρούσεων	30,6%	12,5%	28,6%
	Την ωριμότητα και τις γνώσεις	19,7%	8,3%	18,4%
	Την πειστικότητα των επιχειρημάτων	5,7%	4,2%	5,5%
	Την ικανότητα ανάκαμψης από μία κρίση	8,8%	25,0%	10,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

5.5 Συσχετίσεις μεταξύ δεικτών ΔN, ΔP, ΔΨΑ και ΔΘΗ

Θα αναζητήσουμε την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των δεικτών ΔN, ΔP, ΔΨΑ, ΔΘΗ με χρήση του συντελεστή ανάλυσης του Pearson.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 75, υπάρχει θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ όλων των ζευγαριών δεικτών ΔN, ΔP, ΔΨΑ, ΔΘΗ σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001.

Πίνακας 75: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ δεικτών ΔN, ΔP, ΔΨΑ, ΔΘ

		ΔN	ΔP	ΔΨΑ	ΔΘΗ
ΔN	Pearson Correlation	1	,628	,693	,387
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
ΔP	Pearson Correlation	,628	1	,629	,291
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
ΔΨΑ	Pearson Correlation	,693	,629	1	,417
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
ΔΘΗ	Pearson Correlation	,387	,291	,417	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	

6 Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η σημασία του νοήματος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται ότι εμπεριέχει έναν σταθερά αξιολογικό χαρακτήρα. Είναι λειτουργήμα με συγκεκριμένες ποιότητες που υποστηρίζονται από τον οργανισμό και τον διευθυντή του σχολείου. Έχει ανθρωπολογικό χαρακτήρα γιατί εστιάζει στον άνθρωπο - εκπαιδευτικό και κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα γιατί ο άμεσος αποδέκτης της συμπεριφοράς του είναι ο μαθητής. Η Ροή ως μία υπέρτατη εμπειρία χαράς, στηρίζει την εστίαση στο «τώρα» της εκπαιδευτικής πράξης, απομακρύνει τους περισπασμούς και εμπνέει στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων. Η Ανθεκτικότητα είναι ο ελαστικός τρόπος συμπεριφοράς σε μία κρίση, η ικανότητα να επανέρχεται ο εκπαιδευτικός με μεγάλη ευχέρεια στο αρχικό σημείο πριν συναντήσει την αντιξοότητα ή να μετεξελίσσεται μέσα από αυτήν. Τόσο η ροή όσο και η ανθεκτικότητα αποτελούν πεδία προσωπικής ανάπτυξης και οργανωσιακού μετασχηματισμού. Και οι δύο συντελούν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της βιωσιμότητας των οργανισμών σε μία συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Ολοκληρώνοντας την επαγωγική ανάλυση ξεχώρισαν κάποιες έννοιες των τριών δεικτών (ΔΝ, ΔΡ, ΔΨΑ, ΔΘΗ) και προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

6.1 Βασικά στοιχεία ροής που αναδείχθηκαν

Πάνω από 80% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι εστιάζουν την *προσοχή* τους στη διδασκαλία απορρίπτοντας σκέψεις που δεν σχετίζονται με αυτήν (εντροπικές καταστάσεις). Παρόμοια, ο Csikszentmihalyi (1990) και οι Basom* and Frase (2004) εντάσσουν στη δραστηριότητα της ροής το χαρακτηριστικό της απόλυτης προσήλωσης στη διδασκαλία, αναστέλλοντας άλλα συμβάντα ή σκέψεις που δεν σχετίζονται με αυτήν. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αισθάνονται *αυτοδύναμοι και αυθεντικοί* στον επαγγελματικό τους χώρο (έκφραση μεγάλου όγκου και εύρους συναισθημάτων), καθώς και ότι διαθέτουν τις απαιτούμενες *δεξιότητες* για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1990) ο αυτοδύναμος εαυτός εκφράζεται μέσα από κανόνες και στόχους που διαμορφώνονται από το ίδιο το άτομο. Κάθε δράση ροής εξαρτάται από μία υποκειμενική αξιολόγηση των δυνατοτήτων και από τις προσωπικές ικανότητες του καθενός ενώ σύμφωνα με τον ίδιο και τους Basom* and Frase (2004) η ροή προκύπτει ως ισορροπία προκλήσεων και δεξιοτήτων.

6.2 Βασικά στοιχεία ανθεκτικότητας που αναδείχθηκαν

Ένα συντριπτικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (92%) απάντησε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιέχει την έννοια της αποστολής, του *λειτουργήματος* (της κοινωνικής σημασίας του έργου τους). Ομοίως οι Nieto (2003) και Hansen (1995) διατείνονται ότι η εργασία του εκπαιδευτικού είναι κάτι περισσότερο από ένα επάγγελμα, είναι λειτουργήμα, εμβαθύνει στον πυρήνα του είδους και των προθέσεων της εκπαιδευτικής πράξης, στην αίσθηση της αποστολής. Ακολουθεί ως εξέχον στοιχείο στην έρευνα η *αποφασιστικότητα* και η *προσαρμοστικότητα* σε δύσκολες καταστάσεις καθώς και η *αποδοχή των μεταπτώσεων* του επαγγέλματος ως ένας εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης προβλημάτων. Σε παρόμοιες έρευνες οι Folkman et al. (1986) και Kumpfer (2002) απέδειξαν ότι τα ανθεκτικά άτομα καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για να αντιμετωπίσουν τις αντίξοες συνθήκες, λειτουργώντας με επιμονή (*sustainer of action*) σε απαιτητικές και δύσκολες καταστάσεις. Στοιχείο ανθεκτικότητας θεωρείται και ο ολιστικός τρόπος σκέψης, ότι στη ζωή τις εύκολες στιγμές θα διαδεχτούν οι δύσκολες, την θετικότητα θα διαδεχτεί η αρνητικότητα.

6.3 Παράγοντες σημαντικοί για τη νοηματοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί προέκριναν σε ποσοστό 85% την αρχικά ελεύθερη επιλογή του επαγγέλματός τους, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από τον Bowie (1998) ότι η εργασία με νόημα εξασφαλίζεται στην αρχική επιλογή επαγγέλματος χωρίς εξαναγκασμό. Κυρίαρχο συναίσθημα από μία ημέρα στη δουλειά αναδείχθηκε η *ικανοποίηση*. Η έρευνα της Wrzesniewski (2003) έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση του νοήματος στην εργασία (*calling orientation*) και της επαγγελματικής ικανοποίησης (*job satisfaction*). Στο ίδιο ποσοστό αναδείχθηκε η *συνεργατικότητα* ως τρόπος του σχετίζεσθαι. Αντίστοιχα οι Michael G Pratt and Ashforth (2003) και οι Appelbaum, Deguire, and Lay (2005) στηρίζουν την αναζήτηση νοήματος στην καλλιέργεια σχέσεων συνεργατικότητας και εμπιστοσύνης, σε μία κουλτούρα συλλογικότητας και υποστήριξης. Τέλος οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τη δυσαρέσκειά τους στη συχνή λήψη *αδειών* που έχει αποδειχθεί από τους Steger, Dik, and Duffy (2012) ότι σχετίζεται με το νόημα που απορρέει από την εργασία σε μία ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση των δύο μεταβλητών, μεγαλύτερη και από εκείνη του νοήματος με την επαγγελματική ικανοποίηση.

6.4 Διασύνδεση ροής, ανθεκτικότητας και νοήματος

Στην ανάλυση Pearson αναδείχθηκαν ως κυρίαρχα στοιχεία των αλληλοσυσχετίσεων των υποκλιμάκων μεταξύ τους καθώς και με τους σημαντικούς δείκτες, πρώτον η αμφίδρομη *σύνδεση νοήματος στη δουλειά και στη ζωή* που σύμφωνα με τους M. Pratt et al. (2003) παρέχει προς τη μία κατεύθυνση, τη διάσταση της υπέρβασης, μία κοσμολογική προοπτική, όπου το νόημα υπερβαίνει την εργασία και διαχέεται σε έναν στόχο που υπηρετεί την κοινωνία. Παράλληλα η σύνδεση αυτή εκφράζεται και προς την αντίθετη κατεύθυνση που, σύμφωνα με τον Kahn (2001), δίνει την αίσθηση της ψυχολογικής ασφάλειας στον εκπαιδευτικό να ξεδιπλώσει, όπως στην ιδιωτική του ζωή έτσι και στην επαγγελματική, τον αυθεντικό εαυτό του και το δυναμικό του έχοντας κατά νου ότι ο οργανισμός στον οποίο υπηρετεί τον φροντίζει και τον νοιάζεται (*κλίμα φροντίδας*). Δεύτερον ο *αυθεντικός - αυτοδύναμος εαυτός*, που θεωρείται ένα από βασικά στοιχεία ροής και προσφέρει στον εκπαιδευτικό αυτονομία στον ορισμό στόχων, ελεύθερη επιλογή ενός συστήματος δράσης και προσήλωση σε αυτό, απόλαυση της άμεσης εμπειρίας, ανάπτυξη του εαυτού και ενσωμάτωση σε ένα ευρύτερο σύστημα (σχολείο, κοινωνία) που παρέχει νόημα (Csikszentmihalyi 1990) (*κλίμα ανεξαρτησίας*). Τρίτον η *οργανωσιακή δέσμευση ή συμπεριφορά οργανωσιακής υπηκοότητας*, γεγονός που επικυρώνει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας ότι είναι το άτομο ο δημιουργός νοήματος στον εργασιακό χώρο ή ο οργανισμός που προάγει το νόημα σε κάθε μέλος του (M. Pratt et al. 2003) (*κλίμα εμπιστοσύνης*).

Τύποι συμπεριφοράς οργανωσιακής υπηκοότητας θεωρείται η υπερηφάνεια του εκπαιδευτικού για το σχολείο του, το αίσθημα του ανήκειν σε μία μεγάλη ομάδα που μεταφράζεται σε θετικό συναισθηματικό κλίμα που επηρεάζει τις σχέσεις των μελών (Tse and Dasborough 2008). Στην ερώτηση B13, η συνεργατικότητα επιλέχθηκε ως ο επικρατέστερος τρόπος σχέσης μεταξύ συναδέλφων, επιβεβαιώνοντας τον παραπάνω ισχυρισμό.

Τα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας που αναδεικνύονται είναι ο χαρισματικός ηγέτης που υποστηρίζει την επικοινωνία, το κλίμα συνεργασίας, φροντίδας και εμπιστοσύνης και ο ηγέτης που διαπνέεται από ενσυνειδητότητα (*mindful leadership*) που έχει ως κριτήριο του την αποδοχή του άλλου, ως τρόπο αλλαγής της συμπεριφοράς του, την παρακολούθηση των δυσάρεστων συμβάντων χωρίς κριτική και αντίδραση, ως τρόπο επανάκτησης ελέγχου και ανάκαμψης από μία κρίση (στοιχείο ανθεκτικότητας). Έρευνες στο MIT (Massachusetts Institute of Technology) απέδειξαν ότι οι μαθητές που εξασκήθηκαν στην ενσυνειδητότητα βελτίωσαν τις

επιδόσεις τους και μείωσαν το άγχος τους (Trafton 2019). Επομένως η θετικότητα (ενσυνειδητότητα) και η αποτελεσματικότητα είναι στοιχεία αλληλένδετα και σύμφωνα με τη θεωρία της Fredrickson (2003) τα θετικά συναισθήματα του ηγέτη είναι ιδιαίτερα μεταδοτικά μέσω της συναισθηματικής μόλυνσης. Αναπότρεπτα λοιπόν ένας ηγέτης που συγκεντρώνει χαρακτηριστικά ενσυνειδητότητας (αποδοχή του άλλου) και διαθέτει το επικοινωνιακό χάρισμα (χαρισματικός ηγέτης) προάγει μία θετική οργανωσιακή συμπεριφορά.

Παρακάτω θα τονιστούν τα έξι ευρήματα που συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον του ερευνητή από τα οποία τα 2, 3, 6, αποτελούν και την πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας σε σχέση με άλλες έρευνες στον ελληνικό χώρο:

1. Οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως λειτουργήμα, ως την εκπλήρωση της αποστολής τους στην κοινωνία και ως τρόπο να αφήσουν το αποτύπωμά τους στους μαθητές τους. Από τη φύση του αυτό το εύρημα τονώνει την ανθεκτικότητα και εμπεριέχει το εγγενές χαρακτηριστικό της ηγεσίας που είναι η επιρροή καθώς και μία αλτρουιστική στάση ζωής.
2. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα χωρίς εξαναγκασμό, γνωρίζοντας τους περιορισμούς του και τις ματαιώσεις του καθώς και τις συναισθηματικές δεσμεύσεις απέναντι στους μαθητές που αυτό συνεπάγεται, παρ' όλα αυτά δεν προτίθενται να αλλάξουν επάγγελμα επιλέγοντας ένα άλλο με τα ίδια ποσοτικά (ωράριο, μισθός) αλλά ενδεχομένως διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά (ερώτηση B6).
3. Αυτό που εκπλήσσει ιδιαίτερα είναι η δυσαρέσκεια στη συχνή λήψη αδειών που αγγίζει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών. Πιθανολογείται ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά στο νόημα, βιώνουν την ικανοποίηση από τη δουλειά τους και γι' αυτό δεν αισθάνονται την ανάγκης απουσίας από αυτήν.
4. Η συνεργατικότητα επιλέχθηκε ως ο κυρίαρχος τρόπος αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους όπως και το αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Το εύρημα αυτό έρχεται να αναδείξει την προαγωγή μιας θετικής οργανωσιακής συμπεριφοράς σε ζωτικό παράγοντα για τη δημιουργία νοήματος στον εργαζόμενο-εκπαιδευτικό.
5. Σημαντικότερο χαρακτηριστικό της ηγεσίας είναι η αποδοχή και η επικοινωνία, ενώ η ηγεσία που εμπνέει, συμβουλεύει, καθοδηγεί, τοποθετείται πολύ χαμηλά στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τα προσόντα του διευθυντή. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο ότι οι Έλληνες ως λαός αντιδρούν στη αυθεντία απ' όπου αυτή προέρχεται (π.χ διευθυντής)

ή στο ότι πιστεύουν ότι ο διευθυντής δεν διαθέτει τα προσόντα για να ασκήσει τον ρόλο του συμβούλου ή του καθοδηγητή.

6. Μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τη ροή με κύριο χαρακτηριστικό της την εστιασμένη προσοχή στη διδασκαλία, θεωρώντας ως βασικό τους εμπόδιο τα προβλήματα πειθαρχίας. Αυτό που δημιουργεί έκπληξη στον ερευνητή είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν μεταφέρει στο σπίτι το *ψυχολογικό φορτίο* της δουλειάς.

6.5 Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Δεδομένου ότι τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων της Μακεδονίας, οι 217 υποβολές ήταν ένας εξαιρετικά μικρός αριθμός για τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Επομένως οφείλουμε να είμαστε ιδιαίτερα προσεχτικοί όταν γενικεύουμε τα ευρήματά μας στους συγκεκριμένους πληθυσμούς από τους οποίους έχουν ληφθεί τα δείγματα. Σύμφωνα με τον Δανό φιλόσοφο Kierkegaard (2009), το ερώτημα της αλήθειας πραγματώνεται μέσα σε ένα υποκειμενικό πλαίσιο, μακριά από την πλάνη της αντικειμενικότητας. Με αυτήν την έννοια δεν υπάρχει αμερόληπτος αντικειμενικός παρατηρητής και η κατασκευή του ερωτηματολογίου σε μία έρευνα ελέγχεται ασυνείδητα από τις προθέσεις και τους στόχους του ερευνητή ενώ η σημαντικότητα ή όχι κάποιων αποτελεσμάτων επαφίεται στην κατεύθυνση που θέλει να εστιάσει την προσοχή του. Στην υποκειμενικότητα του ερευνητή έρχεται να προστεθεί και η υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων όσον αφορά το βαθμό κατανόησης και ερμηνείας των ερωτήσεων όσο και την ανάγκη τους να παρουσιάσουν έναν επιθυμητό εαυτό. Ένα τρίτο επίπεδο υποκειμενικότητας είναι το ερωτηματολόγιο να έτυχε προσοχής κυρίως από εκπαιδευτικούς που το βρήκαν ενδιαφέρον και αντιπροσωπευτικό της ιδιοσυγκρασίας τους και να αγνοήθηκε από όσους δεν βρήκαν σε αυτό κοινές συντεταγμένες. Σε κάθε περίπτωση μία έρευνα δεν θεωρείται ποτέ αυτοτελής και τελεσίδικη αλλά ανοιχτή σε μελλοντικές τροποποιήσεις και συμπληρώσεις, αδιαλείπτως διαλεγόμενη με το πριν και το μετά.

Η μελέτη του νοήματος, της ροής και της ψυχικής ανθεκτικότητας θα μπορούσε να τεθεί επί τάπητος, από κοινού με ερευνητικές τεχνικές της ποιοτικής έρευνας (μικτό σχέδιο έρευνας). Επίσης διαπιστώνεται η ανάγκη συσχετισμού της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων (νόημα-ροή-ανθεκτικότητα) και της επίδρασης που αυτά μπορούν να ασκήσουν στην αντιμετώπιση της εξουθένωσης και του άγχους των εκπαιδευτικών. Μένει επίσης να απαντηθεί το ερώτημα γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα δυσλειτουργεί, εφόσον οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν ένα καίριο

κομμάτι του, βιώνουν τον νόημα στην εργασία τους και είναι ταγμένοι σε αυτήν από επιλογή ή γιατί οι εκπαιδευτικοί που δίνονται ολόψυχα στην διδασκαλία τους και πιστεύουν ότι διαθέτουν τις επαγγελματικές δεξιότητες δεν καταφέρνουν εν τέλει να πείσουν τους μαθητές τους να ενδιαφερθούν για τον κόσμο της γνώσης και των επιστημών. Μήπως η απάντηση βρίσκεται εκτός αιθουσών διδασκαλίας όπου βρίσκεται ο ζωτικός χώρος του εκπαιδευτικού (έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος, ερώτηση Γ15). Και τότε μήπως αφήνεται αναξιοποίητο ένα νευραλγικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος -ο ίδιος ο εκπαιδευτικός- που παλεύει από μόνος του (αυτογεσία) να βρει το νόημα στην εργασία του.

*Σημείωση της ερευνήτριας: Αναρωτιέμαι πώς μπορώ να τελειώσω κάτι που ήταν εξαρχής μία αφετηρία. Ανατρέχοντας στο Ταλμούδ θα αναζητήσω τη γνώση που με εκφράζει καλύτερα. Η πρώτη σελίδα του δηλώνεται συμβολικά με το νούμερο 2. Στο τελευταίο κεφάλαιο ο συντάκτης του γράφει: *Και μην καυχίεσαι ότι διάβασες ως εδώ, ούτε πως τα κατάλαβες όλα, γιατί ακόμα δεν έχεις καταλάβει την πρώτη σελίδα του πρώτου τόμου. Αποδεχόμενη αυτό το παράδοξο της γνώσης και αναζητώντας τη ροή, έτσι όπως εκφράζεται στο Τάο ξαναγυρνώ στο παρόν του επαγγελματικού μου κειμένου, γίνομαι ένα με αυτό, τα υπόλοιπα μπορούν να περιμένουν, γιατί λοιπόν να βιαστώ...;* Έτσι, περιδιαβαίνοντας για μια ακόμη φορά από την αρχή στα κεφάλαια του Θεωρητικού Μέρους και φτάνοντας στον επίλογό του, αρπάζω την τελευταία του λέξη: Μαγεία!*

Βιβλιογραφία

Abel, Millicent H. 2002. "Humor, Stress, and Coping Strategies." *Humor—International Journal of Humor Research* 15 (4): 365–81.

Abramson, Lyn Y, Martin E Seligman, and John D Teasdale. 1978. "Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation." *Journal of Abnormal Psychology* 87 (1): 49.

Aktouf, Omar. 1992. "Management and Theories of Organizations in the 1990s: Toward a Critical Radical Humanism?" *The Academy of Management Review* 17 (3): 407–31. <http://www.jstor.org/stable/258717>.

Amabile, Teresa, and Steven Kramer. 2011. "Do Happier People Work Harder." *New York Times* 4 (7).

Appelbaum, Steven H, Kyle J Deguire, and Mathieu Lay. 2005. "The Relationship of Ethical Climate to Deviant Workplace Behaviour." *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society* 5 (4): 43–55.

Ashforth, Blake E., and Glen E. Kreiner. 1999. "'How Can You Do It?': Dirty Work and the Challenge of Constructing a Positive Identity." *The Academy of Management Review* 24 (3): 413–34. <http://www.jstor.org/stable/259134>.

Bailey, Catherine, and Adrian Madden. 2017. "Time Reclaimed: Temporality and the Experience of Meaningful Work." *Work, Employment and Society* 31 (1): 3–18. <https://doi.org/10.1177/0950017015604100>.

Bakker, Arnold B, and Evangelia Demerouti. 2007. "The Job Demands-Resources Model: State of the Art." *Journal of Managerial Psychology* 22 (3): 309–28.

———. 2008. "Towards a Model of Work Engagement." *Career Development International* 13 (3): 209–23.

Bakker, Arnold B, Evangelia Demerouti, and Martin C Euwema. 2005. "Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout." *Journal of Occupational Health Psychology* 10 (2): 170.

- Barbuto Jr, John E, and Daniel W Wheeler. 2006. "Scale Development and Construct Clarification of Servant Leadership." *Group & Organization Management* 31 (3): 300–326.
- Basom*, Margaret R, and Larry Frase. 2004. "Creating Optimal Work Environments: Exploring Teacher Flow Experiences." *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 12 (2): 241–58.
- Baumeister, R. F., and K. D. Vohs. 2002. "The Pursuit of Meaningfulness in Life." In *Handbook of Positive Psychology*, edited by & S. J. Lopez (Eds.) C. R. Snyder, 608–18. Oxford: Oxford University Press.
- Baumeister, Roy F. 1991. *Meanings of Life*. Guilford Press.
- Baumeister, Roy F, Ellen Bratslavsky, Catrin Finkenauer, and Kathleen D Vohs. 2001. "Bad Is Stronger Than Good." *Review of General Psychology* 5 (4): 323.
- Bellah, R. N., R. Madsen, W. M. Sullivan, A. Swidler, and S. M. Tipton. 1985. *Habits of the Heart*. Berkeley, Cal.: University of California Press.
- Bonanno, George A. 2004. "Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events?" *American Psychologist* 59 (1): 20.
- Bonanno, George A, Anthony Papa, Kathleen Lalande, Maren Westphal, and Karin Coifman. 2004. "The Importance of Being Flexible: The Ability to Both Enhance and Suppress Emotional Expression Predicts Long-Term Adjustment." *Psychological Science* 15 (7): 482–87.
- Boniwell, Ilona. 2008. *Positive Psychology in a Nutshell: A Balanced Introduction to the Science of Optimal Functioning*. Personal Well-Being Centre.
- Bowie, Norman E. 1998. "A Kantian Theory of Meaningful Work." *Journal of Business Ethics* 17 (9-10): 1083–92.
- Bowlby, J. 1997. *Attachment and Loss (Vol. 1. Attachment)*. London: Pimlico.
- Bucay, J. 2011. *Ο δρόμος της ευτυχίας*. Αθήνα: Opera.
- Cameron, Kim. 2012. *Positive Leadership: Strategies for Extraordinary Performance*. Berrett-Koehler Publishers.

Cohen, Louis, Lawrence Manion, and Keith Morrison. 2008. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Colby, Anne, Lorrie Sippola, and Erin Phelps. 2001. “Social Responsibility and Paid Work in Contemporary American Life.” In *Foundation Series on Mental Health and Development. Studies on Successful Midlife Development. Caring and Doing for Others: Social Responsibility in the Domains of Family, Work, and Community*, edited by John D. A. S. Rossi (Ed.) and Catherine T. MacArthur, 463–501. Chicago, IL, US: University of Chicago Press.

Cooley, Charles Horton. 2017. *Human Nature and the Social Order*. Routledge.

Crocker, Jennifer. 2008. *From Egosystem to Ecosystem: Implications for Learning, Relationships, and Well-Being*. Washington, DC: American Psychological Association.

Cropanzano, Russell, Zinta S Byrne, D Ramona Bobocel, and Deborah E Rupp. 2001. “Moral Virtues, Fairness Heuristics, Social Entities, and Other Denizens of Organizational Justice.” *Journal of Vocational Behavior* 58 (2): 164–209.

Cropley, Mark, Derk-Jan Dijk, and Neil Stanley. 2006. “Job Strain, Work Rumination, and Sleep in School Teachers.” *European Journal of Work and Organizational Psychology* 15 (2): 181–96.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

———. 1996. *Creativity*. New York: Harper Perennial.

———. 2017. “Mihaly Csikszentmihalyi.” Youtube. 2017. https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=1s_2yOCOMfs.

Csikszentmihalyi, Mihaly, and Judith LeFevre. 1989. “Optimal Experience in Work and Leisure.” *Journal of Personality and Social Psychology* 56 (5): 815.

David, Susan, and Christina Congleton. 2013. “Emotional Agility.” *Harvard Business Review* 91 (11): 125–31.

De Bono, Edward. 2015. *Serious Creativity: How to Be Creative Under Pressure and Turn Ideas into Action*. Random House.

Deci, Edward L, Richard M Ryan, Marylène Gagné, Dean R Leone, Julian Usunov, and Boyanka P Kornazheva. 2001. "Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination." *Personality and Social Psychology Bulletin* 27 (8): 930–42.

Demerouti, Evangelia, Arnold B Bakker, Sabine Sonnentag, and Clive J Fullagar. 2012. "Work-Related Flow and Energy at Work and at Home: A Study on the Role of Daily Recovery." *Journal of Organizational Behavior* 33 (2): 276–95.

Diener, Ed, and William Tov. 2012. "National Accounts of Well-Being." In *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research*, 137–57. Springer.

D. Ryff, Carol, and Burton Singer. 1998. "The Contours of Positive Human Health." *Psychological Inquiry* 9 (January). https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1.

Dutton, Jane E, Laura Morgan Roberts, and Jeff Bednar. 2011. "Prosocial Practices, Positive Identity, and Flourishing at Work." *Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work, and Society*, 155–70.

Dvir, Taly, Dov Eden, Bruce J Avolio, and Boas Shamir. 2002. "Impact of Transformational Leadership on Follower Development and Performance: A Field Experiment." *Academy of Management Journal* 45 (4): 735–44.

Edmondson, Amy. 1999. "Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams." *Administrative Science Quarterly* 44 (2): 350–83. <https://doi.org/10.2307/2666999>.

Elias, Maurice J, Jeffrey S Kress, and Lisa Hunter. 2006. "Emotional Intelligence and the Crisis in Schools." *Emotional Intelligence in Everyday Life*, 166–86.

Emmons, Robert A. 1999. *The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation and Spirituality in Personality*. New York: Guilford Press.

———. 2005. "Striving for the Sacred: Personal Goals, Life Meaning, and Religion." *Journal of Social Issues* 61 (4): 731–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00429.x>.

Fletcher, Luke, and Dilys Robinson. 2016. "What's the Point? The Importance of Meaningful Work."

- Folkman, Susan, Richard S Lazarus, Rand J Gruen, and Anita DeLongis. 1986. "Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms." *Journal of Personality and Social Psychology* 50 (3): 571.
- Fontana, David. 1996. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Forgas, Joseph P., and Roy F. Baumeister. 2018. "The Social Psychology of Living Well." In *The Social Psychology of Living Well*, edited by Roy F. Baumeister Joseph P. Forgas. New York: Routledge.
- Frankl, Victor. 2006. *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press.
- Fredrickson, Barbara L. 2000. "Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being." *Prevention & Treatment* 3 (1): 1a.
- . 2003. "The Value of Positive Emotions: The Emerging Science of Positive Psychology Is Coming to Understand Why It's Good to Feel Good." *American Scientist* 91 (4): 330–35.
- Fredrickson, Barbara L, and Thomas Joiner. 2002. "Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being." *Psychological Science* 13 (2): 172–75.
- Fredrickson, B. L. 2001. "The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions." *American Psychologist* 56 (3): 218–26.
- Freud, Sigmund. 2012. *The Future of an Illusion*. Broadview Press.
- Frey, Bruno S, and Alois Stutzer. 2010. *Happiness and Economics: How the Economy and Institutions Affect Human Well-Being*. Princeton University Press.
- Froman, Larry. 2010. "Positive Psychology in the Workplace." *Journal of Adult Development* 17 (2): 59–69.
- Fromm, E. 2015. *Η τέχνη της αγάπης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόπτρα.
- Fu, Weihui, and Satish P Deshpande. 2014. "The Impact of Caring Climate, Job Satisfaction, and Organizational Commitment on Job Performance of Employees in a China's Insurance Company." *Journal of Business Ethics* 124 (2): 339–49.

Gardner, H., M. Csikszentmihalyi, and W. Damon. 2001. *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*.

Gillham, Jane E., Andrew J. Shatté, Karen J. Reivich, and Martin E. P. Seligman. 2001. "Optimism, Pessimism, and Explanatory Style." In *Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice*, edited by Edward C. Chang, 53–75.

Gouldner, Alvin W. 1957. "Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles.i." *Administrative Science Quarterly* 2 (3): 281–306. <http://www.jstor.org/stable/2391000>.

Grant, Adam M., and David A. Hofmann. 2011. "Role Expansion as a Persuasion Process: The Interpersonal Influence Dynamics of Role Redefinition." *Organizational Psychology Review* 1 (1): 9–31. <https://doi.org/10.1177/2041386610377228>.

Guevara, Karmen, and Jacqueline Ord. 1996. "The Search for Meaning in a Changing Work Context." *Futures* 28 (8): 709–22. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(96\)00030-4](https://doi.org/10.1016/0016-3287(96)00030-4).

Hackman, J. Richard, and Greg R. Oldham. 1976. "Motivation Through the Design of Work: Test of a Theory." *Organizational Behavior and Human Performance* 16 (2): 250–79. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7).

Haidt, Jonathan. 2003. "Elevation and the Positive Psychology of Morality." *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived* 275: 289.

Hammond*, Cathie. 2004. "Impacts of Lifelong Learning Upon Emotional Resilience, Psychological and Mental Health: Fieldwork Evidence." *Oxford Review of Education* 30 (4): 551–68.

Hansen, David T. 1995. *The Call to Teach*. Teachers College Press.

Hazan, C., and P. R. Shaver. 1990. "Love and Work: An Attachment-Theoretical Perspective." *Journal of Personality and Social Psychology* 59 (2): 270–80.

Heaphy, Emily D., and Jane E. Dutton. 2008. "Positive Social Interactions and the Human Body at Work: Linking Organizations and Physiology." *Academy of Management Review* 33 (1): 137–

62.

Henderson, Nan, and Mike Milstein. 2008. *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

House, Robert J., and Ram N. Aditya. 1997. "The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis?" *Journal of Management* 23 (3): 409–73. <https://doi.org/10.1177/014920639702300306>.

Hüther, Gerald, and Ulrich Hauser. 2015. *Με ποια χαρίσματα έρχονται στον κόσμο τα παιδιά μας*. Εκδόσεις Θυμάρι.

Iacocca, Lee. 2008. *Where Have All the Leaders Gone?* Simon; Schuster.

Isen, Alice M. 2002. "A Role for Neuropsychology in Understanding the Facilitating Influence of Positive Affect on Social Behavior and Cognitive Processes." *Handbook of Positive Psychology*, 528–40.

Kahn, William A. 1990. "Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work." *Academy of Management Journal* 33 (4): 692–724. <https://doi.org/10.2307/256287>.

———. 2001. "Holding Environments at Work." *The Journal of Applied Behavioral Science* 37 (3): 260–79. <https://doi.org/10.1177/0021886301373001>.

Kahneman, Daniel, Alan B Krueger, David A Schkade, Norbert Schwarz, and Arthur A Stone. 2004. "A Survey Method for Characterizing Daily Life Experience: The Day Reconstruction Method." *Science* 306 (5702): 1776–80.

Kanov, Jason M, Sally Maitlis, Monica C Worline, Jane E Dutton, Peter J Frost, and Jacoba M Lilius. 2004. "Compassion in Organizational Life." *American Behavioral Scientist* 47 (6): 808–27.

Kant, Immanuel. 1993. *Grounding for the Metaphysics of Morals: With on a Supposed Right to Lie Because of Philanthropic Concerns*. Hackett Publishing.

Karakatsani, D., and E. Papaloi. 2017. "School Learning Architecture for Active Citizenship and Social Justice Based on Organisational Meaningfulness." In *Human Rights and Citizenship*

Education, an Intercultural & International Perspective, edited by M. (Eds) Palaiologou N. & Zembylas. Cambridge: Cambridge Scholars.

Kashdan, Todd B, Paul Rose, and Frank D. Fincham. 2004. "Curiosity and Exploration: Facilitating Positive Subjective Experiences and Personal Growth Opportunities." *Journal of Personality Assessment* 82 3: 291–305.

Kelly, Janice R, and Sigal G Barsade. 2001. "Mood and Emotions in Small Groups and Work Teams." *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 86 (1): 99–130.

Kennedy, Robert F. 1968. "Remarks at the University of Kansas, March 18, 1968." John F. Kennedy Presidential Library; Museum. 1968. <https://www.jfklibrary.org/learn/about-jfk/the-kennedy-family/robert-f-kennedy/robert-f-kennedy-speeches/remarks-at-the-university-of-kansas-march-18-1968>.

Kierkegaard, Søren. 2009. *Kierkegaard: Concluding Unscientific Postscript*. Cambridge University Press.

Kirkpatrick, Shelley, and Edwin Locke. 1996. "Direct and Indirect Effects of Three Core Charismatic Leadership Components on Performance and Attitudes." *Journal of Applied Psychology* 81 (1): 36–51.

Ko, Ia, and Steward I Donaldson. 2011. "Applied Positive Organizational Psychology: The State of the Science and Practice." *Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work, and Society*, 137–54.

Kumpfer, Karol L. 2002. "Factors and Processes Contributing to Resilience." In *Resilience and Development*, 179–224. Springer.

Linley, P Alex, and Stephen Joseph. 2004. "Positive Change Following Trauma and Adversity: A Review." *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies* 17 (1): 11–21.

Lips-Wiersma, Marjolein, and Lani Morris. 2009. "Discriminating Between 'Meaningful Work' and the 'Management of Meaning'." *Journal of Business Ethics* 88 (3): 491–511. <http://www.jstor.org/stable/40295014>.

Lips-Wiersma, Marjolein, and Sarah Wright. 2012. "Measuring the Meaning of Meaningful Work: Development and Validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (Cmws)." *Group & Organization Management* 37 (5): 655–85. <https://doi.org/10.1177/1059601112461578>.

Luthans, Fred, Gretchen R Vogelgesang, and Paul B Lester. 2006. "Developing the Psychological Capital of Resiliency." *Human Resource Development Review* 5 (1): 25–44.

Luthans, Fred, and Carolyn M Youssef. 2004. "Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage." *Organizational Dynamics* 33 (2).

Mancini, Anthony D, and George A Bonanno. 2010. "Resilience to Potential Trauma." *Handbook of Adult Resilience*, 258–80.

Martela, Frank. 2010. "Meaningful Work—an Integrative Model Based on the Human Need for Meaningfulness." Paper presented at the Academy of Management , Montreal, Quebec.

Maslow, Abraham. 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper.

———. 1987. *Motivation and Personality*. 3rd ed. Hong Kong: Longman Asia Ltd.

Masten, AS, and MO Wright. 2010. "Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation (Pp. 213–237). New York, Ny: Guilford."

McCombs, Barbara L. 1991. "Motivation and Lifelong Learning." *Educational Psychologist* 26 (2): 117–27. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2602_4.

Montgomery, Scott M, Derek G Cook, Mel J Bartley, and ME Wadsworth. 1999. "Unemployment Pre-Dates Symptoms of Depression and Anxiety Resulting in Medical Consultation in Young Men." *International Journal of Epidemiology* 28 (1): 95–100.

Mowday, Richard T, Richard M Steers, and Lyman W Porter. 1979. "The Measurement of Organizational Commitment." *Journal of Vocational Behavior* 14 (2): 224–47.

Nakamura, Jeanne, and Mihaly Csikszentmihalyi. 2014. "The Concept of Flow." In *Flow and*

the Foundations of Positive Psychology, 239–63. Springer.

Nieto, Sonia. 2003. *What Keeps Teachers Going?* Teachers College Press.

Noddings, Nel. 2005. “What Does It Mean to Educate the Whole Child?” *Educational Leadership* 63 (1): 8.

Oatley, K., and J. Jenkins. 2004. *Συγκίνηση. Ερμηνείες και κατανόηση (Understanding Emotions)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.

Omer, Haim. 2018. *Ηρεμη δύναμη*. Εκδόσεις Γλάρος.

Pauchant, T. C. 1995. *In Search of Meaning, Managing for the Health of Our Organizations, Our Communities and the Natural World*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Pearson, L.C., and W Moomaw. 2005. “The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism.” *Educational Research Quarterly* 29 (January): 38–54.

Peterson, Christopher, and Nansook Park. 2006. “Character Strengths in Organizations.” *Journal of Organizational Behavior* 27 (8): 1149–54. <https://doi.org/10.1002/job.398>.

Pfeffer, Jeffrey. 2005. “Producing Sustainable Competitive Advantage Through the Effective Management of People.” *Academy of Management Perspectives* 19 (4): 95–106. <https://doi.org/10.5465/ame.2005.19417910>.

Podsakoff, Philip M, Scott B MacKenzie, Julie Beth Paine, and Daniel G Bachrach. 2000. “Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research.” *Journal of Management* 26 (3): 513–63.

Popovic, Nash. 2010. “The Personal Synthesis Programme.” *Groupwork* 20 (3): 88–99.

Pratt, Michael, Blake Ashforth, Kim Cameron, Jane Dutton, and R.E. Quinn. 2003. “Fostering Meaningfulness in Working and at Work.” *Positive Organizational Scholarship: Foundations of A New Discipline*, January, 309–27.

Pratt, Michael G, and Blake E Ashforth. 2003. “Fostering Meaningfulness in Working and at Work.” *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*, 309–27.

Pratt, Michael G., and Peter O. Foreman. 2000. "Classifying Managerial Responses to Multiple Organizational Identities." *The Academy of Management Review* 25 (1): 18–42. <http://www.jstor.org/stable/259261>.

Ramlall, Sunil J, Ali Al-Kahtani, and Hind Damanhour. 2014. "Positive Organizational Behavior in the Workplace: A Cross-Cultural Perspective." *International Journal of Management & Information Systems (Online)* 18 (3): 149.

Reivich, Karen, Jane E Gillham, Tara M Chaplin, and Martin EP Seligman. 2013. "From Helplessness to Optimism: The Role of Resilience in Treating and Preventing Depression in Youth." In *Handbook of Resilience in Children*, 201–14. Springer.

Rotter, Julian B. 1990. "Internal Versus External Control of Reinforcement: A Case History of a Variable." *American Psychologist* 45 (4): 489.

Schaufeli, Wilmar B, Marisa Salanova, Vicente González-Romá, and Arnold B Bakker. 2002. "The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach." *Journal of Happiness Studies* 3 (1): 71–92.

Scheier, Michael F, and Charles S Carver. 1985. "Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies." *Health Psychology* 4 (3): 219.

Searle, Travis P, and John E Barbuto Jr. 2011. "Servant Leadership, Hope, and Organizational Virtuousness: A Framework Exploring Positive Micro and Macro Behaviors and Performance Impact." *Journal of Leadership & Organizational Studies* 18 (1): 107–17.

Seibert, Scott E, Seth R Silver, and W Alan Randolph. 2004. "Taking Empowerment to the Next Level: A Multiple-Level Model of Empowerment, Performance, and Satisfaction." *Academy of Management Journal* 47 (3): 332–49.

Seligman, Martin, and Mihaly Csikszentmihalyi. 2000. *Positive Psychology: An Introduction*. Vol. 55. 1. American Psychological Association.

Seligman, M.E. P. 2002. *Authentic Happiness*. New York: Free Press.

Sheldon, Kennon M, and Laura King. 2001. "Why Positive Psychology Is Necessary." *American Psychologist* 56 (3): 216.

- Simons, Tony. 2002. "Behavioral Integrity: The Perceived Alignment Between Managers' Words and Deeds as a Research Focus." *Organization Science* 13 (1): 18–35. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.1.18.543>.
- Sivanathan, Niro, Kara A Arnold, Nick Turner, and Julian Barling. 2004. "Leading Well: Transformational Leadership and Well-Being." *Positive Psychology in Practice*, 241–55.
- Skodol, Andrew E. 2010. "The Resilient Personality." *Handbook of Adult Resilience* 112.
- Smith, Kenwyn K, and David N Berg. 1987. *Paradoxes of Group Life: Understanding Conflict, Paralysis, and Movement in Group Dynamics*. Jossey-Bass.
- Snyder, C Richard. 2000. *Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications*. Academic press.
- Snyder, CR, and Shane J Lopez. 2002. "The Future of Positive Psychology." *Handbook of Positive Psychology*, 751–67.
- Solzhenitsyn, A. 2009. *Αρχιπέλαγος γκούλαγκ*. Πάπυρος.
- Sorokin, P. 2017. *Social and Cultural Dynamics: A Study of Change in Major Systems of Art, Truth, Ethics, Law and Social Relationships*. New York: Routledge.
- Spreitzer, Gretchen M. 2008. "Taking Stock: A Review of More Than Twenty Years of Research on Empowerment at Work." *Handbook of Organizational Behavior* 2: 54–72.
- Spreitzer, Gretchen M, Mark A Kizilos, and Stephen W Nason. 1997. "A Dimensional Analysis of the Relationship Between Psychological Empowerment and Effectiveness Satisfaction, and Strain." *Journal of Management* 23 (5): 679–704.
- Stairs, M. 2005. "Work Happy: Developing Employee Engagement to Deliver Competitive Advantage." *Selection and Development Review* 21 (5): 7.
- Starbuck, William, and Frances Milliken. 1988. "Executives' Perceptual Filters: What They Notice and How They Make Sense." In *He Executive Effect: Concepts and Methods for Studying Top Managers*, edited by D. C. Hambrick, 35–65. Greenwich, CT: JAI Press.
- Steele, John P, and Clive J Fullagar. 2009. "Facilitators and Outcomes of Student Engagement

in a College Setting.” *The Journal of Psychology* 143 (1): 5–27.

Steger, M. F., B. J. Dik, and Y. Shim. 2010. “Assessing Meaning and Satisfaction at Work.” In *The Oxford Handbook of Positive Psychology Assessment*, edited by S. J. Lopez, 2nd ed. Oxford, UK: Oxford University Press.

Steger, M. F., P. Frazier, S. Oishi, and M. Kaler. 2006. “The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence and Search for Meaning in Life.” *Journal of Counselling Psychology* 53 (1): 80–93. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>.

Steger, Michael F, and Bryan J Dik. 2009. “If One Is Looking for Meaning in Life, Does It Help to Find Meaning in Work?” *Applied Psychology: Health and Well-Being* 1 (3): 303–20.

Steger, Michael F, Bryan J Dik, and Ryan D Duffy. 2012. “Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (Wami).” *Journal of Career Assessment* 20 (3): 322–37.

Taylor, Shelley E. 1983. “Adjustment to Threatening Events: A Theory of Cognitive Adaptation.” *American Psychologist* 38 (11): 1161.

———. 2011. “How Psychosocial Resources Enhance Health and Well-Being.” *Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work, and Society*, 65–77.

Tedeschi, Richard G, and Lawrence G Calhoun. 2004. “Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence.” *Psychological Inquiry* 15 (1): 1–18.

Thomas, Kenneth W, and Betty A Velthouse. 1990. “Cognitive Elements of Empowerment: An ‘Interpretive’ Model of Intrinsic Task Motivation.” *Academy of Management Review* 15 (4): 666–81.

Tov, William, and Ed Diener. 2008. “The Well-Being of Nations: Linking Together Trust, Cooperation, and Democracy.” *Cooperation: The Political Psychology of Effective Human Interaction*, 323–42.

Trafton, Anne. 2019. “Two Studies Reveal Benefits of Mindfulness for Middle School Students.” 2019. <http://news.mit.edu/2019/mindfulness-mental-health-benefits-students-0826>.

Tse, Herman HM, and Marie T Dasborough. 2008. “A Study of Exchange and Emotions in

- Team Member Relationships.” *Group & Organization Management* 33 (2): 194–215.
- Wayment, Heidi A, and Jack J Bauer. 2017. “The Quiet Ego: Concept, Measurement, and Well-Being.” In *The Happy Mind: Cognitive Contributions to Well-Being*, 77–94. Springer.
- Weber, M. 1963. *The Sociology of Religion*. Boston: Beacon.
- Weil, S. 1958. *Oppression and Liberty*. London: Routledge; Kegan.
- Winnicott, W, D. 1965. “The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development.” In *The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*, 1–276. London: the Hogarth Press; the Institute of Psycho-analysis.
- Wright, Thomas A, and Russell Cropanzano. 2004. “The Role of Psychological Well-Being in Job Performance: A Fresh Look at an Age-Old Quest.” *Organizational Dynamics* 33 (4): 338–51. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.002>.
- Wrzesniewski, Amy. 2003. “Finding Positive Meaning in Work.” *Positive Organizational Scholarship: Foundations of A New Discipline*, January, 296–308.
- Wrzesniewski, Amy, and Jane E. Dutton. 2001. “Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work.” *The Academy of Management Review* 26 (2): 179–201. <http://www.jstor.org/stable/259118>.
- Wrzesniewski, Amy, Clark McCauley, Paul Rozin, and Barry Schwartz. 1997. “Jobs, Careers, and Callings: People’s Relations to Their Work.” *Journal of Research in Personality* 31 (1): 21–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>.
- Yeoman, Ruth. 2014. “Conceptualising Meaningful Work as a Fundamental Human Need.” *Journal of Business Ethics* 125 (2): 1–17.
- Youssef, Carolyn M, and Fred Luthans. 2007. “Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience.” *Journal of Management* 33 (5): 774–800.
- Zika, Sheryl, and Kerry Chamberlain. 1987. “Relation of Hassles and Personality to Subjective

Well-Being.” *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (1): 155–62.

Αυγουστάκη, Α., and Α. Σταλίκας. 2009. “Θετικά συναισθήματα: Έμπνευση, περιέργεια και υποκειμενική ευτυχία.” Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας; The publisher.

Γαλανάκης, κ.ά. 2011. “Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία.” In *Εισαγωγή στην θετική ψυχολογία*, edited by Π. (Eds.) Σταλίκας Α. και Μυτσκίδου. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Ευθυμίου, Μαρία. 2018. *Μόνο λίγα χιλιόμετρα*. Εκδόσεις Πατάκη.

Ζουμπουλάκης, Σταύρος. 2017. *Για το σχολείο*. Εκδόσεις Πόλις.

Καραγιάννης, Δημήτρης. 2018. *Αλλάζει ο άνθρωπος; Αρμός*.

Κάντας, Α. 2001. “Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς.” *Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, και Η. Μπεζεβέργης (επιμ.) Το Στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα, *Ελληνικά Γράμματα*, 217–30.

Κεραμέως, Νίκη. 2019. “Κεραμέως: Τι αλλάζει στην εκπαίδευση.” <https://www.ipaidia.gr/paideia/kerameos-ti-allazei-stin-ekpaideusi>.

Κιουρτσάκης, Γιάννης. 2015. *Γυρεύοντας στην εξορία την πατρίδα σου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κονάνος, Ανδρέας. 2017. *Αγάπη για πάντα*. Αθήνα: Σωματείο Παναγία Γάλαξα η Θαλασσοκρατούσα.

Κορδής, Νεκτάριος. 2017. “Η δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα το 2017.” 2017. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/237881_i-deyterobathmia-ekpaideysi-stin-ellada-2017.

Κουδιγκέλη, Φ. 2011. “Θετική ψυχολογία στην εκπαίδευση.” In *Εισαγωγή στην θετική ψυχολογία*, edited by Π. (Eds.) Σταλίκας Α. και Μυτσκίδου. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Λακιώτη, Α. 2011. “Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας.” In *Εισαγωγή στην θετική ψυχολογία*, edited by Π. (Eds.) Σταλίκας Α. και Μυτσκίδου. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Μαλλέρου, Νάνσυ. n.d. “”Καλύτερα γίνεται” με την δρ. Νάνσυ μαλλέρου - αυτοηγεσία

(29/12).” Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YhBu7OYj40o>.

Μάνου Δανέζη στο Cretetv Antitheseis, Συνέντευξη του. n.d. “ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ Matrix - αιτημα για νεο υποδειγμα πολιτισμου.” Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bmP9ZQx9a3c>.

Μπουραντάς, Δ. 2010. *Επί σκηνης χωρίς πρόβα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

———. 2017a. *Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

———. 2017b. *Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Μυτσκίδου, Α., Π & Σταλίκας. 2011. “Η κατάρα της θετικής ψυχολογίας.” In *Εισαγωγή στην θετική ψυχολογία*, edited by Π. (Eds.) Σταλίκας Α. και Μυτσκίδου. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Παπανούτσος, Ε. Π. 1985. *Πρακτική φιλοσοφία*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.

Σαρτρ, Ζαν-Πολ. 2012. *Ο υπαρξισμός είναι ανθρωπισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρσενίδη.

Σατίρ, Βιρτζίνια. 1989. *Πλάθοντας ανθρώπους*. Αθήνα: Κέδρος.

Τσου, Σουν. 1997. *Η τέχνη του πολέμου*. Βάνιας.

Φιλόθεος Φάρος. 2011. *Στου δρόμου τα μισά*. Αρμός.

Παράρτημα

Α΄ Πίνακες με δεδομένα Επαγωγική Ανάλυσης

Πίνακας 76: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Νοηματοδότησης ως προς υποκλίμακες Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας, Θετικής Ηγεσίας

		B1	B2	B3	B5	B6	B7	B9
2. Σχεδιάζω τους στόχους που θέλω να επιτύχω σε κάθε μάθημα	Pearson	,162 [*]	,283 ^{**}	,271 ^{**}	,239 ^{**}	-,226 ^{**}	-,099	,268 ^{**}
	Sig	,017	,000	,000	,000	,001	,145	,000
5. Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής	Pearson	,269 ^{**}	,235 ^{**}	,248 ^{**}	,178 ^{**}	-,198 ^{**}	-,100	,172 [*]
	Sig	,000	,000	,000	,009	,003	,140	,011
6. Την ώρα της διδασκαλίας, υπάρχουν μόνο για τους μαθητές μου, δεν με ενδιαφέρει τίποτε άλλο	Pearson	,201 ^{**}	,258 ^{**}	,301 ^{**}	,182 ^{**}	-,174 [*]	-,095	,125
	Sig	,003	,000	,000	,007	,010	,163	,065
10. Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου	Pearson	,459 ^{**}	,592 ^{**}	,463 ^{**}	,491 ^{**}	-,552 ^{**}	-,092	,400 ^{**}
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,177	,000
13. Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος	Pearson	,196 ^{**}	,252 ^{**}	,239 ^{**}	,317 ^{**}	-,192 ^{**}	-,077	,153 [*]
	Sig	,004	,000	,000	,000	,005	,259	,025
14. Είμαι σε θέση να παράγω πρωτότυπες ιδέες πάνω στη δουλειά μου	Pearson	,230 ^{**}	,273 ^{**}	,333 ^{**}	,235 ^{**}	-,195 ^{**}	-,015	,115
	Sig	,001	,000	,000	,000	,004	,828	,091
3. Νιώθω υπερήφανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο	Pearson	,429 ^{**}	,493 ^{**}	,282 ^{**}	,243 ^{**}	-,378 ^{**}	-,142 [*]	,360 ^{**}
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,036	,000
4. Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί.	Pearson	,252 ^{**}	,368 ^{**}	,258 ^{**}	,381 ^{**}	-,303 ^{**}	-,033	,177 ^{**}
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,631	,009
7. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική αντιξοότητα	Pearson	,245 ^{**}	,285 ^{**}	,240 ^{**}	,307 ^{**}	-,137 [*]	-,035	,138 [*]
	Sig	,000	,000	,000	,000	,043	,608	,042
8. Μπορώ να υποστηρίξω ότι «βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο» σε θέματα της δουλειάς μου	Pearson	,372 ^{**}	,343 ^{**}	,230 ^{**}	,226 ^{**}	-,275 ^{**}	-,077	,283 ^{**}
	Sig	,000	,000	,001	,001	,000	,257	,000
9. Ελπίζω ότι στο μέλλον θα ξεπεράσω τις δυσκολίες της δουλειάς μου	Pearson	,276 ^{**}	,435 ^{**}	,279 ^{**}	,317 ^{**}	-,247 ^{**}	-,070	,122
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,303	,073
10. Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα	Pearson	,306 ^{**}	,425 ^{**}	,314 ^{**}	,320 ^{**}	-,235 ^{**}	-,078	,136 [*]
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,252	,045
12. Ο διευθυντής μου με αποδέχεται έτσι όπως είμαι	Pearson	,078	,134 [*]	,084	,047	-,053	-,163 [*]	,390 ^{**}
	Sig	,255	,049	,220	,486	,437	,016	,000
13. Μπορώ να μιλήσω ελεύθερα στον διευθυντή μου για ένα επαγγελματικό θέμα που με απασχολεί	Pearson	,155 [*]	,109	,041	,009	-,083	-,220 ^{**}	,416 ^{**}
	Sig	,023	,108	,545	,895	,221	,001	,000
17. Από το 0 ως το 5 πώς θα βαθμολογούσες τον διευθυντή του σχολείου σου με βάση τη συνολική ανταπόκρισή του στα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας της ερώτησης 16.	Pearson	,183 ^{**}	,188 ^{**}	,068	,118	-,146 [*]	-,153 [*]	,296 ^{**}
	Sig	,007	,005	,317	,082	,032	,024	,000

Πίνακας 77: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ροής ως προς υποκλίμακες Νοηματοδότησης, Ψυχικής Ανθεκτικότητας, Θετικής Ηγεσίας

		Γ2	Γ5	Γ6	Γ10	Γ13	Γ14
1. Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;	Pearson	,162'	,269''	,201''	,459''	,196''	,230''
	Sig	,017	,000	,003	,000	,004	,001
2. Η δουλειά που κάνω δίνει νόημα στη ζωή μου	Pearson	,283''	,235''	,258''	,592''	,252''	,273''
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,000
3. Η φιλομάθεια είναι η κινητήρια δύναμη στη δουλειά μου	Pearson	,271''	,248''	,301''	,463''	,239''	,333''
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,000
5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή	Pearson	,239''	,178''	,182''	,491''	,317''	,235''
	Sig	,000	,009	,007	,000	,000	,000
6. Αν μου προσφέρονταν μία άλλη εργασία με το ίδιο ωράριο και τον ίδιο μισθό, θα παραιτούμουν ευχαρίστως από την τωρινή δουλειά μου	Pearson	-,226''	-,198''	-,174'	-,552''	-,192''	-,195''
	Sig	,001	,003	,010	,000	,005	,004
7. Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου	Pearson	-,099	-,100	-,095	-,092	-,077	-,015
	Sig	,145	,140	,163	,177	,259	,828
9. Στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι μπορώ να υποστηρίξω την άποψή μου ελεύθερα	Pearson	,268''	,172'	,125	,400''	,153'	,115
	Sig	,000	,011	,065	,000	,025	,091
13. Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	Pearson	,131	,002	-,034	,168'	,081	,006
	Sig	,054	,981	,618	,013	,236	,927
3. Νιώθω υπερήφανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο	Pearson	,228''	,178''	,180''	,403''	,152'	,193''
	Sig	,001	,009	,008	,000	,025	,004
4. Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί.	Pearson	,197''	,273''	,182''	,433''	,124	,145'
	Sig	,003	,000	,007	,000	,068	,033
7. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική αντιξοότητα	Pearson	,233''	,248''	,280''	,332''	,251''	,319''
	Sig	,001	,000	,000	,000	,000	,000
8. Μπορώ να υποστηρίξω ότι «βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο» σε θέματα της δουλειάς μου	Pearson	,131	,179''	,122	,374''	,279''	,325''
	Sig	,054	,008	,073	,000	,000	,000
9. Ελπίζω ότι στο μέλλον θα ξεπεράσω τις δυσκολίες της δουλειάς μου	Pearson	,140'	,179''	,172'	,332''	,124	,244''
	Sig	,039	,008	,011	,000	,069	,000
10. Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα	Pearson	,177''	,271''	,308''	,284''	,173'	,280''
	Sig	,009	,000	,000	,000	,011	,000
12. Ο διευθυντής μου με αποδέχεται έτσι όπως είμαι	Pearson	,205''	-,020	,015	,185''	,209''	,119
	Sig	,002	,766	,824	,006	,002	,081
13. Μπορώ να μιλήσω ελεύθερα στον διευθυντή μου για ένα επαγγελματικό θέμα που με απασχολεί	Pearson	,183''	,089	,027	,125	,123	,115
	Sig	,007	,191	,687	,066	,071	,091
17. Από το 0 ως το 5 πώς θα βαθμολογούσες τον διευθυντή του σχολείου σου με βάση τη συνολική ανταπόκρισή του στα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας της ερώτησης 16.	Pearson	,157'	-,004	,017	,117	,124	,116
	Sig	,021	,953	,805	,085	,068	,087

Πίνακας 78: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως προς υποκλίμακες Νοηματοδότησης, Ροής, Θετικής Ηγεσίας

		Δ3	Δ4	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
1. Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;	Pearson	,429**	,252**	,245**	,372**	,276**	,306**
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2. Η δουλειά που κάνω δίνει νόημα στη ζωή μου	Pearson	,493**	,368**	,285**	,343**	,435**	,425**
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,000
3. Η φιλομάθεια είναι η κινητήρια δύναμη στη δουλειά μου	Pearson	,282**	,258**	,240**	,230**	,279**	,314**
	Sig	,000	,000	,000	,001	,000	,000
5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή	Pearson	,243**	,381**	,307**	,226**	,317**	,320**
	Sig	,000	,000	,000	,001	,000	,000
6. Αν μου προσφέρονταν μία άλλη εργασία με το ίδιο ωράριο και τον ίδιο μισθό, θα παραιτούμουν ευχαρίστως από την τωρινή δουλειά μου	Pearson	-,378**	-,303**	-,137*	-,275**	-,247**	-,235**
	Sig	,000	,000	,043	,000	,000	,000
7. Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου	Pearson	-,142*	-,033	-,035	-,077	-,070	-,078
	Sig	,036	,631	,608	,257	,303	,252
9. Στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι μπορώ να υποστηρίξω την άποψή μου ελεύθερα	Pearson	,360**	,177**	,138*	,283**	,122	,136*
	Sig	,000	,009	,042	,000	,073	,046
13. Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	Pearson	,353**	,191**	,060	,250**	,093	,061
	Sig	,000	,005	,381	,000	,174	,371
2. Σχεδιάζω τους στόχους που θέλω να επιτύχω σε κάθε μάθημα	Pearson	,228**	,197**	,233**	,131	,140*	,177**
	Sig	,001	,003	,001	,054	,039	,009
5. Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής	Pearson	,178**	,273**	,248**	,179**	,179**	,271**
	Sig	,009	,000	,000	,008	,008	,000
6. Την ώρα της διδασκαλίας, υπάρχουν μόνο για τους μαθητές μου, δεν με ενδιαφέρει τίποτε άλλο	Pearson	,180**	,182**	,280**	,122	,172*	,308**
	Sig	,008	,007	,000	,073	,011	,000
10. Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου	Pearson	,403**	,433**	,332**	,374**	,332**	,284**
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,000
13. Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος	Pearson	,152*	,124	,251**	,279**	,124	,173*
	Sig	,025	,068	,000	,000	,069	,011
14. Είμαι σε θέση να παράγω πρωτότυπες ιδέες πάνω στη δουλειά μου	Pearson	,193**	,145*	,319**	,325**	,244**	,280**
	Sig	,004	,033	,000	,000	,000	,000
12. Ο διευθυντής μου με αποδέχεται έτσι όπως είμαι	Pearson	,384**	,109	,114	,252**	,166*	,164*
	Sig	,000	,109	,094	,000	,014	,016
13. Μπορώ να μιλήσω ελεύθερα στον διευθυντή μου για ένα επαγγελματικό θέμα που με απασχολεί	Pearson	,276**	,102	,116	,211**	,072	,152*
	Sig	,000	,134	,089	,002	,288	,026
17. Από το 0 ως το 5 πώς θα βαθμολογούσες τον διευθυντή του σχολείου σου με βάση τη συνολική ανταπόκρισή του στα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας της ερώτησης 16.	Pearson	,403**	-,027	,185**	,153*	,209**	,170*
	Sig	,000	,688	,006	,024	,002	,012

Πίνακας 79: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Θετικής Ηγεσίας ως προς υποκλίμακες Νοηματοδότησης, Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας

		Δ12	Δ13	Δ17
1. Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;	Pearson	,078	,155 [*]	,183 ^{**}
	Sig	,255	,023	,007
2. Η δουλειά που κάνω δίνει νόημα στη ζωή μου	Pearson	,134 [*]	,109	,188 ^{**}
	Sig	,049	,108	,005
3. Η φιλομάθεια είναι η κινητήρια δύναμη στη δουλειά μου	Pearson	,084	,041	,068
	Sig	,220	,545	,317
5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή	Pearson	,047	,009	,118
	Sig	,486	,895	,082
6. Αν μου προσφέρονταν μία άλλη εργασία με το ίδιο ωράριο και τον ίδιο μισθό, θα παραιτούμουν ευχαρίστως από την τωρινή δουλειά μου	Pearson	-,053	-,083	-,146 [*]
	Sig	,437	,221	,032
7. Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου	Pearson	-,163 [*]	-,220 ^{**}	-,153 [*]
	Sig	,016	,001	,024
9. Στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι μπορώ να υποστηρίξω την άποψή μου ελεύθερα	Pearson	,390 ^{**}	,416 ^{**}	,296 ^{**}
	Sig	,000	,000	,000
13. Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	Pearson	,398 ^{**}	,352 ^{**}	,206 ^{**}
	Sig	,000	,000	,002
2. Σχεδιάζω τους στόχους που θέλω να επιτύχω σε κάθε μάθημα	Pearson	,205 ^{**}	,183 ^{**}	,157 [*]
	Sig	,002	,007	,021
5. Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής	Pearson	-,020	,089	-,004
	Sig	,766	,191	,953
6. Την ώρα της διδασκαλίας, υπάρχω μόνο για τους μαθητές μου, δεν με ενδιαφέρει τίποτε άλλο	Pearson	,015	,027	,017
	Sig	,824	,687	,805
10. Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου	Pearson	,185 ^{**}	,125	,117
	Sig	,006	,066	,085
13. Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος	Pearson	,209 ^{**}	,123	,124
	Sig	,002	,071	,068
14. Είμαι σε θέση να παράγω πρωτότυπες ιδέες πάνω στη δουλειά μου	Pearson	,119	,115	,116
	Sig	,081	,091	,087
3. Νιώθω υπερήφανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο	Pearson	,384 ^{**}	,276 ^{**}	,403 ^{**}
	Sig	,000	,000	,000
4. Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί.	Pearson	,109	,102	-,027
	Sig	,109	,134	,688
7. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική αντιξοότητα	Pearson	,114	,116	,185 ^{**}
	Sig	,094	,089	,006
8. Μπορώ να υποστηρίξω ότι «βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο» σε θέματα της δουλειάς μου	Pearson	,252 ^{**}	,211 ^{**}	,153 [*]
	Sig	,000	,002	,024
9. Ελπίζω ότι στο μέλλον θα ξεπεράσω τις δυσκολίες της δουλειάς μου	Pearson	,166 [*]	,072	,209 ^{**}
	Sig	,014	,288	,002
10. Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα	Pearson	,164 [*]	,152 [*]	,170 [*]
	Sig	,016	,026	,012

Πίνακας 80: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Νοηματοδότησης και δημογραφικών δεδομένων

		Φύλο	Σχέση	Βαθμίδα	Μέγεθος	Χρόνια	Περιοχή	Ειδικότητα
1. Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;	Pearson	-,133	-,140*	-,059	,039	,045	,009	,117
	Sig	,051	,039	,388	,569	,509	,899	,085
2. Η δουλειά που κάνω δίνει νόημα στη ζωή μου	Pearson	-,027	,002	-,108	,044	,049	,064	,153*
	Sig	,691	,978	,112	,517	,471	,352	,024
3. Η φιλομάθεια είναι η κινητήρια δύναμη στη δουλειά μου	Pearson	,006	-,118	-,052	-,035	,057	-,008	,212**
	Sig	,930	,083	,445	,606	,401	,909	,002
5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή	Pearson	-,067	,003	-,085	-,027	,029	,060	,163*
	Sig	,329	,970	,211	,697	,671	,378	,016
6. Αν μου προσφέρονταν μία άλλη εργασία με το ίδιο ωράριο και τον ίδιο μισθό, θα παραιτούμουν ευχαρίστως από την τωρινή δουλειά μου	Pearson	,184**	,065	,159*	,013	-,054	-,049	-,075
	Sig	,006	,340	,019	,847	,432	,477	,274
7. Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου	Pearson	,001	,080	,039	-,052	-,119	-,080	,077
	Sig	,992	,242	,571	,445	,080	,239	,260
9. Στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι μπορώ να υποστηρίξω την άποψή μου ελεύθερα	Pearson	-,032	-,244**	,064	-,010	,196**	,059	-,111
	Sig	,640	,000	,351	,888	,004	,390	,102
13. Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	Pearson	-,073	-,105	,035	,087	,127	,087	,128
	Sig	,287	,123	,604	,202	,062	,200	,060

Πίνακας 81: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ροής και δημογραφικών δεδομένων

		Φύλο	Σχέση εργασίας	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Μέγεθος Σχολείου	Χρόνια Πρώτηρείας	Περιοχή σχολείου	Ειδικότητα
2. Σχεδιάζω τους στόχους που θέλω να επιτύχω σε κάθε μάθημα	Pearson	,132	-,045	-,143*	,004	,103	,162*	,054
	Sig	,053	,506	,035	,956	,132	,017	,428
5. Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής	Pearson	,028	-,184**	-,093	-,001	,171*	,058	,070
	Sig	,685	,006	,172	,987	,011	,395	,308
6. Την ώρα της διδασκαλίας, υπάρχω μόνο για τους μαθητές μου, δεν με ενδιαφέρει τίποτε άλλο	Pearson	,011	-,146*	,007	-,031	,156*	-,005	,045
	Sig	,872	,031	,913	,654	,022	,941	,506
10. Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου	Pearson	-,058	-,061	-,117	-,039	,073	,051	,077
	Sig	,396	,374	,085	,566	,283	,454	,258
13. Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος	Pearson	-,197**	-,015	-,021	-,009	-,009	,024	,154*
	Sig	,004	,826	,762	,898	,890	,725	,023
14. Είμαι σε θέση να παράγω πρωτότυπες ιδέες πάνω στη δουλειά μου	Pearson	-,083	-,052	-,046	-,021	-,014	,148*	,116
	Sig	,221	,446	,502	,764	,841	,030	,089

Πίνακας 82: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ψυχικής Ανθεκτικότητας και δημογραφικών δεδομένων

		Φύλο	Σχέση εργασίας	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Μέγεθος Σχολείου	Χρόνια προϋπηρεσίας	Περιοχή σχολείου	Ειδικότητα
3. Νιώθω υπερήφανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο	Pearson	,002	,022	-,029	-,061	,089	,045	,080
	Sig	,972	,752	,671	,367	,192	,506	,239
4. Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί.	Pearson	-,049	,078	-,105	-,041	-,015	,029	,122
	Sig	,476	,255	,122	,550	,826	,670	,074
7. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική αντίσφιότητα	Pearson	-,101	-,058	-,031	,063	-,030	,100	,107
	Sig	,140	,391	,645	,358	,659	,142	,116
8. Μπορώ να υποστηρίξω ότι «βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο» σε θέματα της δουλειάς μου	Pearson	-,049	,005	-,007	,113	,084	,100	,156*
	Sig	,474	,946	,915	,097	,219	,144	,021
9. Ελπίζω ότι στο μέλλον θα ξεπεράσω τις δυσκολίες της δουλειάς μου	Pearson	,025	,035	-,100	,006	-,078	,034	,016
	Sig	,713	,611	,140	,934	,251	,619	,815
10. Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα	Pearson	,040	,016	-,057	-,094	,014	-,029	,098
	Sig	,556	,815	,400	,168	,835	,673	,150

Πίνακας 83: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Θετικής Ηγεσίας και δημογραφικών δεδομένων

		Φύλο	Σχέση εργασίας	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Μέγεθος Σχολείου	Χρόνια προϋπηρεσίας	Περιοχή σχολείου	Ειδικότητα
12. Ο διευθυντής μου με αποδέχεται έτσι όπως είμαι	Pearson	-,042	-,037	-,058	-,022	,025	,049	-,001
	Sig	,536	,587	,397	,747	,718	,470	,989
13. Μπορώ να μιλήσω ελεύθερα στον διευθυντή μου για ένα επαγγελματικό θέμα που με απασχολεί	Pearson	-,057	-,179**	-,035	-,004	,139*	,027	-,066
	Sig	,406	,008	,605	,953	,041	,688	,332
17. Από το 0 ως το 5 πώς θα βαθμολογούσες τον διευθυντή του σχολείου σου με βάση τη συνολική ανταπόκρισή του στα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας της ερώτησης 16.	Pearson	-,101	-,079	-,095	-,071	-,010	,003	-,029
	Sig	,138	,245	,162	,295	,879	,965	,668

Πίνακας 84: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Νοηματοδότησης και δεικτών ΔΡ, ΔΨΑ, ΔΘΗ

		ΔΡ	ΔΨΑ	ΔΘΗ
1. Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;	Pearson	,416**	,488**	,223**
	Sig	,000	,000	,001
2. Η δουλειά που κάνω δίνει νόημα στη ζωή μου	Pearson	,488**	,582**	,198**
	Sig	,000	,000	,003
3. Η φιλομάθεια είναι η κινητήρια δύναμη στη δουλειά μου	Pearson	,457**	,427**	,082
	Sig	,000	,000	,227
5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή	Pearson	,395**	,456**	,062
	Sig	,000	,000	,366
6. Αν μου προσφέρονταν μία άλλη εργασία με το ίδιο ωράριο και τον ίδιο μισθό, θα παραιτούμουν ευχαρίστως από την τωρινή δουλειά μου	Pearson	-,366**	-,419**	-,136*
	Sig	,000	,000	,045
7. Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου	Pearson	-,133	-,128	-,168*
	Sig	,050	,060	,013
9. Στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι μπορώ να υποστηρίξω την άποψή μου ελεύθερα	Pearson	,374**	,373**	,399**
	Sig	,000	,000	,000
13. Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	Pearson	,138*	,320**	,298**
	Sig	,043	,000	,000

Πίνακας 85: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ροής και δεικτών ΔΝ, ΔΨΑ, ΔΘΗν

		ΔΝ	ΔΨΑ	ΔΘΗ
2. Σχεδιάζω τους στόχους που θέλω να επιτύχω σε κάθε μάθημα	Pearson	,355**	,338**	,235**
	Sig	,000	,000	,000
5. Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής	Pearson	,319**	,314**	,054
	Sig	,000	,000	,426
6. Την ώρα της διδασκαλίας, υπάρχω μόνο για τους μαθητές μου, δεν με ενδιαφέρει τίποτε άλλο	Pearson	,285**	,291**	,036
	Sig	,000	,000	,600
10. Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου	Pearson	,687**	,544**	,179**
	Sig	,000	,000	,008
13. Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος	Pearson	,293**	,343**	,122
	Sig	,000	,000	,074
14. Είμαι σε θέση να παράγω πρωτότυπες ιδέες πάνω στη δουλειά μου	Pearson	,335**	,434**	,158*
	Sig	,000	,000	,020

Πίνακας 86: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Ψυχικής Ανθεκτικότητας και και δεικτών ΔΡ, ΔΝ, ΔΘΗ

		ΔΝ	ΔΡ	ΔΘΗ
3. Νιώθω υπερήφανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο	Pearson	,566**	,428**	,456**
	Sig	,000	,000	,000
4. Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί.	Pearson	,414**	,365**	,044
	Sig	,000	,000	,523
7. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική ανιξορότητα	Pearson	,320**	,427**	,183**
	Sig	,000	,000	,007
8. Μπορώ να υποστηρίξω ότι «βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο» σε θέματα της δουλειάς μου	Pearson	,454**	,403**	,262**
	Sig	,000	,000	,000
9. Ελπίζω ότι στο μέλλον θα ξεπεράσω τις δυσκολίες της δουλειάς μου	Pearson	,394**	,346**	,289**
	Sig	,000	,000	,000
10. Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα	Pearson	,398**	,401**	,205**
	Sig	,000	,000	,002

Πίνακας 87: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Θετικής Ηγεσίας και και δεικτών ΔΡ, ΔΝ, ΔΨΑ

		ΔΝ	ΔΡ	ΔΨΑ
12. Ο διευθυντής μου με αποδέχεται έτσι όπως είμαι	Pearson	,310**	,247**	,347**
	Sig	,000	,000	,000
13. Μπορώ να μιλήσω ελεύθερα στον διευθυντή μου για ένα επαγγελματικό θέμα που με απασχολεί	Pearson	,344**	,228**	,276**
	Sig	,000	,001	,000
17. Από το 0 ως το 5 πώς θα βαθμολογούσες τον διευθυντή του σχολείου σου με βάση τη συνολική ανταπόκρισή του στα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας της ερώτησης 16.	Pearson	,307**	,220**	,309**
	Sig	,000	,001	,000

Πίνακας 88: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Νοσηματοδότησης, Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας

		B1	B5	B7	B13	Γ5	Γ10	Γ13	Δ3	Δ4	Δ7	Δ10
B1. Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;	Pearson Correlation	1	,322	-,173	,307	,269	,459	,196	,429	,252	,245	,306
	Sig. (2-tailed)		,000	,011	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000
B5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή	Pearson Correlation	,322	1	-,107	,129	,178	,491	,317	,243	,381	,307	,320
	Sig. (2-tailed)	,000		,116	,058	,009	,000	,000	,000	,000	,000	,000
B7. Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου	Pearson Correlation	-,173	-,107	1	-,130	-,100	-,092	-,077	-,142	-,033	-,035	-,078
	Sig. (2-tailed)	,011	,116		,055	,140	,177	,259	,036	,631	,608	,252
B13. Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	Pearson Correlation	,307	,129	-,130	1	,002	,168	,081	,353	,191	,060	,061
	Sig. (2-tailed)	,000	,058	,055		,981	,013	,236	,000	,005	,381	,371
Γ5. Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής	Pearson Correlation	,269	,178	-,100	,002	1	,308	,057	,178	,273	,248	,271
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,140	,981		,000	,401	,009	,000	,000	,000
Γ10. Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου	Pearson Correlation	,459	,491	-,092	,168	,308	1	,361	,403	,433	,332	,284
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,177	,013	,000		,000	,000	,000	,000	,000
Γ13. Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος	Pearson Correlation	,196	,317	-,077	,081	,057	,361	1	,152	,124	,251	,173
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,259	,236	,401	,000		,025	,068	,000	,011
Δ3. Νιώθω υπερήφανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο	Pearson Correlation	,429	,243	-,142	,353	,178	,403	,152	1	,332	,132	,314
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,036	,000	,009	,000	,025		,000	,052	,000
Δ4. Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί.	Pearson Correlation	,252	,381	-,033	,191	,273	,433	,124	,332	1	,188	,163
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,631	,005	,000	,000	,068	,000		,005	,017
Δ7. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική αντιξοότητα	Pearson Correlation	,245	,307	-,035	,060	,248	,332	,251	,132	,188	1	,278
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,608	,381	,000	,000	,000	,052	,005		,000
Δ10. Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα	Pearson Correlation	,306	,320	-,078	,061	,271	,284	,173	,314	,163	,278	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,252	,371	,000	,000	,011	,000	,017	,000	

Πίνακας 89: Συντελεστής ανάλυσης Pearson μεταξύ υποκλιμάκων Νοσηματοδότησης, Ροής, Ψυχικής Ανθεκτικότητας και δημογραφικών μεταβλητών

Χρήση	Φύλο	Σχέση εργασίας	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Μέγεθος Σχολείου	Χρόνια προϋπηρεσίας	Περιοχή σχολείου	Ειδικότητα
1. Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά;	-,133	-,140	-,059	,039	,045	,009	,117
	Pearson Correlation						
		,051	,388	,569	,509	,899	,085
	Sig. (2-tailed)						
5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή	-,067	,003	-,085	-,027	,029	,060	,163
	Pearson Correlation						
		,329	,211	,697	,671	,378	,016
	Sig. (2-tailed)						
7. Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου	,001	,080	,039	-,052	-,119	-,080	,077
	Pearson Correlation						
		,992	,242	,445	,080	,239	,260
	Sig. (2-tailed)						
13. Επιλέξετε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους	-,073	-,105	,035	,087	,127	,087	,128
	Pearson Correlation						
		,287	,604	,202	,062	,200	,060
	Sig. (2-tailed)						
5. Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής	,028	-,184	-,093	-,001	,171	,058	,070
	Pearson Correlation						
		,685	,172	,987	,011	,395	,308
	Sig. (2-tailed)						
13. Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου	-,058	-,061	-,117	-,039	,073	,051	,077
	Pearson Correlation						
		,396	,374	,566	,283	,454	,258
	Sig. (2-tailed)						
13. Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος	-,197**	-,015	-,021	-,009	-,009	,024	,154
	Pearson Correlation						
		,004	,826	,898	,890	,725	,023
	Sig. (2-tailed)						
3. Νιώθω υπερέφρανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο	,002	,022	-,029	-,061	,089	,045	,080
	Pearson Correlation						
		,972	,752	,367	,192	,506	,239
	Sig. (2-tailed)						
4. Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί.	-,049	,078	-,105	-,041	-,015	,029	,122
	Pearson Correlation						
		,476	,255	,550	,826	,670	,074
	Sig. (2-tailed)						
7. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική ανξιοδότηση	-,101	-,058	-,031	,063	-,030	,100	,107
	Pearson Correlation						
		,140	,645	,358	,659	,142	,116
	Sig. (2-tailed)						
10. Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λεπτούργημα	,040	,016	-,057	-,094	,014	-,029	,098
	Pearson Correlation						
		,556	,815	,168	,835	,673	,150
	Sig. (2-tailed)						

Πίνακας 90: Αποτελέσματα Independent Samples Test δεικτών προς το φύλο εκπαιδευτικών

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΔΝ	Equal variances assumed	,299	,585	1,258	215	,210
	Equal variances not assumed			1,304	128,116	,195
ΔΡ	Equal variances assumed	1,164	,282	,148	215	,883
	Equal variances not assumed			,155	132,757	,877
ΔΨΑ	Equal variances assumed	,003	,953	-,079	215	,937
	Equal variances not assumed			-,080	120,937	,936
ΔΘΗ	Equal variances assumed	,812	,368	,858	215	,392
	Equal variances not assumed			,871	122,190	,386

Πίνακας 91: Έλεγχος για στατιστική συσχέτιση δεικτών με σχέση εργασίας εκπαιδευτικών

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΔΝ	Equal variances assumed	,770	,381	2,405	215	,017
	Equal variances not assumed			2,218	27,854	,035
ΔΡ	Equal variances assumed	3,796	,053	1,557	215	,121
	Equal variances not assumed			1,241	26,277	,226
ΔΨΑ	Equal variances assumed	,994	,320	-,115	215	,908
	Equal variances not assumed			-,100	27,145	,921
ΔΘΗ	Equal variances assumed	2,358	,126	1,368	215	,173
	Equal variances not assumed			1,218	27,419	,234

Πίνακας 92: Ανάλυση LSD δεικτών σε σχέση με τη βαθμίδα του σχολείου

LSD

Dependent Variable	(I) Βαθμίδα Εκπαίδευσης	(J) Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ΔΝ	Γυμνάσιο	ΓΕΛ	1,77234	2,05207	,389	-2,2725	5,8172
		ΕΠΑΛ	2,34885	2,83637	,409	-3,2420	7,9397
	ΕΠΑΛ	Γυμνάσιο	-1,77234	2,05207	,389	-5,8172	2,2725
		ΓΕΛ	,57651	2,88017	,842	-5,1006	6,2536
ΔΡ	Γυμνάσιο	ΓΕΛ	-2,34885	2,83637	,409	-7,9397	3,2420
		ΕΠΑΛ	-5,7651	2,88017	,842	-6,2536	5,1006
	ΕΠΑΛ	Γυμνάσιο	,54035	1,50089	,719	-2,4181	3,4988
		ΓΕΛ	1,62691	2,07452	,434	-2,4622	5,7160
ΔΨΑ	Γυμνάσιο	ΓΕΛ	-5,4035	1,50089	,719	-3,4988	2,4181
		ΕΠΑΛ	1,08657	2,10656	,607	-3,0657	5,2388
	ΕΠΑΛ	Γυμνάσιο	-1,62691	2,07452	,434	-5,7160	2,4622
		ΓΕΛ	-1,08657	2,10656	,607	-5,2388	3,0657
ΔΘΗ	Γυμνάσιο	ΓΕΛ	3,24396*	1,59714	,043	,0958	6,3921
		ΕΠΑΛ	2,29209	2,20756	,300	-2,0593	6,6434
	ΕΠΑΛ	Γυμνάσιο	-3,24396*	1,59714	,043	-6,3921	-,0958
		ΓΕΛ	-,95187	2,24165	,672	-5,3704	3,4667
ΔΘΗ	Γυμνάσιο	ΓΕΛ	-2,29209	2,20756	,300	-6,6434	2,0593
		ΕΠΑΛ	,95187	2,24165	,672	-3,4667	5,3704
	ΕΠΑΛ	ΓΕΛ	1,58855	2,88224	,582	-4,0927	7,2698
		ΕΠΑΛ	4,91327	3,98382	,219	-2,9393	12,7658
ΔΘΗ	ΕΠΑΛ	Γυμνάσιο	-1,58855	2,88224	,582	-7,2698	4,0927
		ΕΠΑΛ	3,32471	4,04534	,412	-4,6491	11,2985
	ΕΠΑΛ	Γυμνάσιο	-4,91327	3,98382	,219	-12,7658	2,9393
		ΕΠΑΛ	-3,32471	4,04534	,412	-11,2985	4,6491

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

Πίνακας 93: Ανάλυση ANOVA δεικτών ανά μέγεθος σχολείου

		F	Sig.
ΔΝ	Between Groups	,874	,456
ΔΡ	Between Groups	,505	,679
ΔΨΑ	Between Groups	,524	,666
ΔΘΗ	Between Groups	,786	,503

Πίνακας 94: Ανάλυση ANOVA δεικτών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

		F	Sig.
ΔN	Between Groups	1,784	,151
ΔP	Between Groups	2,110	,100
ΔΨA	Between Groups	0,869	,463
ΔΘH	Between Groups	0,352	,787

Πίνακας 95: Ανάλυση LSD δεικτών σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας

LSD

Dependent Variable	(I) Χρόνια προϋπηρεσίας	(J) Χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ΔN	0-10 έτη	11-20 έτη	-1,85065	2,73847	,500	-7,2486	3,5473
		21-30 έτη	-6,18022*	3,02425	,042	-12,1415	-,2189
		31+ έτη	-3,70303	4,30535	,391	-12,1896	4,7835
	11-20 έτη	0-10 έτη	1,85065	2,73847	,500	-3,5473	7,2486
		21-30 έτη	-4,32957	2,24951	,056	-8,7637	,1046
		31+ έτη	-1,85238	3,80135	,627	-9,3455	5,6407
	21-30 έτη	0-10 έτη	6,18022*	3,02425	,042	,2189	12,1415
		11-20 έτη	4,32957	2,24951	,056	-,1046	8,7637
		31+ έτη	2,47719	4,01212	,538	-5,4313	10,3857
	31+ έτη	0-10 έτη	3,70303	4,30535	,391	-4,7835	12,1896
		11-20 έτη	1,85238	3,80135	,627	-5,6407	9,3455
		21-30 έτη	-2,47719	4,01212	,538	-10,3857	5,4313
ΔP	0-10 έτη	11-20 έτη	,15070	1,99638	,940	-3,7845	4,0859
		21-30 έτη	-1,85008	2,20472	,402	-6,1959	2,4958
		31+ έτη	-6,32727*	3,13866	,045	-12,5141	-,1405
	11-20 έτη	0-10 έτη	-,15070	1,99638	,940	-4,0859	3,7845
		21-30 έτη	-2,00078	1,63992	,224	-5,2333	1,2318
		31+ έτη	-6,47798*	2,77123	,020	-11,9405	-1,0154
	21-30 έτη	0-10 έτη	1,85008	2,20472	,402	-2,4958	6,1959
		11-20 έτη	2,00078	1,63992	,224	-1,2318	5,2333
		31+ έτη	-4,47719	2,92489	,127	-10,2426	1,2882
	31+ έτη	0-10 έτη	6,32727*	3,13866	,045	,1405	12,5141
		11-20 έτη	6,47798*	2,77123	,020	1,0154	11,9405
		21-30 έτη	4,47719	2,92489	,127	-1,2882	10,2426

Πίνακας 96: Ανάλυση T-Test δεικτών ως προς την περιοχή του σχολείου

	F	Sig	t	df	sig(2-tailed)
ΔΝ	,327	,568	-1,291	215	,198
			-1,266	148,015	,208
ΔΡ	,001	,978	-1,369	215	,173
			-1,343	148,194	,181
ΔΨΑ	,807	,370	-1,307	215	,193
			-1,292	151,252	,198
ΔΘΗ	,241	,624	-,143	215	,886
			-,140	147,876	,889

Πίνακας 97: Ανάλυση ANOVA δεικτών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

		F	Sig.
ΔΝ	Between Groups	2,461	,034
ΔΡ	Between Groups	2,194	,056
ΔΨΑ	Between Groups	2,194	,056
ΔΘΗ	Between Groups	1,014	,411

Πίνακας 98: Ανάλυση LSD δείκτη ΔΝ σε σχέση με την ειδικότητα

(I) Ειδικότητα	(J) Ειδικότητα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Θετικές Επιστήμες	-2,11158	2,01764	,297	-6,0889	1,8657
	Οικονομικές Επιστήμες	-5,44182	4,16405	,193	-13,6503	2,7666
	Φυσικής Αγωγής	-13,91405*	4,74671	,004	-23,2711	-4,5570
	Ειδικής Αγωγής	-2,55849	6,25665	,683	-14,8920	9,7751
	Καλλιτεχνικών	9,14151	6,96357	,191	-4,5856	22,8686
Θετικές Επιστήμες	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	2,11158	2,01764	,297	-1,8657	6,0889
	Οικονομικές Επιστήμες	-3,33025	4,22889	,432	-11,6665	5,0060
	Φυσικής Αγωγής	-11,80247*	4,80370	,015	-21,2719	-2,3331
	Ειδικής Αγωγής	-,44691	6,29999	,944	-12,8659	11,9721
	Καλλιτεχνικών	11,25309	7,00253	,110	-2,5508	25,0570
Οικονομικές Επιστήμες	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	5,44182	4,16405	,193	-2,7666	13,6503
	Θετικές Επιστήμες	3,33025	4,22889	,432	-5,0060	11,6665
	Φυσικής Αγωγής	-8,47222	6,02859	,161	-20,3562	3,4118
	Ειδικής Αγωγής	2,88333	7,27725	,692	-11,4621	17,2288
	Καλλιτεχνικών	14,58333	7,89328	,066	-,9765	30,1431
Φυσικής Αγωγής	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	13,91405*	4,74671	,004	4,5570	23,2711
	Θετικές Επιστήμες	11,80247*	4,80370	,015	2,3331	21,2719
	Οικονομικές Επιστήμες	8,47222	6,02859	,161	-3,4118	20,3562
	Ειδικής Αγωγής	11,35556	7,62564	,138	-3,6766	26,3877
	Καλλιτεχνικών	23,05556*	8,21559	,005	6,8604	39,2507
Ειδικής Αγωγής	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	2,55849	6,25665	,683	-9,7751	14,8920
	Θετικές Επιστήμες	,44691	6,29999	,944	-11,9721	12,8659
	Οικονομικές Επιστήμες	-2,88333	7,27725	,692	-17,2288	11,4621
	Φυσικής Αγωγής	-11,35556	7,62564	,138	-26,3877	3,6766
	Καλλιτεχνικών	11,70000	9,17117	,203	-6,3789	29,7789
Καλλιτεχνικών	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	-9,14151	6,96357	,191	-22,8686	4,5856
	Θετικές Επιστήμες	-11,25309	7,00253	,110	-25,0570	2,5508
	Οικονομικές Επιστήμες	-14,58333	7,89328	,066	-30,1431	,9765
	Φυσικής Αγωγής	-23,05556*	8,21559	,005	-39,2507	-6,8604
	Ειδικής Αγωγής	-11,70000	9,17117	,203	-29,7789	6,3789

Πίνακας 99: Ανάλυση LSD δείκτη ΔΡ σε σχέση με την ειδικότητα

(I) Ειδικότητα	(J) Ειδικότητα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Θετικές Επιστήμες	-,95970	1,47861	,517	-3,8744	1,9550
	Οικονομικές Επιστήμες	-2,32390	3,05158	,447	-8,3394	3,6916
	Φυσικής Αγωγής	-9,82390*	3,47858	,005	-16,6811	-2,9667
	Ειδικής Αγωγής	-6,09057	4,58512	,186	-15,1291	2,9479
	Καλλιτεχνικών	5,00943	5,10318	,327	-5,0503	15,0692
Θετικές Επιστήμες	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	,95970	1,47861	,517	-1,9550	3,8744
	Οικονομικές Επιστήμες	-1,36420	3,09910	,660	-7,4734	4,7450
	Φυσικής Αγωγής	-8,86420*	3,52034	,013	-15,8037	-1,9247
	Ειδικής Αγωγής	-5,13086	4,61688	,268	-14,2320	3,9703
	Καλλιτεχνικών	5,96914	5,13173	,246	-4,1469	16,0852
Οικονομικές Επιστήμες	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	2,32390	3,05158	,447	-3,6916	8,3394
	Θετικές Επιστήμες	1,36420	3,09910	,660	-4,7450	7,4734
	Φυσικής Αγωγής	-7,50000	4,41799	,091	-16,2091	1,2091
	Ειδικής Αγωγής	-3,76667	5,33305	,481	-14,2796	6,7462
	Καλλιτεχνικών	7,33333	5,78451	,206	-4,0695	18,7362
Φυσικής Αγωγής	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	9,82390*	3,47858	,005	2,9667	16,6811
	Θετικές Επιστήμες	8,86420*	3,52034	,013	1,9247	15,8037
	Οικονομικές Επιστήμες	7,50000	4,41799	,091	-1,2091	16,2091
	Ειδικής Αγωγής	3,73333	5,58837	,505	-7,2829	14,7495
	Καλλιτεχνικών	14,83333*	6,02071	,015	2,9649	26,7018
Ειδικής Αγωγής	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	6,09057	4,58512	,186	-2,9479	15,1291
	Θετικές Επιστήμες	5,13086	4,61688	,268	-3,9703	14,2320
	Οικονομικές Επιστήμες	3,76667	5,33305	,481	-6,7462	14,2796
	Φυσικής Αγωγής	-3,73333	5,58837	,505	-14,7495	7,2829
	Καλλιτεχνικών	11,10000	6,72099	,100	-2,1489	24,3489
Καλλιτεχνικών	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	-5,00943	5,10318	,327	-15,0692	5,0503
	Θετικές Επιστήμες	-5,96914	5,13173	,246	-16,0852	4,1469
	Οικονομικές Επιστήμες	-7,33333	5,78451	,206	-18,7362	4,0695
	Φυσικής Αγωγής	-14,83333*	6,02071	,015	-26,7018	-2,9649
	Ειδικής Αγωγής	-11,10000	6,72099	,100	-24,3489	2,1489

Πίνακας 100: Ανάλυση LSD δείκτη ΔΨΑ σε σχέση με την ειδικότητα

(I) Ειδικότητα	(J) Ειδικότητα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Θετικές Επιστήμες	-,95970	1,47861	,517	-3,8744	1,9550
	Οικονομικές Επιστήμες	-2,32390	3,05158	,447	-8,3394	3,6916
	Φυσικής Αγωγής	-9,82390*	3,47858	,005	-16,6811	-2,9667
	Ειδικής Αγωγής	-6,09057	4,58512	,186	-15,1291	2,9479
	Καλλιτεχνικών	5,00943	5,10318	,327	-5,0503	15,0692
Θετικές Επιστήμες	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	,95970	1,47861	,517	-1,9550	3,8744
	Οικονομικές Επιστήμες	-1,36420	3,09910	,660	-7,4734	4,7450
	Φυσικής Αγωγής	-8,86420*	3,52034	,013	-15,8037	-1,9247
	Ειδικής Αγωγής	-5,13086	4,61688	,268	-14,2320	3,9703
	Καλλιτεχνικών	5,96914	5,13173	,246	-4,1469	16,0852
Οικονομικές Επιστήμες	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	2,32390	3,05158	,447	-3,6916	8,3394
	Θετικές Επιστήμες	1,36420	3,09910	,660	-4,7450	7,4734
	Φυσικής Αγωγής	-7,50000	4,41799	,091	-16,2091	1,2091
	Ειδικής Αγωγής	-3,76667	5,33305	,481	-14,2796	6,7462
	Καλλιτεχνικών	7,33333	5,78451	,206	-4,0695	18,7362
Φυσικής Αγωγής	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	9,82390*	3,47858	,005	2,9667	16,6811
	Θετικές Επιστήμες	8,86420*	3,52034	,013	1,9247	15,8037
	Οικονομικές Επιστήμες	7,50000	4,41799	,091	-1,2091	16,2091
	Ειδικής Αγωγής	3,73333	5,58837	,505	-7,2829	14,7495
	Καλλιτεχνικών	14,83333*	6,02071	,015	2,9649	26,7018
Ειδικής Αγωγής	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	6,09057	4,58512	,186	-2,9479	15,1291
	Θετικές Επιστήμες	5,13086	4,61688	,268	-3,9703	14,2320
	Οικονομικές Επιστήμες	3,76667	5,33305	,481	-6,7462	14,2796
	Φυσικής Αγωγής	-3,73333	5,58837	,505	-14,7495	7,2829
	Καλλιτεχνικών	11,10000	6,72099	,100	-2,1489	24,3489
Καλλιτεχνικών	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	-5,00943	5,10318	,327	-15,0692	5,0503
	Θετικές Επιστήμες	-5,96914	5,13173	,246	-16,0852	4,1469
	Οικονομικές Επιστήμες	-7,33333	5,78451	,206	-18,7362	4,0695
	Φυσικής Αγωγής	-14,83333*	6,02071	,015	-26,7018	-2,9649
	Ειδικής Αγωγής	-11,10000	6,72099	,100	-24,3489	2,1489

Πίνακας 101: Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης B12

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,327 ^a	2	,026
Likelihood Ratio	6,062	2	,048
Linear-by-Linear Association	6,333	1	,012
N of Valid Cases	217		

Πίνακας 102: Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ φύλου και ερώτησης Γ15

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,216 ^a	4	,004
Likelihood Ratio	17,635	4	,001
Linear-by-Linear Association	5,908	1	,015
N of Valid Cases	217		

Πίνακας 103: Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης Γ15

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,393 ^a	4	,003
Likelihood Ratio	14,057	4	,007
Linear-by-Linear Association	7,462	1	,006
N of Valid Cases	217		

Πίνακας 104: Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ περιοχής του σχολείου και ερώτησης Γ15

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,367 ^a	4	,035
Likelihood Ratio	10,687	4	,030
Linear-by-Linear Association	9,853	1	,002
N of Valid Cases	217		

Πίνακας 105: Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ ειδικότητας και ερώτησης Γ15

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,910 ^a	20	,035
Likelihood Ratio	32,526	20	,038
Linear-by-Linear Association	,935	1	,333
N of Valid Cases	217		

Πίνακας 106: Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ σχέσης εργασίας και ερώτησης Δ16

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,566 ^a	4	,032
Likelihood Ratio	10,106	4	,039
Linear-by-Linear Association	,479	1	,489
N of Valid Cases	217		

Β΄ Ερωτηματολόγιο

Στο παρόν Παράρτημα, περιλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας, όπως υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα Google Forms.

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας έχει συνταχθεί στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας που εκπονώ στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας με τίτλο: «Η συμβολή της Ψυχολογικής Ροής & της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη νοηματοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού»

Είναι σημαντικό να στηρίξετε με τις απαντήσεις σας μία υποφωτισμένη πλευρά της εκπαιδευτικής μας ζωής που η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται να αναδείξει

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Ευχαριστώ

Τουρνά Μαρία
mtourna@sch.gr

* Απαιτείται

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Γυναίκα
 Άνδρας

2. Σχέση εργασίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αναπληρωτής
 Μόνιμος
 Διευθυντής

3. Βαθμίδα Εκπαίδευσης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Γυμνάσιο
 ΓΕΛ
 ΕΠΑΛ

4. Μέγεθος Σχολείου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μέχρι 100 μαθητές
- 100-200 μαθητές
- 200-300 μαθητές
- 300 μαθητές και πάνω

5. Χρόνια προϋπηρεσίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-10 έτη
- 11-20 έτη
- 21-30 έτη
- 31+ έτη

6. Περιοχή σχολείου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αστική
- Αγροτική

7. Ειδικότητα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ανθρωπιστικές επιστήμες
- Θετικές επιστήμες
- Οικονομικές επιστήμες
- Καλλιτεχνικών
- Ειδικής αγωγής
- Φυσικής αγωγής
- Άλλο: _____

Οδηγίες συμπλήρωσης ερωτηματολογίου

Όλες οι ερωτήσεις είναι υποχρεωτικές. Επιλέγετε μία μόνο απάντηση.

Οι απαντήσεις, όπου υπάρχει κλίμακα 1-5, διαβαθμίζονται ως εξής:

- 1: Καθόλου
- 2: Λίγο
- 3: Αρκετά
- 4: Πολύ
- 5: Πάρα πολύ

Νόημα

«Μυαλωμένος είναι εκείνος που γνωρίζει τους άλλους. Φωτισμένος αυτός που γνωρίζει τον εαυτό του».

Λάο Τσε

8. 1. Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που μου δημιουργεί μία ημέρα στη δουλειά; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Νευρικότητα
 Αγανάκτηση
 Απάθεια
 Ικανοποίηση
 Ενθουσιασμό

9. 2. Η δουλειά που κάνω δίνει νόημα στη ζωή μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

10. 3. Η φιλομάθεια είναι η κινητήρια δύναμη στη δουλειά μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

11. 4. Η εργασία που κάνω με βοηθά να καταλάβω τι είδους άνθρωπος είμαι *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

12. 5. Βρίσκομαι στο συγκεκριμένο επάγγελμα από επιλογή *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

13. 6. Αν μου προσφέρονταν μία άλλη εργασία με το ίδιο ωράριο και τον ίδιο μισθό, θα παραιτούμουν ευχαρίστως από την τωρινή δουλειά μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

14. 7. Απολαμβάνω τη δυνατότητα να παίρνω συχνά άδειες από την εργασία μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

15. 8. Πιάνω τον εαυτό μου στο χώρο της εργασίας να αναλαμβάνει ευχάριστα προαιρετικούς ρόλους *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

16. 9. Στη δουλειά μου αισθάνομαι ότι μπορώ να υποστηρίξω την άποψή μου ελεύθερα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

17. 10. Νιώθω άνετα με την ιδέα ότι τα λάθη είναι μέρος της δουλειάς μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

18. 11. Η ανάληψη πρωτοβουλίας είναι κάτι που προωθείται στο χώρο της εργασίας μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

19. 12. Επιλέξτε την πρόταση που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τη σχέση σας με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Είναι μία δουλειά που μου εξασφαλίζει ένα εισόδημα
- Είναι ένα μέσο να αποκτήσω κοινωνικό κύρος
- Είναι ένας τρόπος να αφήσω το αποτύπωμά μου στους μαθητές μου

20. **13. Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω που θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Συνεργατικότητα
- Εμπιστοσύνη
- Αποστασιοποίηση ή αδιαφορία
- Ανταγωνιστικότητα
- Συγκρούσεις

Ροή

21. **1. Προβληματίζομαι για τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

22. **2. Σχεδιάζω τους στόχους που θέλω να επιτύχω σε κάθε μάθημα ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

23. **3. Όταν διδάσκω χάνω προσωρινά την αίσθηση του χρόνου ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

24. **4. Όταν διδάσκω αισθάνομαι ότι βρίσκομαι στον «έβδομο ουρανό» ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

25. **5. Όταν διδάσκω ξεχνώ τα ζητήματα της προσωπικής μου ζωής ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

26. **6. Την ώρα της διδασκαλίας, υπάρχω μόνο για τους μαθητές μου, δεν με ενδιαφέρει τίποτε άλλο ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

27. **7. Θεωρώ ότι μαθητής ή δάσκαλος είναι απλώς τίτλοι. Οι μαθητές μπορούν να γίνουν δάσκαλοί μου ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

28. **8. Ποιο από τα παρακάτω θεωρώ ότι εμποδίζει περισσότερο την προσήλωσή μου στη διδασκαλία: ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Προβλήματα πειθαρχίας
- Εξωδιδασκτικά καθήκοντα
- Συγκρούσεις με συναδέλφους
- Κακή σχέση με τον διευθυντή
- Προσωπικές ανησυχίες

29. **9. Στη δουλειά μου είναι ξεκάθαρο τι επιτρέπεται και τι όχι ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

30. **10. Όταν είμαι στη δουλειά μου, νιώθω ο εαυτός μου ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολυ

31. **11. Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο των γεγονότων που συμβαίνουν στον χώρο εργασίας ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολυ

32. 12. Μεταφέρω στο σπίτι μου το ψυχολογικό φορτίο της δουλειάς μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5		
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

33. 13. Θεωρώ ότι διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθώ στις προκλήσεις του επαγγέλματος *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5		
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

34. 14. Είμαι σε θέση να παράγω πρωτότυπες ιδέες πάνω στη δουλειά μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5		
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

35. 15. Ποια θεωρείτε στις μέρες μας τη μεγαλύτερη δυσχέρεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- την εργασιακή-οικονομική ανασφάλεια
- την έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος
- την πλήξη
- την αμφισβήτηση της αυθεντίας τους
- την πολλαπλότητα των ευθυνών

Ψυχική ανθεκτικότητα

36. 1. Προσαρμόζομαι χωρίς δυσκολίες στις αλλαγές που συμβαίνουν στο επαγγελματικό μου περιβάλλον *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5		
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

37. 2. Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις στην εργασία μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5		
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

38. 3. Νιώθω υπερήφανος που υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Πάρα πολύ

39. 4. Υπάρχουν καλές και κακές στιγμές στη δουλειά μου και αυτό είναι κάτι που το έχω αποδεχτεί. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Πάρα πολύ

40. 5. Πώς θα «ζωγραφίζατε» μία συνηθισμένη ημέρα στη δουλειά *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ένα ηλιόλουστο τοπίο
- Ένα τοπίο με σύννεφα
- Ένα βροχερό τοπίο
- Μία καταιγίδα με αστραπές και βροντές

41. 6. Η πίστη μου στο Θεό δρα ενθαρρυντικά σε καταστάσεις που δημιουργούν στρες στο χώρο εργασίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Πάρα πολύ

42. 7. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ακόμη και αν αντιμετωπίζω μία επαγγελματική αντιξοότητα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Πάρα πολύ

43. 8. Μπορώ να υποστηρίξω ότι «βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο» σε θέματα της δουλειάς μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Πάρα πολύ

44. **9. Ελπίζω ότι στο μέλλον θα ξεπεράσω τις δυσκολίες της δουλειάς μου ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

45. **10. Πιστεύω ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

46. **11. Στη δουλειά μου έχω στενές σχέσεις με συναδέλφους ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

47. **12. Ο διευθυντής μου με αποδέχεται έτσι όπως είμαι ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

48. **13. Μπορώ να μιλήσω ελεύθερα στον διευθυντή μου για ένα επαγγελματικό θέμα που με απασχολεί ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

49. **14. Ο διευθυντής είναι ο εμπνευστής της δουλειάς μου ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

50. **15. Ο διευθυντής μου μπορεί να γίνει ο μέντορας- επαγγελματικός μου σύμβουλος ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

51. **16. Ποιο θεωρείς το σπουδαιότερο προσόν μιας θετικής ηγεσίας: ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Την ενσυναίσθηση
- Τη διαχείριση των συγκρούσεων
- Την ωριμότητα και τις γνώσεις
- Την πειστικότητα των επιχειρημάτων
- Την ικανότητα ανάκαμψης από μία κρίση

52. **17. Από το 0 ως το 5 πώς θα βαθμολογούσες τον διευθυντή του σχολείου σου με βάση τη συνολική ανταπόκρισή του στα χαρακτηριστικά της θετικής ηγεσίας της ερώτησης 16. ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	0	1	2	3	4	5	
Μηδενική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ μεγάλη