



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ
ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

της

ΟΛΥΜΠΙΑΣ ΟΥΖΟΥΝΗ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία»)

Ιούνιος, 2019

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2019

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ
ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

της

ΟΛΥΜΠΙΑΣ ΟΥΖΟΥΝΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Πλατσίδου

Μέλη: Καραβάκου Βασιλική

Δαγδιλέλης Βασίλειος

Ιούνιος, 2019

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης» αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την κυρία Μαρία Πλατσίδου, Καθηγήτρια του τμήματος της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και επιβλέπουσα της εργασίας μου, για την ευκαιρία που μου παρείχε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα, καθώς και για την πολύπλευρη βοήθειά της και τη συστηματική καθοδήγησή της, αλλά κυρίως για την υποστήριξη που μου προσέφερε καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής της. Με την εμπιστοσύνη που έδειξε στις ικανότητές μου και την άμεση συνεργασία που είχαμε, κατάφερα να ολοκληρώσω τη μεταπτυχιακή μου εργασία. Επίσης, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω την κυρία Καραβάκου Βασιλική, Καθηγήτρια του τμήματος και τον κύριο Δαγδιλέλη Βασίλειο, Καθηγητή του τμήματος για τη συμμετοχή και τη βοήθειά τους ως επόπτες στην παρούσα διπλωματική εργασία.

Επιπλέον, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης, που διέθεσαν το χρόνο τους για να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα. Η συμβολή τους ήταν ουσιαστική και πολύτιμη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για τη σημαντική κατάρτιση που μου παρείχαν και ως εκ τούτου συνέβαλαν στην επέκταση των γνώσεων και των επαγγελματικών μου προσόντων, καθώς και τους συμφοιτητές μου διευθυντές σχολικών μονάδων στο Ν. Θεσσαλονίκης που με προθυμία συνέβαλαν στη συλλογή των δεδομένων της μελέτης μου.

Ουζούνη Ολυμπία

Ιούνιος 2019

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ερευνήσε τη σχέση ανάμεσα στη ρύθμιση των συναισθημάτων και την ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της ήταν να διερευνηθεί εάν η συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να προβλέψει την ψυχική ανθεκτικότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 106 διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την κλίμακα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευτικών (Daniilidou & Platsidou, 2018) και την κλίμακα της Ρύθμισης του Συναισθήματος (Gross & John, 2003).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματος παρουσιάζουν αρκετά υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και μέτρια επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης. Η "οικογενειακή συνοχή" αναδείχθηκε κύριος υποστηρικτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επιπλέον σπουδές, βαθμίδα εκπαίδευσης, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολεία, διδακτικές ώρες εβδομαδιαία) βρέθηκε να μη παίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική ρύθμιση, εκτός της θετικής συσχέτισης της διάστασης της ψυχικής ανθεκτικότητας "οικογενειακή συνοχή" με τις διδακτικές ώρες εβδομαδιαία και της αρνητικής συσχέτισης της διάστασης της ψυχικής ανθεκτικότητας "πνευματικές επιδράσεις" με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας.

Η ψυχική ανθεκτικότητα διαπιστώθηκε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τη συναισθηματική ρύθμιση και μάλιστα θετικά από τη "γνωστική αναπλαισίωση", ενώ από την "εκφραστική καταστολή" επηρεάζεται αρνητικά. Όσον αφορά στον κύριο στόχο της έρευνας, με μια σειρά αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης ελέγχθηκε αν οι διαστάσεις της συναισθηματικής ρύθμισης μπορούν να προβλέψουν τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Από τα ευρήματα επιβεβαιώθηκε ότι η συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να προβλέψει την ψυχική ανθεκτικότητα. Ειδικότερα, η "γνωστική αναπλαισίωση" προβλέπει την ψυχική ανθεκτικότητα και συγκεκριμένα τις διαστάσεις των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής" και των "κοινωνικών δεξιοτήτων και της υποστήριξης από ομότιμους", ενώ η "εκφραστική καταστολή" προβλέπει αρνητικά τη διάσταση των "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξης από ομότιμους".

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική ρύθμιση, ψυχική ανθεκτικότητα, διευθυντές σχολείων

Abstract

The present study investigated the relationship between emotional regulation and psychological resilience of school principals. Specifically, its purpose was to investigate whether emotional regulation can predict resilience. The sample of the survey consisted of 106 principals of primary and secondary schools in the Thessaloniki region. The participants completed the Teacher Resilience Scale (Daniilidou & Platsidou, 2018) and the Scale of Emotion Regulation (Gross & John, 2003).

The results of the survey revealed that the school principals exhibit quite high levels of resilience and moderate levels of emotional regulation. The "family cohesion" has emerged as the main supportive factor of resilience. In addition, demographic factors (gender, age, marital status, further education, rank of education, years of service as a director, weekly teaching hours) were not found to be statistically significant in the levels of psychological resilience and emotional regulation, with few exceptions: The positive correlation of the resilience dimension "family cohesion" with the weekly teaching hours and the negative correlation of the resilience dimension "spiritual influences" with age and experience.

Resilience was found to be influenced by emotional regulation positively by cognitive reappraisal and negatively by expressive suppression. As regards the main aim of the research, a series of multiple regression analyses tested if the dimensions of emotional regulation can predict the dimensions of resilience. The findings confirmed that emotional regulation can predict psychological resilience. In particular, cognitive reappraisal positively predicts the resilience dimensions of "personal competencies and persistence" and "social skills and peer support", while expressive suppression negatively predicts the resilience dimension of "social skills and peer support".

Keywords: emotional regulation, psychological resilience, school principals

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή	9
A ΜΕΡΟΣ	11
1. Ψυχική ανθεκτικότητα.....	11
1.1. Εννοιολογικός ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας	11
1.2. Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου	15
1.2.1. Προστατευτικοί παράγοντες	15
1.2.2. Παράγοντες κινδύνου.....	17
1.3. Η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς.....	19
1.3.1. Διεθνείς και ελληνικές έρευνες για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	22
2. Συναισθηματική ρύθμιση	29
2.1. Εννοιολογικός ορισμός της συναισθηματικής ρύθμισης.....	29
2.2. Στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος.....	31
2.2.1. Γνωστική αναπλαισίωση	36
2.2.2. Εκφραστική καταστολή.....	37
2.3. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης στους εκπαιδευτικούς	39
2.3.1. Διεθνείς και ελληνικές έρευνες για τη συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών	42
2.4. Ο ρόλος της συναισθηματικής ρύθμισης στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας	45
3. Εκπαιδευτική ηγεσία.....	49
3.1. Εκπαιδευτική ηγεσία και ψυχική ανθεκτικότητα.....	49
3.1.1. Διεθνείς και ελληνικές έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων	53
3.2. Εκπαιδευτική ηγεσία και συναισθηματική ρύθμιση.....	55
3.2.1. Διεθνείς και ελληνικές έρευνες για τη συναισθηματική ρύθμιση των διευθυντών σχολικών μονάδων	59
B ΜΕΡΟΣ	62
4. Προβληματική της έρευνας.....	62
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	63
5. Μέθοδος.....	64

5.1. Συμμετέχοντες.....	64
5.2. Ερευνητικά εργαλεία.....	65
5.2.1. Η κλίμακα μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (TRS).....	66
5.2.2. Η κλίμακα μέτρησης της Ρύθμισης του Συναισθήματος (ERQ)	67
5.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	67
5.4. Στατιστική Ανάλυση	68
6. Αποτελέσματα.....	70
6.1. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (TRS).....	70
6.2. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας Ρύθμισης του Συναισθήματος (ERQ)	71
6.3. Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων.....	72
6.4. Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής ρύθμισης των διευθυντών σχολικών μονάδων	73
6.5. Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	74
6.6. Διερεύνηση της συναισθηματικής ρύθμισης των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	79
6.7. Η σχέση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής ρύθμισης.....	82
6.8. Η πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας από τη συναισθηματική ρύθμιση.....	83
7. Συζήτηση	85
7.1. Η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων	85
7.2. Η ρύθμιση του συναισθήματος των διευθυντών σχολικών μονάδων	88
7.3. Η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	89
7.4. Η συναισθηματική ρύθμιση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	92
7.5. Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής ρύθμισης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών σχολικών μονάδων	94
7.6. Η πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας από τη συναισθηματική ρύθμιση	96
8. Συμπεράσματα.....	98
9. Εφαρμογές της έρευνας στην πράξη	98
10. Περιορισμοί – Προτάσεις	99
Βιβλιογραφία.....	101
Παράρτημα.....	132
Κατάλογος Πινάκων -Κατάλογος σχημάτων.....	138

Εισαγωγή

Οι ηγέτες της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν προκλήσεις που δοκιμάζουν ακόμη και τους πιο επιδέξιους και πεπειραμένους ηγέτες. Οι αλλαγές στους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και τεχνολογικούς τομείς έχουν καταστήσει την εκπαίδευση στόχο των συχνών μεταρρυθμίσεων μεγάλης κλίμακας (Hargreaves, 2000). Τα αυξημένα επίπεδα λογοδοσίας, η υποχρεωτική εφαρμογή κοινών βασικών προτύπων εκμάθησης και η συρρίκνωση των πόρων για τα δημόσια σχολεία έχουν δημιουργήσει μοναδικές προκλήσεις για τους ηγέτες που επιδιώκουν να αυξήσουν τα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών και συγχρόνως να διατηρήσουν τις θέσεις τους ή να ανελιχθούν σε πιο καίριες κατά τη διάρκεια της καριέρας τους.

Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια τα συναισθήματα των ηγετών διευθυντών σε σχολικές μονάδες επηρεάζονται από όλους τους παραπάνω παράγοντες και προκαλούν στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία συγκρουόμενα, σύνθετα και πολιτικά ζητήματα (Schmidt, 2010). Μπροστά στις αντιξοότητες, ορισμένοι ηγέτες διευθυντές υποκύπτουν στις πιέσεις, οδηγούνται σε μη αυθεντικές συμπεριφορές, χάνουν την αξιοπιστία τους, παραιτούνται από τη θέση ή την εργασία τους με αποτέλεσμα να επηρεάζεται πολύ συχνά η σωματική και η ψυχική τους υγεία.

Οι Blase (2004, σελ. 258) αναφέρουν για τους ηγέτες στην εκπαίδευση ότι «η συνειδητοποίηση και η κατανόηση των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των άλλων, η ικανότητα να τα διαχειρίζονται και η ικανότητα να τα εκφράζουν με τους κατάλληλους τρόπους, δεδομένου του πλαισίου, θεωρούνται κρίσιμα για την αποτελεσματική σχολική ηγεσία». Η ρύθμιση των συναισθημάτων τους αφορά κυρίως την ενίσχυση της έκφρασης των θετικών συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο (Chuang, Judge & Liaw, 2012). Η συναισθηματική τους κατάσταση μπορεί ενδεχομένως να θεωρηθεί ως ο δείκτης της επιτυχίας τους στην αντιμετώπιση των παγκόσμιων και τοπικών αναταράξεων (Schmidt, 2010). Γι' αυτό κι άλλοι κάτω από τις ίδιες περιστάσεις όχι μόνο ανακάμπτουν, αλλά γίνονται ισχυρότεροι όταν καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες. Θεωρούν τις προκλήσεις ως ευκαιρίες και δεσμεύονται με «την επιθυμία να κάνουν τη διαφορά» (Blackmore, 2010, σ. 642) αποδεικνύοντας την αντοχή του ηγέτη διευθυντή.

Στο πρώτο μέρος της έρευνας παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, με την ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας σε κάθε κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) και αναλύονται οι προστατευτικοί παράγοντες και οι

παράγοντες κινδύνου της ανθεκτικότητας γενικότερα. Ακολουθεί η παράθεση των χαρακτηριστικών του ανθεκτικού εκπαιδευτικού με την ανασκόπηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται και επεξηγείται η έννοια της συναισθηματικής ρύθμισης (ΣΡ) ως διαδικασία και λειτουργία και περιγράφονται οι δυο πιο συνήθεις στρατηγικές της. Στη συνέχεια διερευνάται και αναλύεται η ΣΡ των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον και γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο τέλος, επισημαίνεται και αναλύεται ο ρόλος της ΣΡ στην ανάπτυξη της ΨΑ. Ολοκληρώνοντας τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η σημαντικότητα του ρόλου της ΨΑ και της ΣΡ στην εκπαιδευτική ηγεσία και ακολουθεί η ανασκόπηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της μελέτης με την παράθεση στο τέταρτο κεφάλαιο της προβληματικής της έρευνας, του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας, στα ερευνητικά εργαλεία, στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και στη στατιστική ανάλυση. Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η συζήτηση για την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας και κατόπιν στο όγδοο κεφάλαιο αναφέρονται τα συμπεράσματα που αναδύθηκαν. Τέλος, στο ένατο κεφάλαιο αναφέρονται οι πιθανές εφαρμογές της έρευνας στην πράξη, οι περιορισμοί και ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Α ΜΕΡΟΣ

1. Ψυχική ανθεκτικότητα

1.1. Εννοιολογικός ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας

Τις τελευταίες δεκαετίες η ψυχική ανθεκτικότητα (ΨΑ) έχει αποτελέσει το επίκεντρο πολλών ερευνών, καθώς η αύξηση των ψυχολογικών προβλημάτων σε όλες τις ηλικίες σχετίζεται τόσο με τις εκδηλώσεις διαταραχών, όσο και με τη συχνή απουσία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Στη βιβλιογραφία επικρατούν αρκετοί ορισμοί που αν και υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις της ΨΑ μεταξύ των επιστημονικών κλάδων και των διαφόρων μελετών, ωστόσο παρουσιάζουν ομοιότητες οι οποίες αναφέρονται στην ικανότητα της ανάκτησης ή της αναπήδησης προς τα πίσω και της θετικής προσαρμογής με σκοπό το άτομο να ξεπεράσει τις αντιξοότητες, να αντέξει τις κακουχίες, να αντιμετωπίσει τις προκλητικές καταστάσεις ή τα εμπόδια και να οδηγηθεί στην επανάληψη των λειτουργικών επιπέδων βάσης που κατείχε.

Οι ερευνητές ακολουθώντας διαφορετική οπτική ως προς την έκβαση της ανθεκτικότητας την ορίζουν: Ως την ικανότητα αναπήδησης πίσω από ένα εμπόδιο (Dugan & Coles, 1989), ως μια διαδικασία επιτυχούς και εμφανούς προσαρμογής στην απειλή ή την πρόκληση (Masten, Best & Garmezy, 1990), ως διαδικασία χειρισμού αποδιοργανωτικών, στρεσογόνων ή προκλητικών γεγονότων ζωής με έναν τρόπο που να παρέχει στο άτομο πρόσθετες δεξιότητες προστασίας και διαχείρισής τους (Richardson, Neiger, Jenson & Kumpfer, 1990), ως ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό του ατόμου που ποικίλει ανάλογα με το πλαίσιο, το χρόνο, την ηλικία, το φύλο και την πολιτισμική καταγωγή, καθώς το άτομο μπορεί να εμφανίζει μια ποικιλία από ανθεκτικές εκδηλώσεις, όταν εκτίθεται σε διαφορετικές συνθήκες ζωής (Connor & Davidson, 2003).

Οι Patterson και Kelleher (2005) με μια αμιγώς ψυχολογική προσέγγιση την ορίζουν ως την τάση του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία το άγχος και την αντιξοότητα. Οι Luthans, Vogelgesang και Lester (2006) υποστηρίζουν ότι πρόκειται για την προσαρμοστική ικανότητα του καθενός να εξισορροπεί ακόμη και σε δύσκολες καταστάσεις, ενώ οι Cambell-Sills και Stein (2007) ως την αντίθετη έννοια της ευαλωτότητας.

Η έννοια της ΨΑ ορίζεται από τους Wolin και Wolin (1993) ως η ικανότητα του ατόμου να μειώνει τις αρνητικές συμπεριφορές που πηγάζουν από το άγχος με σκοπό να αντέχει και να επαναδομεί τον εαυτό του με τη σφυρηλάτηση μιας μόνιμης δύναμης. Οι

Boyd και Eckert (2001) ορίζουν την ΨΑ ως μια ικανότητα επαναφοράς και αυτοεπανόρθωσης που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο, όχι μόνο να επιβιώσει αλλά και να αναπτυχθεί ή να εφαρμόσει αλλαγές, να ανθίσει και να ακμάσει (Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003).

Σύμφωνα με τους Patterson και Kelleher (2005)¹, η ανθεκτικότητα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το στάδιο στο οποίο μπορεί να βρίσκεται το άτομο κατά τη διάρκεια ή μετά την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων μέσα στον κύκλο της. Έτσι, εάν ένα άτομο δεν είναι σε θέση να προσαρμοστεί με βάση τη ανθεκτική του εμπειρία, πιθανότατα θα βυθιστεί σε ένα δυσλειτουργικό επίπεδο και δεν θα μπορέσει να αντιμετωπίσει ή να επιβιώσει στην αντιξοότητα. Εν τούτοις, ορισμένα άτομα μπορεί να προσαρμοστούν φθάνοντας στο επίπεδο επιβίωσης, αλλά να μην ανακάμψουν πλήρως. Υπάρχουν, ακόμη, κι εκείνοι που είναι σε θέση να φθάσουν στη φάση ανάκαμψης και να καταφέρουν να επιστρέψουν στην προηγούμενη κατάσταση. Ωστόσο, μια μικρή μειονότητα ατόμων, αυτοί οι οποίοι είναι περισσότερο ανθεκτικοί, θα φτάσουν στην φάση της ανάπτυξης και θα επιτύχουν ένα ενισχυμένο επίπεδο αντοχής (Nishikawa, 2006). Αυτή η ανάπτυξη φτάνει τη φάση της ευημερίας, με την τόνωση της ψυχικής υγείας και ευεξίας.

Αρχικά, η ΨΑ περιγράφηκε στον τομέα της έρευνας ως ένα σωματικό ή ψυχολογικό γνώρισμα του ατόμου ή ένα σύνολο μηχανισμών αντιμετώπισης, που υπάρχει εγγενώς στο άτομο. Εν τούτοις, η ΨΑ αν ήταν απλά ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου δε θα προϋπόθετε για την οικοδόμηση και εξέλιξή της την έκθεση σε σημαντικές αντιξοότητες (Luthar & Cicchetti, 2000), καθώς μεταβάλλεται στο χρόνο και στις περιστάσεις (Masten, 2007). Έτσι, η ανθεκτικότητα είναι αποδεκτή και ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και των προηγούμενων εμπειριών του (Lepore & Revenson, 2006) ή ως μια ικανότητα που αναπτύσσεται στη διάρκεια της ζωής και του επιτρέπει να ανακάμπτει μετά από αντίξοα γεγονότα. Συνεπώς, η ΨΑ σχετίζεται με ερμηνείες που αναφέρονται σε πολλά περισσότερα από τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες, προσδοκίες, ενέργειες, συμπεριφορές, ικανότητες, ανάγκες και ως εκ τούτου η απόκτησή της είναι μια μακρόχρονη και επίπονη διαδικασία.

¹ Οι Patterson και Kelleher (2005) σκιαγραφούν τον κύκλο της ανθεκτικότητας με τέσσερις κύκλους έναν για κάθε φάση που μπορεί να μελετηθεί για τους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ο κύκλος ανθεκτικότητας περιλαμβάνει μια φθίνουσα φάση, μια φάση προσαρμογής, μια φάση ανάκαμψης και μια φάση ανάπτυξης.

Γενικότερα, η ΨΑ προσεγγίζεται με θετικό τρόπο για να περιγράψει την ικανότητα του ατόμου να ανακάμψει, ύστερα από μία στρεσογόνο ή αντίξοχη κατάσταση ή να προσαρμοστεί σε αλλαγές. Η Bernard (1991) υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος έχει την ικανότητα να ανακάμψει μετά από μια αρνητική κατάσταση. Όλοι μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αυτονομία και αίσθηση του σκοπού (Bernard, 1995). Συγκεκριμένα, η ΨΑ προσδιορίζεται από την αισιόδοξη άποψη ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επανέρχονται μετά από αρνητικές εμπειρίες και συχνά να γίνονται πιο δυνατοί μέσα από τη διαδικασία αντιμετώπισης των δυσάρεστων καταστάσεων. Σύμφωνα με τον Bonanno (2004) η ανθεκτικότητα πολύ απλά ορίζεται ως μια σταθερή τροχιά υγιούς λειτουργίας μετά από ένα ιδιαίτερα αρνητικό γεγονός.

Επιπλέον, οι ερευνητές συνειδητοποίησαν ότι η υγιής προσαρμογή στις αντιξοότητες σπανίως αποτελεί μόνιμη κατάσταση. Η ανθεκτικότητα, επομένως, δεν αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά μπορεί να επιτευχθεί σε οποιοδήποτε σημείο του κύκλου της ζωής ως μια δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία που μεταβάλλεται ανάλογα με την αλλαγή των συνθηκών της ζωής του ή του περιβάλλοντος (Cicchetti & Tucker, 1994. Luthar, 1999. Luthar & Cicchetti, 2000) και προσδιορίζεται από την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων. Ανάλογα με το πλαίσιο και την αλληλεπίδραση με μια σειρά ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, τα άτομα μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικά σε μια περίοδο της ζωής τους και σε άλλες όχι (Rutter, 2006). Σύμφωνα με τους Luthar και Zigler (1991), η ΨΑ δεν είναι στατική, αποτελεί μια μακρόχρονη διαδικασία και τείνει να επικεντρώνεται σε κάποιους τομείς της ζωής. Για το λόγο αυτό και οι ερευνητές που μελετούν την ανθεκτικότητα, λαμβάνουν υπόψη πολλούς τομείς της ζωής, καθώς τα άτομα συνήθως διαφέρουν στο πώς και πόσο καλά λειτουργούν μεταξύ αυτών των τομέων.

Η ΨΑ ορίζεται πιο σφαιρικά ως «η εκδηλούμενη επάρκεια του ατόμου στις σημαντικές προκλήσεις και απαιτήσεις που θέτει το περιβάλλον για προσαρμογή ή ανάπτυξη» (Masten & Coatsworth, 1998, σ. 206) και περιγράφεται με τρεις τύπους. Ο πρώτος θεωρείται ως η υπέρβαση των εμποδίων και εκτιμά τα αναπτυξιακά επιτεύγματα του ατόμου παρά τις δύσκολες συνθήκες. Ο δεύτερος αφορά τις τακτικές διαχείρισης που ακολουθεί το άτομο για να διατηρήσει ή να συντηρήσει την εσωτερική και εξωτερική του ισορροπία, όταν εκτίθεται σε συνθήκες παρατεταμένου στρες και δηλώνεται ως

συντηρούμενη επάρκεια κάτω από συνθήκες στρες. Τέλος, ο τρίτος τύπος αξιολογεί τη δυνατότητα ανάρρωσης μετά από τη βίωση ενός τραυματικού γεγονότος και μελετήθηκε κυρίως σε έρευνες με παιδιά που μπόρεσαν και λειτούργησαν ικανοποιητικά μετά από έντονα στρεσογόνα συμβάντα (Masten, 1994. Masten et al., 1990).

Με την πάροδο των χρόνων οι ορισμοί σχετικά με την ανθεκτικότητα γίνονται ολοένα και πιο δυναμικοί και περιλαμβάνουν τις προσπάθειες για ενσωμάτωση της ανάλυσης της έννοιας σε διάφορους κλάδους (Wright, Masten & Narayan, 2013). Η βιβλιογραφία διευρύνεται με ορισμούς της ΨΑ προσανατολισμένους στα συστήματα που την ορίζουν: ως την ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει από σημαντικές προκλήσεις που απειλούν τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα, την ανάπτυξή του (Wright et al., 2013) ή ως την ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμόζεται με επιτυχία στις διαταραχές που απειλούν τη βιωσιμότητα, τη λειτουργία ή την ανάπτυξη του (Masten, 2014).

Σύμφωνα με τους Panter-Brick και Leckman (2013), η ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία για την αξιοποίηση των πόρων και τη διατήρηση της ευημερίας. Η ανθεκτικότητα είναι κάτι περισσότερο από ένας στενός ορισμός της υγείας ή της απουσίας της παθολογίας, είναι μια διαρκής ευεξία. Η σημασία της ανθεκτικότητας είναι μια αίσθηση ελπίδας, ότι η ζωή έχει πράγματι νόημα παρά το χάος, τη βία, το άγχος, την ανησυχία ή την απελπισία.

Οι έρευνες για την ΨΑ έχουν ακολουθήσει τέσσερα στάδια (Masten, 2007. Masten & Wright, 2010). Στο πρώτο στάδιο, οι ερευνητές επικεντρώθηκαν κυρίως στον εντοπισμό των παραγόντων (ατομικών και περιβαλλοντικών) που σχετίζονταν με την καλή προσαρμογή σε ποικίλες συνθήκες κινδύνου. Έτσι, πολλές από αυτές επικεντρώθηκαν στο γεγονός ότι ορισμένα παιδιά κατάφεραν να έχουν θετικά αποτελέσματα στη ζωή τους, παρότι οι δυσμενείς περιστάσεις συνήθως θα τα οδηγούσαν σε αποτυχία (Luthar, 2006. Luthar, Cicchetti & Becker, 2000. Masten & Tellegen, 2012). Στο δεύτερο στάδιο, εστίασαν στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι προστατευτικοί παράγοντες συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κινδύνων και στην ομαλή προσαρμογή (Masten, 2007). Στη συνέχεια στο τρίτο στάδιο, αξιοποιώντας ευρήματα και μεθόδους από προηγούμενες έρευνες συντάχθηκαν και εφαρμόστηκαν παρεμβάσεις με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της επάρκειας του ατόμου (Masten, 2007). Τέλος, στο τέταρτο στάδιο οι ερευνητικές μελέτες ανέδειξαν τη σπουδαιότητα των πολλαπλών επιπέδων ανάλυσης των παραγόντων που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα και

συμπεριέλαβαν τη μελέτη γενετικών, επιγενετικών, αναπτυξιακών, νευροχημικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων (Wu et al., 2013, όπ. αναφ. στη Λακιώτη 2016).

Οι άνθρωποι είναι προικισμένοι με μεγάλες δυνατότητες για να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες και να αλλάξουν ή να προσαρμοστούν, όταν είναι απαραίτητο, αλλά χρειάζονται βασικά κοινωνικούς και υλικούς πόρους για να το πράξουν. Ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας είναι η προώθηση της υγιούς οικογένειας και της κοινότητας, περιβάλλοντα που επιτρέπουν φυσικά συστήματα προστασίας του ατόμου να αναπτυχθούν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά.

1.2. Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου

Η ΨΑ προσδιορίζεται από την παρουσία παραγόντων επικινδυνότητας (αγχωγόνες ή απειλητικές καταστάσεις) σε σύνδεση με θετικές δυνάμεις που συμβάλλουν στην προσαρμογή και επάρκεια του ατόμου (Garmezy, 1993). Βασική απαίτηση για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας είναι η παρουσία και των δυο παραγόντων, κινδύνου και προστασίας. Κάθε στρεσογόνο παράγοντας προσφέρει μια ευκαιρία πρόσβασης στους προστατευτικούς παράγοντες και την οικοδόμηση της ΨΑ (Doney, 2010). Οι προστατευτικοί παράγοντες σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη της ΨΑ και την προστασία από το άγχος και τις αντιξοότητες, αντίθετα οι παράγοντες κινδύνου είναι συνδεδεμένοι με τη δυνατότητα επίτευξης της ΨΑ σε αγχωτικές και στρεσογόνες καταστάσεις (Cosden, 2001. Rouse, 2001).

Στη μελέτη της ΨΑ, βασική σημασία έχουν οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν και στηρίζουν το άτομο να υπερβαίνει τις δυσχέρειες ή τις τραυματικές εμπειρίες και να προχωρά στη ζωή του. Η μετατόπιση της εστίασης από τον κίνδυνο στην ανθεκτικότητα, σύμφωνα με τον Turner (1995), συμβάλλει στην αύξηση της αισιοδοξίας και της ελπίδας σε αντίθεση με την απογοήτευση και την απελπισία που μπορεί να προκύψουν από τις διαδικασίες του κινδύνου.

1.2.1. Προστατευτικοί παράγοντες

Οι προστατευτικοί παράγοντες είναι οι σημαντικές και οι απαραίτητες δυνατότητες που διαθέτουν τα άτομα, όταν τα επίπεδα επικινδυνότητας είναι υψηλά (Masten, 1999. Masten & Reed, 2002), καθώς διαμορφώνουν μια ασπίδα προστασίας, ώστε από τις δυσχέρειες και το άγχος να μην εμφανιστούν προβλήματα ψυχικής υγείας, αλλά αντίθετα να μειώσουν και τις επιπτώσεις που προκύπτουν για την ψυχική υγεία σε περιόδους

κρίσης (Durlak, 1998). Στους προστατευτικούς παράγοντες περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος που βοηθούν να μειωθεί η αρνητική επίδραση των αγχογόνων καταστάσεων (Henderson & Milstein, 2003).

Ο Garmezy (1993) χωρίζει τους προστατευτικούς παράγοντες σε τρεις κατηγορίες: Στην πρώτη ανήκουν οι ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες που συμπεριλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με τις καλές γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές λειτουργίες. Το ψυχικά ανθεκτικό άτομο διαθέτει αυτεπάρκεια και αυτοέλεγχο, αλλά και αναπτυγμένη αντίληψη και νοημοσύνη, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, προσαρμοστικότητα, κοινωνικότητα, ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Ματσόπουλος, 2011. Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, χ.χ.). Διαθέτει στρατηγικές αυτορρύθμισης και ελέγχου της συμπεριφοράς, αυτονομία και ανεξαρτησία, έχει θετική εικόνα του εαυτού του και εμπιστοσύνη στις προσωπικές του δυνάμεις, ενώ διακατέχεται από υψηλές ηθικές αξίες (Ματσόπουλος, 2011. Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, χ.χ.). Γενικότερα έχει αισιόδοξη στάση, πολλά ενδιαφέροντα, θέτει στόχους και αγωνίζεται να τους επιτύχει και να δώσει νόημα στη ζωή του. Στη δεύτερη κατηγορία, οι οικογενειακοί προστατευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις στενές και υποστηρικτικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας (θετικό οικογενειακό κλίμα), το καλό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, την ποιοτική επικοινωνία, συνεργασία και αλληλοβοήθεια. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες, οι οποίοι εστιάζουν στις καλές και υποστηρικτικές σχέσεις με άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος (συγγενικού, εργασιακού και κοινωνικού) και στους διαθέσιμους φυσικούς και κοινωνικούς πόρους. Ειδικότερα, οι κοινωνικοί πόροι αναφέρονται ως κρίσιμος παράγοντας αναφορικά με την ανθεκτικότητα (O'Leary, 1998).

Το πλαίσιο ανθεκτικότητας της Kumpfer (1999) και το μοντέλο Boyd και Eckert (2001) προτείνουν ότι ο κατάλληλος τρόπος αξιολόγησης της ανθεκτικότητας είναι η αξιολόγηση των παραγόντων προστασίας που περιλαμβάνουν όχι μόνο τα προσωπικά χαρακτηριστικά αλλά και τα εξωτερικά υποστηρικτικά συστήματα όπως η οικογένεια, οι φίλοι και οι δομές της κοινότητας. Και τα δύο μοντέλα προτείνουν στα άτομα να αντιμετωπίζουν, να διαπραγματεύονται και να ξεπερνούν τις αντιξοότητες της ζωής μέσα από μια δυναμική αλληλεπίδραση των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Richardson, Neiger, Jensen & Kumpfer, 1990).

Ο προσδιορισμός των παραγόντων που προκαλούν αμυντικού ή προστατευτικού τύπου αντιδράσεις έχει μεγάλη σημασία για την κατανόηση των μηχανισμών που αποτρέπουν τον κίνδυνο να μεταμορφωθεί σε ψυχική διαταραχή επιτρέποντας τα άτομα να λειτουργούν εποικοδομητικά ή να προσαρμόζονται παρά τους κινδύνους που βιώνουν, διατηρώντας ενεργές και ενδυναμωμένες τις δεξιότητες διαχείρισής τους έναντι στρεσογόνων ή απειλητικών καταστάσεων. Η ερμηνεία των διαδικασιών αυτών αποτελεί τη βάση στο σχεδιασμό παροχής σημαντικών προληπτικών παρεμβάσεων (Ickovics & Park, 1998) που έχουν ως σκοπό την ενίσχυση εκείνων των δυνάμεων που μπορούν και αντιστέκονται στον κίνδυνο. Επιπλέον, ερευνητές όπως οι Kumpfer (2002), Mancini και Bonanno (2010), Masten και Wright (2010), υποστηρίζουν ότι η αίσθηση του σκοπού και του νοήματος της ζωής είναι από τους πλέον σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα ενός ατόμου.

1.2.2. Παράγοντες κινδύνου

Σύμφωνα με τους Luther και Cicchetti (2000) η ΨΑ ερμηνεύεται στα πλαίσια ενός δυσδιάστατου πλαισίου της έκθεσης σε αντιξοότητες και της θετικής προσαρμογής σε αυτές. Όταν το άτομο έρθει αντιμέτωπο με μια στρεσογόνο κατάσταση, το περιβαλλοντικό πλαίσιο μπορεί να προστατεύσει ή να επιδεινώσει τις αρνητικές επιπτώσεις για το άτομο (Garmezy, 1993). Αυτή η πιθανή ανεπιθύμητη έκβαση χαρακτηρίζεται ως κίνδυνος.

Παράγοντες κινδύνου ή επικινδυνότητας χαρακτηρίζονται οι μεταβλητές που αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των ατόμων (Masten & Obradovic, 2006). Ως παράγοντας κινδύνου ορίζεται, επίσης, «οποιαδήποτε παρατηρήσιμη ιδιότητα του ατόμου (Gerstein & Green, 1993) ή του περιβάλλοντος (Kumpfer, 1999), η οποία βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά (στον πληθυσμό ή στις μελέτες περιπτώσεις) με συγκεκριμένη δυσμενή για το άτομο συμπεριφορά ή έκβαση» (Daniilidou & Platsidou, 2018, σελ. 17). Μεγάλη σημασία σαφώς στην αντιμετώπισή τους έχουν οι προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου και η προηγούμενη έκθεσή του σε στρεσογόνες καταστάσεις.

Διαφορετικές νοηματοδοτήσεις μπορούν, επίσης, να αποκτήσουν ορισμένοι παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τη φυλή ή το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν τα άτομα. Οι ερευνητές συνειδητοποίησαν, μέσα από τη μελέτη των διαφόρων αντιξοοτήτων, ότι οι κίνδυνοι

συχνά συνυπάρχουν και δρουν είτε ταυτόχρονα είτε συνεχόμενα και σε πολλά επίπεδα (οικογένεια, συνομήλικοι, σχολείο, γειτονιά, κοινότητα) στα διάφορα στάδια της ζωής (Masten & Garmezy, 1985). Ακόμη, η έκθεση σε πολλαπλούς παράγοντες επικινδυνότητας φαίνεται να έχει συσσωρευτικές επιπτώσεις με την πάροδο του χρόνου (Kazdin & Kagan, 1994) και αυξάνει σίγουρα τις πιθανότητες εμφάνισης προβλήματος, επειδή οι παράγοντες κινδύνου συνδέονται στατιστικά με την αύξηση των κινδύνων για την ανάπτυξη, την προσαρμογή και την υγεία.

Η μοναδικότητα της αντίδρασης ενός ατόμου στο τραύμα ή οποιαδήποτε άλλο αντίξοο γεγονός εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου, την ηλικία του και το αναπτυξιακό του στάδιο, δηλαδή από τις διαπροσωπικές εμπειρίες και προσδοκίες, τους βιολογικούς και ψυχολογικούς πόρους και από το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο (Nishikawa, 2006). Αυτό έχει μεγάλη σημασία στους ενήλικες, που όσο προχωρούν προς την τρίτη ηλικία, εμφανίζουν νέες μορφές ανθεκτικότητας, μέσα από τις συχνές επαφές με τις αντιξοότητες και τις απώλειες που βιώνουν στη διάρκεια της ζωής τους.

Οι παράγοντες κινδύνου, όπως και οι προστατευτικοί, ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: Πρώτον, στους ατομικούς παράγοντες επικινδυνότητας στους οποίους συμπεριλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ίδιου του ατόμου συνδεδεμένα με μειωμένες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές λειτουργίες. Οι παράγοντες κινδύνου εμφανίζονται στα άτομα με τα χαρακτηριστικά της χαμηλής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, της μη αίσθησης αυτεπάρκειας, της έλλειψης εσωτερικού ελέγχου, της συναισθηματικής αστάθειας, της παρουσίας αρνητικών συναισθημάτων (Day, 2008). Δεύτερον, στους οικογενειακούς παράγοντες επικινδυνότητας στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι οικογενειακές δυσλειτουργίες και συγκρούσεις, η έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και αγάπης (επικριτικό οικογενειακό κλίμα), οικογενειακό ιστορικό χρήσης ουσιών, η άσκηση βίας και κακοποίησης, οικονομικά προβλήματα (φτώχεια, ανεργία), η κοινωνική απομόνωση (Day, 2008). Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επικινδυνότητας που αναφέρονται στους περιορισμένους πόρους (φυσικούς και κοινωνικούς), όπως η οικονομική κρίση, η έλλειψη στενών και ποιοτικών σχέσεων με άλλα άτομα (φίλους, συναδέλφους), οι κακές επιρροές από ομότιμους (παραβατικότητα, χρήση ουσιών ή βίας), η έλλειψη υποστηρικτικών δομών για τα άτομα που έχουν ανάγκη, η κοινοτική αποδιοργάνωση ή η έκθεση της κοινότητας σε μαζικά τραύματα, όπως φυσικές

καταστροφές, πόλεμος, προσφυγιά, μετανάστευση, πολιτική βία, εγκληματικότητα (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramirez, 1999).

1.3. Η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στην εκπαίδευση απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αυξάνουν διαρκώς την εργασιακή τους ικανότητα βελτιώνοντας την απόδοσή τους, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες. Παράλληλα η αξιολόγηση και ο έλεγχος από τις προϊστάμενες αρχές συνεχώς εντείνεται και ως εκ τούτου επιβαρύνεται το έργο τους, με αποτέλεσμα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στον 21ο αιώνα να χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα (Kyriacou, 2000. Nash, 2005. PricewaterhouseCoopers, 2001).

Η ΨΑ βοηθάει το άτομο να ξεπεράσει τις προκλήσεις και τις αντιξοότητες της ζωής και οικοδομείται μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Η ανθεκτικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι βοηθά στην προσαρμογή τους σε αρνητικά ή στρεσογόνα γεγονότα με την αξιοποίηση προσωπικών ή και εκπαιδευτικών πόρων (Bobek, 2002. Gibbs & Miller, 2014). Η ΨΑ θεωρείται ως η ικανότητα του ατόμου να επανακάμπτει από τις αντιξοότητες και να συνεχίζει να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια παρά τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνει (Rirkin & Hooperman, 1991).

Η έννοια της ανθεκτικότητας συναντάται στη διδασκαλία ως συναισθηματική πρακτική και θεωρείται μια πολυδιάστατη, δυναμική και κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια με αναπτυξιακό χαρακτήρα (Gu & Day, 2007). Η ανθεκτικότητα έχει σημασία στη διδασκαλία για τρεις λόγους. Πρώτον, δεν είναι ρεαλιστικό οι μαθητές να είναι ανθεκτικοί εάν δεν είναι πρώτα οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν την κύρια πηγή προτύπων (Henderson & Milstein, 2003). Δεύτερον, η διδασκαλία είναι μια απαιτητική εργασία σε μια αναδυόμενη εποχή της πολυμορφίας και της βιωσιμότητας (Hargreaves & Fink, 2006). Τρίτον, η ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα της γρήγορης και αποτελεσματικής ανάκαμψης των δυνάμεων και του πνεύματος στις αντιξοότητες και είναι στενά συνδεδεμένη με την ισχυρή αίσθηση του επαγγελματισμού, της αυτο-αποτελεσματικότητας και του κίνητρου για διδασκαλία (Gu & Day, 2007). Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών περιγράφεται από τον Brunetti (2006, σελ.813, όπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018) ως «η ποιότητα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν τη δέσμευσή τους στη διδασκαλία».

Είναι προφανές ότι ο συναισθηματικός χαρακτήρας της εργασίας των εκπαιδευτικών είναι εγγενώς συνδεδεμένος με πολυεπίπεδες σχέσεις (Crawford, 2009). Οι εκπαιδευτικοί, αλληλοεπιδρώντας συναισθηματικά με τους μαθητές τους και γεμάτοι πάθος για τη διδασκαλία, προσπαθούν να εμπλουτίσουν το έργο τους με δράσεις δημιουργικότητας, ευχαρίστησης, χαράς και πρόκλησης (Gu & Day, 2007) και ως ενήλικες φροντιστές των παιδιών στο σχολείο εμβολιάζουν την ΨΑ των μαθητών τους, ενώ ταυτόχρονα τους προετοιμάζουν ώστε να γίνουν μαθητές δια βίου μάθησης.

Η καλή διδασκαλία συνδέεται με θετικά συναισθήματα, είναι αποτελεσματική και αξιοποιεί τις ικανότητες και τις κατάλληλες τεχνικές, επειδή τα θετικά συναισθήματα μπορούν να διευρύνουν τα πεδία της προσοχής και της γνώσης, επιτρέποντας ευέλικτη, δημιουργική σκέψη και δράση (Fredrickson, 2004). Τα συναισθήματα, επομένως, τα οποία νιώθει ο εκπαιδευτικός όταν είναι αποτελεσματικός στη διδασκαλία, αποτελούν τον πυρήνα της ΨΑ (Tait, 2008). Κατά αυτόν τον τρόπο, η Fredrickson (2001), με τη θεωρία της για τη διεύρυνση των συναισθημάτων, συνέβαλε στην κατανόηση των ανθεκτικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών που κάνουν μια εργασία η οποία είναι από τη φύση της συναισθηματική.

Στην έρευνα των Bowles & Arup (2016) διερευνήθηκε η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με την προσαρμοστική λειτουργία τους στην εργασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιξοότητες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους έχουν σαν επακόλουθο την αύξηση του άγχους για την εργασία τους, με αποτέλεσμα ορισμένοι να εγκαταλείπουν το επάγγελμα ακόμη και στην πρόωμη φάση της σταδιοδρομίας τους.

Επίσης σε έρευνα των Mansfield, Beltman, Broadley και Weatherby-Fell (2016) επισημάνθηκε ότι οι προκλήσεις που αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα οι νέοι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν την ανάγκη προετοιμασίας τους στην οικοδόμηση της ανθεκτικότητας μέσα από τη βασική τους εκπαίδευση με τη συστηματική διδασκαλία προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ΨΑ των εκπαιδευτικών συνάδει με τον ορισμό της ως «διαδικασία ανάπτυξης που πραγματοποιείται με την πάροδο του χρόνου» και περιλαμβάνει «την αύξηση της ικανότητας του ατόμου για την προσαρμογή του σε ποικίλες καταστάσεις με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσμενών συνθηκών» (Bobek, 2002, σ. 202).

Η ΨΑ των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Gu & Day, 2007. Day & Gu, 2013), την ικανοποίηση από την εργασία,

αλλά και την ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Boyd και Eckert (2001) θεωρούν ότι σε αυτόν τον κόσμο της πολυπλοκότητας, των συνεχών αλλαγών και της ταχέως μεταβαλλόμενης τεχνολογικής εποχής και πληροφόρησης, μόνο όσοι εκπαιδευτικοί αποδεχτούν την ανάγκη για ευελιξία και αλλαγή θα αποφύγουν να νιώσουν μεγάλο άγχος και να διατρέξουν τον κίνδυνο ενδεχόμενης εξουθένωσης, αφού θα έχουν κατορθώσει να πειραματιστούν και να προσφέρουν νέες δυνατότητες στον εαυτό τους. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην αίσθηση χαμηλής αυτοεκτίμησης, στην έλλειψη αυτεπάρκειας, στην απουσία υποστηρικτικών δομών, στην ελλιπή προετοιμασία τους σχετικά με τον πραγματικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού έργου (Gu & Day, 2007).

Εν τούτοις, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν αντοχή και επιτυγχάνουν τους δείκτες διατήρησης της ποιότητας στη διδασκαλία με την οικοδόμηση προσωπικών πόρων². Η κατανόηση των τρόπων κινητοποίησης των ήδη υπαρχόντων πόρων³ συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας σειράς προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης⁴ και διαχείρισης των προκλήσεων με σκοπό τη μεγιστοποίηση των προσαρμοστικών και ανθεκτικών αποτελεσμάτων τους, όπως είναι η δέσμευση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ικανοποίηση από την εργασία και η ευημερία (Gu & Day, 2007).

Αναμφίβολα, στη σταδιοδρομία τους οι εκπαιδευτικοί θα συναντήσουν πολλαπλές προκλήσεις που θα απαιτούν την ανάπτυξη ευέλικτων στρατηγικών αντιμετώπισης, προσαρμοστικών προσωπικών δεξιοτήτων, δημιουργικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ανάληψη κρίσιμων αποφάσεων με στοχευμένη σκέψη και αισιοδοξία. Εν τούτοις, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αλληλεπιδράσεις μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής σε κάθε φάση της σταδιοδρομίας τους και σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια είναι μια διαδικασία που συμβάλλει έντονα στην ενδυνάμωση της αντοχής τους και στην κατανόηση της σημασίας του ρόλου της ανθεκτικότητας (Gu & Day, 2007).

Τα σχολεία έχουν την ικανότητα να οικοδομούν την ανθεκτικότητα μέσω της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος προσωπικών σχέσεων γεμάτων φροντίδα (Henderson & Milstein, 2008), παρόλες τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον της κάθε σχολικής μονάδας παίζει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη

² Γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και κινήτρων.

³ Κοινωνικές σχέσεις, επιμορφωτικές δράσεις, δίκτυα υποστήριξης.

⁴ Επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης χρόνου, διατήρησης της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, συνεχιζόμενης επαγγελματικής μάθησης, ρύθμισης και έκφρασης των συναισθημάτων.

της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι Henderson και Milstein (2008) αναφέρουν έξι σημαντικούς παράγοντες που προάγουν την ΨΑ στο σχολικό περιβάλλον και συνθέτουν τη σφαίρα της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι τομείς αυτοί είναι: η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, ο καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων ορίων, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων⁵, η παροχή στήριξης και φροντίδας, η ύπαρξη και σαφής έκφραση υψηλών προσδοκιών και τέλος η παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας⁶.

Η ΨΑ των εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν οι πολιτικές και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος, χαρακτηρίζονται από μία δυνατή δέσμευση με τις αρχές και τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της εκπαιδευτικής εκπροσώπησης και της κοινωνικής εμπλοκής (Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce & Hunter, 2010).

1.3.1. Διεθνείς και ελληνικές έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες η μελέτη της ΨΑ έχει επεκταθεί και σε διαφορετικά πλαίσια, όπως η εκπαίδευση (Gu & Day, 2007). Η έρευνα για την ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με την αξιοσημείωτη μελέτη των Rutter, Maughan, Martimore και Ouston (1980) σε σχολεία του Λονδίνου αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Ε.) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δ.Ε.) κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ένα εκτεταμένο κύμα της έρευνας εξέτασε την επίδραση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην προώθηση της ανθεκτικότητας (Morrison, Furlong & Morrison, 1997).

Η ΨΑ του διδακτικού προσωπικού είναι μια περιοχή σχετικά πρόσφατης έρευνας, η οποία έχει χρησιμοποιήσει μια ποικιλία από διαχρονικές, ποιοτικές, ποσοτικές ή και μικτές μεθόδους. Αρχικά, η έρευνα ασχολήθηκε με την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και επικεντρώθηκε στους παράγοντες που αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Day, 2008). Στη συνέχεια, εξετάστηκαν και οι παράγοντες που στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, έως ότου

⁵ Οι τρεις πρώτοι τομείς στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

⁶ Οι τρεις τελευταίοι στοχεύουν στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

μετακινηθούν από τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας στο στάδιο της μέσης σταδιοδρομίας (Tait, 2008).

Σε μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι Beltman, Mansfield και Price (2011) αναφέρουν ότι η μεγαλύτερη ομάδα μελετών έγινε στις ΗΠΑ (17-34%) και στην Αυστραλία (15 -30%). Οι μισές έρευνες μελετούσαν ρητά την ανθεκτικότητα, ενώ οι άλλες διερευνούσαν τους παράγοντες που στηρίζουν τη διδασκαλία και επιτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται, να ευημερούν και να παραμένουν στο επάγγελμα, ξεπερνώντας τις δυσκολίες ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της καριέρας τους. Έτσι, πολλοί ερευνητές μελέτησαν τους προσωπικούς παράγοντες με άλλους συναφείς παράγοντες (αυτο-αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση, καθοδήγηση, επαγγελματική εξέλιξη). Ως εκ τούτου, αρκετές μελέτες εξέτασαν έμμεσα την ανθεκτικότητα, ως βασική ποιότητα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Erawan, 2010. Goddard, Hoy, & Hoy, 2000. Schwarzer & Hallum, 2008. Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998 όπ. αναφ. στο Beltman et al., 2011). Αντίθετα, άλλοι επικεντρώθηκαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου ή τους προστατευτικούς παράγοντες σε διαφορετικά πλαίσια (Beltman et al., 2011).

Οι Olsen & Anderson (2007) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αρχικής σταδιοδρομίας, οι οποίοι εργάζονταν στο κέντρο του Λος Άντζελες σε ιδιαίτερα δύσκολα σχολεία, σχετικά με την είσοδο τους στο επάγγελμα, τις συνθήκες εργασίας και τη μελλοντική σταδιοδρομία και διαπίστωσαν ότι ορισμένοι αναζητούσαν ενεργά προκλήσεις, νέους ρόλους και ευθύνες. Βέβαια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρέμενε δεσμευμένη στους αρχικούς της στόχους, ωστόσο αρκετοί εξέταζαν ενεργά νέους τρόπους αντιμετώπισης των στόχων, επιδιώκοντας άλλα είδη εκπαιδευτικής εργασίας (μέσα από επιπλέον σπουδές, μετακίνηση σε καλύτερα σχολεία, ανέλιξη σε στελέχη εκπαίδευσης), καθώς πίστευαν ότι οι προσωπικοί-επαγγελματικοί στόχοι τους δεν εξυπηρετούνταν από την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί αστικών τάξεων.

Στην έρευνα VITAE (Day, 2008) ο υψηλός φόρτος εργασίας, οι άστοχες πολιτικές πρωτοβουλίες και η έλλειψη υποστήριξης επηρέασε αρνητικά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της εμπειρίας τους. Έτσι, καθώς προχωρούσαν στα χρόνια υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί περνούσαν έξι φάσεις σε σχέση με την εμπειρία που αποκτούσαν, αντιμετωπίζοντας τις διαφορετικές προκλήσεις: 0-3 έτη-δέσμευση, υποστήριξη, αλλά και πρόκληση για αυτο-αποτελεσματικότητα, 4-7 έτη-οικοδόμηση

επαγγελματικής ταυτότητας και αποτελεσματικότητα στην τάξη, αλλά και φόρτο εργασίας, 8-15 έτη-διαχείριση των αλλαγών μέσα από το ρόλο τους και την ταυτότητα, αλλά και αυξανόμενες εντάσεις και μεταβολές, 16-23 έτη-εντάσεις εργασίας και ζωής, αλλά και προκλήσεις για κίνητρα και δεσμεύσεις, 24-30 έτη-προκλήσεις για τη διατήρηση του κινήτρου και 31+ έτη-διατήρηση ή μείωση του κινήτρου, αλλά και αντιμετώπιση αλλαγών και επιθυμία για συνταξιοδότηση (Day, 2008).

Σύμφωνα με τους Moore, Johnson και Birkeland (2003), σε μια διαχρονική ποιοτική μελέτη σε νέους εκπαιδευτικούς στη Μασαχουσέτη, η παραμονή στην εργασία τους και η αίσθηση της επιτυχίας και ικανοποίησης από αυτήν θα ήταν περισσότερο πιθανή να εξασφαλιστεί, αν τα σχολεία τους ήταν οργανωμένα να τους στηρίζουν παρέχοντας συλλογικές αλληλεπιδράσεις, ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, κατάλληλες αναθέσεις δράσεων, επαρκείς πόρους και σχολικές δομές υποστήριξης της διδασκαλίας τους.

Η ποιοτική μελέτη της Standford (2001), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί σχολείων της Ουάσιγκτον, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών προερχόταν από την προσωπική ικανοποίηση που λάμβαναν από τη διδασκαλία στους μαθητές τους, τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους, το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, αλλά και από τη συμμετοχή τους στην πνευματική ζωή της εκκλησίας.

Επίσης, στη μελέτη VITAE, τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών που ένιωθαν ανθεκτικοί ανέφεραν ότι η αφοσίωση και η προσωπική υποστήριξη από την οικογένεια ήταν ο πιο κοινός παράγοντας (95%) που επηρέασε την ανθεκτικότητά τους (Day, 2008). Επιπλέον για τους Howard & Johnson (2004) οι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά τους είχαν ισχυρές ομάδες υποστήριξης που συμπεριελάμβαναν και ένα διαφορετικό δίκτυο φροντίδας από φίλους και μέλη της οικογένειας που τους στήριζαν εκτός σχολείου. Η σωστή υποστήριξη θα πρέπει πάντα να στοχεύει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων με την εφαρμογή στρατηγικών και την παροχή ευκαιριών.

Όσον αφορά στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι Anderson και Olsen (2006) υποστήριξαν ότι οι συνάδελφοι στην εργασία αποτελούν σημαντική πηγή ελπίδας και έμπνευσης, για να αντιμετωπίσουν τις εργασιακές δυσκολίες και να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους, ιδιαίτερα σε πολύ δύσκολες καταστάσεις. Επίσης, από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε η επιθυμία τους, για καλύτερη καθοδήγηση από το

σχολείο με υποστηρικτικές διοικήσεις και αλληλεπίδραση με έμπειρους εκπαιδευτικούς, αλλά συγχρόνως και παρουσία ομότιμων συνομηλίκων για ευκαιρίες συνεργασίας που θα τους βοηθούσε στην ανάληψη πολλαπλών ρόλων (Olsen & Anderson, 2007).

Η έρευνα των Gu και Day (2013) έδειξε ότι οι μέσης ηλικίας εκπαιδευτικοί είναι πιο ανθεκτικοί ψυχικά σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί πιθανόν να δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τις τεχνολογικές εξελίξεις (χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαδραστικού πίνακα) και να οδηγούνται σε απογοήτευση και παραίτηση.

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας και στη σχέση τους με την ΨΑ των εκπαιδευτικών, ο Rutter (1990) σε έρευνά του υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω της εμπειρίας που αποκτούν με τα έτη υπηρεσίας διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα την τάξη τους και έτσι ενισχύεται η αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και κατά συνέπεια αυξάνεται και η ΨΑ τους. Επίσης, οι Estaji και Rahimi (2014) εξετάζοντας την ανθεκτικότητα σε εκπαιδευτικούς στην Τεχεράνη ανέφεραν ότι διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στα διάφορα στάδια της καριέρας, με υψηλότερα επίπεδα στους μεγαλύτερους με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με τους Masten, Best και Gamzezy (1990) που βλέπουν την ανθεκτικότητα ως αναπτυξιακή διαδικασία για την επιτυχή προσαρμογή και ευημερία ενόψει των δυσκολιών ή των προκλήσεων. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι γυναίκες παρουσίαζαν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα από τους άνδρες.

Την τελευταία δεκαετία και στην Ελλάδα διεξάγονται αντίστοιχες έρευνες για την ΨΑ των εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλους παράγοντες. Οι περισσότερες μελέτες που αφορούν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, επικεντρώνονται κυρίως στους προστατευτικούς παράγοντες (ατομικούς-εξωτερικούς) που αντισταθμίζουν τους παράγοντες επικινδυνότητας.

Όσον αφορά στην ΨΑ των εκπαιδευτικών, η Κάλτση (2013) τη μελέτησε σε σχέση με την επαγγελματική ευημερία σε 201 εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. σε δύο περιφέρειες της Ελλάδας (Θεσσαλία και Στερεά Ελλάδα). Για τη μέτρηση της ΨΑ χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας (RS) των Wagnild και Young (1987). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η ΨΑ των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε επίπεδα άνω του μετρίου. Παράγοντες που διαπιστώθηκαν ότι επηρεάζουν θετικά την ανθεκτικότητα, βρέθηκαν ότι είναι η περιοχή του σχολείου (οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία των μεγαλουπόλεων έχουν πολύ μικρότερα επίπεδα ανθεκτικότητας από αυτούς που

διδάσκουν σε σχολεία ημιαστικών ή και αστικών περιοχών), το φύλο (οι γυναίκες έχουν λίγο μεγαλύτερη ΨΑ από τους άνδρες) και η ειδικότητα (οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο θεωρητικών Επιστημών έχουν αρκετά μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε σχέση με αυτούς που έχουν πτυχίο θετικών Επιστημών). Σε αντίθεση, η ηλικία, οι επιπλέον σπουδές, τα έτη υπηρεσίας, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών, ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου δε φάνηκε να παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων της ΨΑ.

Η Κόκοβα (2016) διερεύνησε την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με την προσωπικότητά τους σε 130 εκπαιδευτικούς σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια της Λάρισας και της Καρδίτσας. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η κλίμακα Προσωπικότητας Ενηλίκων (Eysenck Personality Questionnaire- EPQ) των Eysenck και Eysenck (1975) για την εκτίμηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και η Κλίμακα Ανθεκτικότητας (The Connor-Davidson Resilience Scale- CD-RISC) των Connor και Davidson (2003). Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα και συσχετίστηκε θετικά με την ηλικία. Οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί Δ.Ε. φάνηκε να είναι περισσότερο ανθεκτικοί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας, λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας που κατέχουν.

Σε δείγμα 169 εκπαιδευτικών (Π.Ε. και Δ.Ε) από την Εύβοια και την Αττική, η Ζωγράφου (2016) μελέτησε την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της κλίμακας ανθεκτικότητας (CD-RISC) των Connor και Davidson (2003). Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν υψηλά επίπεδα ΨΑ. Όσον αφορά την ηλικία διαπιστώθηκε ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών από 36 έως 45 ετών παρουσιάζει τη μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε σχέση με τις άλλες δυο ομάδες ηλικιών (25-35 και 46-55 ετών). Σε σχέση με το φύλο οι γυναίκες βρέθηκαν να κατέχουν περισσότερη ανθεκτικότητα από τους άντρες. Επιπλέον η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και η βαθμίδα εκπαίδευσης βρέθηκαν ότι δε σχετίζονται με την ΨΑ σε αντίθεση με τα έτη υπηρεσίας και τη θρησκευτικότητα που σχετίζονταν θετικά.

Την επίδραση της οικονομικής κρίσης στην ΨΑ των εκπαιδευτικών, μελέτησε η Μπότου (2017) σε 568 εκπαιδευτικούς Π.Ε. στην Αθήνα. Η κλίμακα, η οποία χρησιμοποιήθηκε ήταν η RS των Wagnild και Young (1993). Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ικανοποιητικά επίπεδα ΨΑ στους εκπαιδευτικούς, καθώς η οικονομική κρίση φάνηκε να επηρέασε σε μέτριο βαθμό την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας. Από τους προστατευτικούς παράγοντες η έρευνα ανέδειξε ότι

ιδιαίτερη σημασία έχουν οι άριστες σχέσεις με την οικογένεια και τους συναδέλφους στο χώρο του σχολείου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (πάνω από 45 ετών ή με προϋπηρεσία πάνω από 29 έτη) υπερτερούν σε ΨΑ, όπως ακόμη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη ανθεκτικότητα από τους άνδρες, ενώ το μορφωτικό επίπεδο δε παίζει κάποιο ρόλο στην ανθεκτικότητα του δείγματος.

Οι συνηθέστεροι προστατευτικοί παράγοντες της (εσωτερικοί και εξωτερικοί) αξιολογήθηκαν σε έρευνα από τις Daniilidou και Platsidou (2018) σε 146 Έλληνες εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων με την κλίμακα της ΨΑ των εκπαιδευτικών (Teacher Resilience Scale - TRS) των Daniilidou και Platsidou (2016). Η έρευνά τους έδειξε ότι η κλίμακα TRS έχει το πλεονέκτημα να αξιολογεί μερικούς από τους πιο σημαντικούς εσωτερικούς (προσωπικές ικανότητες και επιμονή, πνευματικές επιδράσεις) και εξωτερικούς (οικογενειακή συνοχή, κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους) παράγοντες που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία και επηρεάζουν την ανθεκτικότητα.

Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ΨΑ διερευνήθηκε από τη Σιούρλα (2018) σε 195 εκπαιδευτικούς από όλη την επικράτεια της χώρας οι οποίοι απασχολούνταν κυρίως σε δημόσια σχολεία. Για τη διερεύνηση της ΨΑ χρησιμοποιήθηκε η πολυδιάστατη κλίμακα ΨΑ των εκπαιδευτικών (Multidimensional Teacher Resilience Scale - MTRS) των Mansfield και Wosnita (2015). Η κλίμακα αυτή περιελάμβανε την επαγγελματική, συναισθηματική, κινητήρια και κοινωνική διάσταση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ΨΑ σε πολύ καλά επίπεδα, εκτός από τη συναισθηματική διάσταση που τα επίπεδά της ήταν μέτρια. Επίσης, από την κλίμακα της πνευματικής ευεξίας, μόνο η υποκλίμακα της υπαρξιακής ανθεκτικότητας επιδρά αρνητικά στη συναισθηματική διάσταση της ΨΑ, ενώ η υποκλίμακα της θρησκευτικής ευεξίας δεν επιδρά καθόλου στην ΨΑ. Επιπλέον, τα ευρήματα έδειξαν ότι μόνο η παρουσία του νοήματος της ζωής επιδρά θετικά στην ΨΑ των εκπαιδευτικών, ενώ η αναζήτηση του νοήματος της ζωής φάνηκε ότι δεν επιδρά στην ΨΑ.

Τη σχέση των θετικών συναισθημάτων και της ΨΑ σε 230 εκπαιδευτικούς στην Π.Ε και Δ.Ε. που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής του Ν. Αττικής εξέτασε η Μανδρώνη (2018). Για τη μέτρηση της ΨΑ χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ανθεκτικότητας CD-RISC των Connor και Davidson (2003) και για τη μέτρηση των θετικών συναισθημάτων το τεστ θετικών συναισθημάτων (Differential Emotions Scale modified - DES.MOD), το οποίο έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στην ελληνική

γλώσσα από τους Galanakis, Stalikas, Pezirkianidis και Karakasidou (2016). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μέτρια επίπεδα ΨΑ, με υψηλότερα στη διάσταση της "θετικής αποδοχής της αλλαγής και των ασφαλών σχέσεων" και χαμηλότερα στη διάσταση "επιρροές πνευματικού χαρακτήρα". Ακόμη, τα ευρήματα ανέδειξαν τη συσχέτιση των θετικών συναισθημάτων με την ΨΑ και την πιθανή αμφίπλευρη πρόβλεψη της υπόθεσης συνεξάρτησης ή και κυκλικής αιτιότητας ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες.

Το «Πώς η ΨΑ των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας» μελέτησε στην έρευνά της η Μήττα (2018) σε 146 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης σε 26 νομούς της Ελλάδας. Για τη μέτρηση της ΨΑ χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (MTRS) των Mansfield και Wosnitza (2015). Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ της ΨΑ και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή τα αποτελέσματα έδειξαν μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση και μάλιστα αρνητική. Στα ευρήματα βρέθηκε ότι η επαγγελματική ΨΑ ενός εκπαιδευτικού δε σχετίζεται με το αίσθημα ικανοποίησης από το διευθυντή, όπως και ότι η κοινωνική διάσταση της ΨΑ δεν είναι ικανή να προβλέψει, είτε θετικά είτε αρνητικά, την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του. Επίσης, όσο η συναισθηματική διάσταση της ΨΑ και τα κίνητρα ενός εκπαιδευτικού αυξάνονται τόσο μειώνεται το αίσθημα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του.

Γενικότερα, οι έρευνες έδειξαν ότι μια καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επέτρεψαν τη διατήρηση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, όπως το κίνητρο, η δέσμευση και συνεπώς και η αποτελεσματικότητά τους στην εργασία τους (Day, 2008), βοήθησε τη μελέτη σχετικά με την ΨΑ των εκπαιδευτικών. Σε όλες τις έρευνες η συναισθηματική διάσταση της ΨΑ ή οι παράγοντες που την συνθέτουν (αυτοπεποίθηση, ρύθμιση συναισθημάτων, εστίαση στην αυτο-βελτίωση, αισιοδοξία, θετική διάθεση, αίσθηση του χιούμορ, υπομονή και επιμονή, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ρεαλιστικές προσδοκίες και στόχοι) εμφανίζονται να παίζουν σημαντικό ρόλο στον ορισμό της. Επίσης, διάφοροι δημογραφικοί παράγοντες όπως το φύλο, ηλικία, τα έτη υπηρεσίας συνήθως έδειξαν να σχετίζονται με την ΨΑ. Επιπλέον στην πλειοψηφία των ερευνών στην Ελλάδα, η ΨΑ των εκπαιδευτικών βρέθηκε σε ικανοποιητικά έως υψηλά επίπεδα, παρόλες τις δυσκολίες που επέφερε η οικονομική κρίση την τελευταία δεκαετία, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

2. Συναισθηματική ρύθμιση

2.1. Εννοιολογικός ορισμός της ρύθμισης του συναισθήματος

Ο καθένας μπορεί να θυμώσει - αυτό είναι εύκολο.

Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο - αυτό δεν είναι εύκολο.

Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια

Ο Αριστοτέλης διέκρινε σωστά ότι το πρόβλημα των παθών⁷ μας δεν είναι η συναισθηματικότητα, αλλά η καταλληλότητα του συναισθήματος και της έκφρασής του. Τα συναισθήματα είναι σημαντικά και βασικά στην ανθρώπινη εμπειρία, όμως καθίστανται δυσλειτουργικά όταν παρεμποδίζουν την ικανότητά του ατόμου να συμπεριφέρεται προσαρμοστικά. Μπορούν, επομένως, να βλάψουν αν το άτομο τα βιώσει τη λανθασμένη ώρα, με λάθος τρόπο ή σε λάθος επίπεδο έντασης.

Ο όρος «ρύθμιση του συναισθήματος» (emotion regulation) χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε μια συναισθηματική εμπειρία (Rolston & Lloyd-Richardson, χ.χ.). Οι περισσότεροι άνθρωποι καθημερινά ασυνείδητα ή συνειδητά, αυτόματα ή ελεγχόμενα χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών ρυθμίσεων του συναισθήματος για να αντιμετωπίσουν ή να προσαρμοστούν σε δύσκολες καταστάσεις. Η ενασχόληση της πλειοψηφίας των μελετών με τις εσκεμμένες επιλογές ρύθμισης των ρητών⁸ μορφών ρύθμισης έχει αποσιωπήσει τις έμμεσες - ασυνείδητες διαδικασίες⁹ παρόλο που είναι κεντρικές και κυρίαρχες και μπορούν, παράλληλα με τις ρητές, να εκτελούν πολύπλοκες λειτουργίες (Gyurak, Gross & Etkin, 2011).

⁷ Κατά τον Αριστοτέλη πάθη είναι όλα αυτά που προκαλούν μεταβολές στη γενική κατάσταση των ανθρώπων, τους κάνουν να παρουσιάζουν διαφορές στις κρίσεις τους και συνοδεύονται από δυσaréσκεια ή ευχαρίστηση. Πάθη είναι η οργή, ο οίκτος, ο φόβος και όλα τα παρόμοια καθώς και τα αντίθετα τους. Ο Αριστοτέλης περιγράφει τα πάθη-συναισθήματα με τρόπο που συνάδει με ότι η σύγχρονη επιστήμη του συναισθήματος και τα ονομάζει βασικά συναισθήματα. Αναφέρει ότι η περιγραφή όλων των παθών γίνεται με βάση την ύπαρξη λύπης ή όχι, που είναι συμβατό με την πρόσφατη θεωρία των αρνητικών και θετικών συναισθημάτων

⁸ Οι Gyurak et al. (2011) ορίζουν ως ρητή ρύθμιση των συναισθημάτων εκείνες τις διαδικασίες που απαιτούν συνειδητή προσπάθεια για την έναρξη και απαιτούν κάποιο επίπεδο παρακολούθησης κατά την εφαρμογή και συνδέονται με κάποιο επίπεδο γνώσης και συνειδητοποίησης.

⁹ Οι έμμεσες μορφές συναισθηματικής ρύθμισης ορίζονται ως διαδικασίες που προκαλούνται αυτόματα από το ίδιο το ερέθισμα και τελειώνουν χωρίς να παρακολουθούνται και μπορούν να συμβούν χωρίς διορατικότητα και ευαισθητοποίηση (Gyurak et al., 2011).

Τα συναισθήματα ρυθμίζονται (ή μπορεί να καταστούν δυσλειτουργικά) και ως εκ τούτου η επιτυχής ρύθμιση των συναισθημάτων είναι κρίσιμη για την ψυχική υγεία και την προσαρμογή και ευεξία των ατόμων (Gross & John, 2003). Η ρύθμιση του συναισθήματος αναφέρεται στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και των νοητικών διεργασιών μέσω του συναισθήματος, αλλά και στις διεργασίες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι με σκοπό να επηρεάσουν τα συναισθήματα που βιώνουν, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα βιώνουν, καθώς και τον τρόπο και το βαθμό που εκφράζουν τελικά τα συναισθήματά τους (Gross, 1998a, Gross & Muñoz, 1995). Αναλυτικότερα, εάν το συναίσθημα το οποίο βιώνει το άτομο δεν ταιριάζει με το επιθυμητό συναίσθημα, η επόμενη δράση θα προκαλέσει τη ρύθμισή του (Fischer, Manstead, Evers, Timmers & Valk, 2004, όπως αναφέρεται στο Niedenthal et al., 2006). Η μείωση, η αύξηση ή η διατήρηση ενός συγκεκριμένου συναισθήματος δεν είναι τίποτε άλλο, παρά το αποτέλεσμα της δράσης που αναλαμβάνει κάποιος με σκοπό τη ρύθμιση του συναισθήματός του. Σύμφωνα με τον Thompson (1994, σ. 27-28), η «ρύθμιση του συναισθήματος ορίζεται από εξωγενείς και εγγενείς διαδικασίες που είναι υπεύθυνες για την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την τροποποίηση των συναισθηματικών αντιδράσεων, ιδιαίτερα των χαρακτηριστικών τους που αφορούν στην ένταση και στο χρόνο, ώστε να επιτύχει τους στόχους του».

Τα συναισθήματα που βιώνουν οι άνθρωποι καθημερινά συνήθως περικλείουν συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, εξυπηρετώντας σημαντικές λειτουργίες όπως είναι: η προετοιμασία για δράση, η λήψη αποφάσεων, η διαμόρφωση άποψης για το περιβαλλοντικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται κάποιος και τέλος η ενημέρωση σχετικά με τις προθέσεις των άλλων (Gross, 1998). Σύμφωνα με τις Tamir και Mauss (2011) οι πεποιθήσεις που έχουν οι άνθρωποι σχετικά με τη δυνατότητα ελέγχου των συναισθημάτων τους καθορίζουν την εκκίνηση της ρύθμισης, ενώ οι αξίες και οι στόχοι τους ορίζουν το περιεχόμενο της. Στη συνέχεια βάσει των τρόπων που θα επιλεγούν για να επιδιωχθούν αυτοί οι στόχοι, ορίζεται η διαδικασία και οι στρατηγικές που θα ακολουθηθούν.

Η ρύθμιση των συναισθημάτων, επειδή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με πολλές πτυχές της ευζωίας (Gross & John, 2003), προκάλεσε το ιδιαίτερο ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων δημιουργώντας ένα νέο πεδίο έρευνας, με αποτέλεσμα η γνώση και η έρευνα τα τελευταία χρόνια σχετικά με τις διεργασίες της ρύθμισης των συναισθημάτων να επεκτείνεται ραγδαία (Eisenberg, Champion & Ma, 2004). Οι σύγχρονες θεωρίες των

συναισθημάτων τονίζουν τους τρόπους με τους οποίους τα συναισθήματα διευκολύνουν την προσαρμογή με την προετοιμασία των συμπεριφορικών αντιδράσεων (Tooby & Cosmides, 1990a), βελτιώνουν τη μνήμη για σημαντικά γεγονότα (Phelps, 2006) και καθοδηγούν τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Keltner & Krings, 1998).

Στόχος της ρύθμισης των συναισθημάτων φαίνεται να είναι άλλοτε η ενίσχυσή τους και άλλοτε η εξασθένησή τους (Gross, 1999). Η συναισθηματική ρύθμιση (ΣΡ) μπορεί να περιλαμβάνει τη βελτίωση της διαχείρισης των διαφόρων αρνητικών ή θετικών συναισθημάτων, γεγονός που επηρεάζει τη ζωή των ανθρώπων είτε θετικά είτε αρνητικά (Parrott, 1993). Αυτό σημαίνει ότι η ρύθμιση των συναισθημάτων είναι μία από τις διάφορες μορφές επιρροής, οι οποίες περιλαμβάνουν προσπάθειες να αλλάξουν κάποια πτυχή της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος και η οποία κωδικοποιείται από το άτομο θετικά ή αρνητικά.

2.2. Στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος

Ο Gross (1998b, 2002) πρότεινε ένα μοντέλο ρύθμισης του συναισθήματος με σκοπό να περιγράψει τις συνήθεις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να επηρεάσουν ή να προσαρμόσουν το επίπεδο της συναισθηματικής τους αντίδρασης. Στο μοντέλο αυτό τίθεται η υπόθεση πως για να ξεκινήσει ένα συναίσθημα πρέπει πρώτα να αξιολογηθούν τα συναισθηματικά στοιχεία του περιβάλλοντος, τα οποία, αφού γίνουν «αντιληπτά και εκτιμηθούν, πυροδοτούν ένα συγχρονισμένο σύνολο τάσεων απόκρισης που περιλαμβάνει εμπειρικά, συμπεριφορικά και φυσιολογικά συστήματα» (Gross, 2002, όπ. αναφ. στο Βάσιου, 2008, σελ. 18-19). Αυτές οι διαδικασίες μπορεί να είναι αυτοματοποιημένες ή ελεγχόμενες, συνειδητές ή ασυνείδητες και να επιδρούν σε ένα ή περισσότερα σημεία δημιουργίας των συναισθημάτων (Gross, 1998a). Σύμφωνα με τον Gross (2002) οι στρατηγικές επηρεασμού ή προσαρμογής της συναισθηματικής αντίδρασης ανακλούν τις βασικές ατομικές διαφορές που παρουσιάζουν οι διεργασίες της ΣΡ βάσει της προσωπικότητας που έχει διαμορφώσει το άτομο.

Στο γνωστικό μοντέλο ρύθμισης του συναισθήματος (Cognitive Emotion Regulation - CER) ο Gross (1998a, 2015) υποστηρίζει ότι η ΣΡ παράγεται από τη διανοητική αξιολόγηση των γεγονότων, ενώ η απορρύθμιση των συναισθημάτων προκύπτει λόγω της αποτυχίας εφαρμογής των κατάλληλων γνωστικών, αντιληπτικών και συμπεριφορικών στρατηγικών. Η πρόκληση είναι τα άτομα να χρησιμοποιούν

τρόπους ρύθμισης των συναισθημάτων τους, με τους οποίους να μεγιστοποιούν την ωφέλειά τους και να περιορίζουν τις καταστρεπτικές πτυχές τους (John & Gross, 2004).

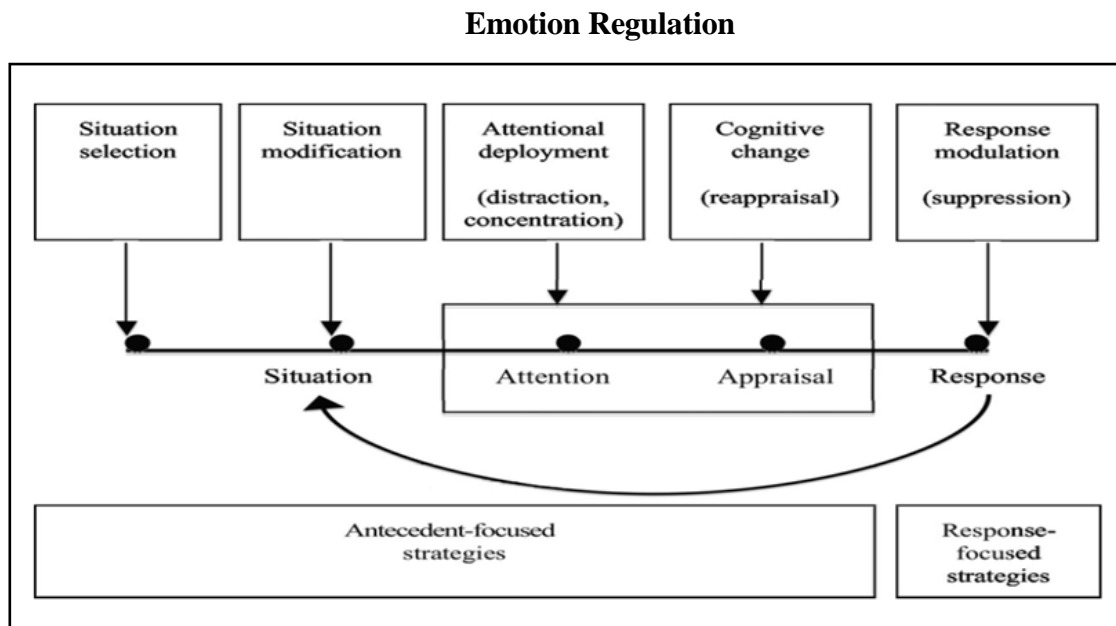
Σύμφωνα με μελέτες, οι Tamir και Mauss (2011) υποστηρίζουν ότι οι αξίες και οι στόχοι που οδηγούν τους ανθρώπους να ρυθμίσουν και να αυξήσουν τα συναισθήματα τα οποία είναι χρήσιμα μακροπρόθεσμα βελτιώνουν την ψυχική υγεία και ευημερία. Αντίθετα, οι αξίες και οι στόχοι που οδηγούν τους ανθρώπους να αυξήσουν συναισθήματα, τα οποία αποδεικνύονται επιβλαβή μακροπρόθεσμα, αδυνατούν να βελτιώσουν την υγεία και ευημερία (Tamir & Mauss, 2011). Οι στόχοι των διεργασιών ρύθμισης συναισθήματος επικεντρώνονται σε δύο βασικούς σκοπούς: είτε στη μείωση της εμπειρίας ενός συναισθήματος λόγω του ότι μπορεί, πλέον, να μην είναι λειτουργικό ή να μην εξυπηρετεί τη δράση του ατόμου σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, είτε στην αύξηση της συναισθηματικής εμπειρίας προκειμένου να ανταποκριθεί σε διαφορετικά εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα (Καραγιαννοπούλου, 2009).

Οι διεργασίες της ρύθμισης ξεκινούν από μια ψυχολογική κατάσταση, η οποία είναι συχνά εξωτερική και ως εκ τούτου προσδιορίσιμη. Η κατάσταση αυτή, παρακολουθείται με διάφορους τρόπους συνεχώς και από τις εκτιμήσεις της προόδου του συναισθήματος με τις ρυθμιστικές προσπάθειες, στο τέλος θα γίνει η αξιολόγηση του αποτελέσματος για να αποφασίσει το άτομο εάν θα το διατηρήσει ή θα το αλλάξει (Ford & Gross, 2018).

Η βασική ιδέα του μοντέλου του Gross (1998b, 2002, 2015) είναι ότι τα συναισθήματα μπορούν συχνά να αλλάζουν το περιβάλλον, μεταβάλλοντας έτσι πιθανότητα τα επακόλουθα συναισθήματα. Όταν ένα συναίσθημα ενεργοποιηθεί, προκαλεί μια γνωστική προδιάθεση για την εκτίμηση μελλοντικών γεγονότων σύμφωνα με τις γενικές διαστάσεις αξιολόγησης που προκάλεσαν το συναίσθημα. Αυτές οι εκτιμήσεις γίνονται ένας σιωπηλός αντιληπτικός φακός για την ερμηνεία των επακόλουθων καταστάσεων και τη λήψη αποφάσεων για τις στρατηγικές ρύθμισης που θα ακολουθήσουν (Lerner, Piercarlo Valdesolo & Kassam, 2014).

Το μοντέλο του Gross (1998b, 2002, 2015) στοχεύει να αναδείξει στο πως συγκεκριμένες στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων μπορούν να διαφοροποιούνται σε διάφορα σημεία της διαδικασίας εξέλιξης των συναισθηματικών αντιδράσεων μέσα στο χρόνο. Παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο χρήσιμο για την κατανόηση των αιτιών, των συνεπειών και των μηχανισμών στους οποίους βασίζονται οι διάφορες μορφές ρύθμισης των συναισθημάτων. Είναι σημαντικό ότι αυτές οι

απαντήσεις συχνά αλλάζουν την κατάσταση που οδήγησε στην απάντηση στην πρώτη θέση (βλ. Σχήμα 1)



Σχήμα 1. Το μοντέλο με τα πέντε σημεία στα οποία τα άτομα μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (Gross & Thompson, 2007).

Εκκινώντας από αυτή τη θέση, ο Gross (1998b, 1999, 2015) διακρίνει καταρχάς δυο ομάδες στρατηγικών, την ομάδα αυτών που επικεντρώνονται σε όσα προηγούνται της συναισθηματικής απόκρισης και την ομάδα αυτών που εστιάζουν στην ίδια την απόκριση. Στην πρώτη ομάδα συμπεριλαμβάνει τέσσερις στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος και στη δεύτερη ομάδα μόνο μία στρατηγική (βλ. Σχήμα 1). Αυτές κατονομάζονται ως:

Επιλογή κατάστασης (situation selection). Η πρώτη στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος αφορά τη δραστηριοποίηση του ατόμου να επιλέγει μια κατάσταση με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε να ταιριάζει με το επίπεδο της συναισθηματικής απόκρισης που επιθυμεί να έχει για ένα συγκεκριμένο συναίσθημα αργότερα. Με άλλα λόγια, το άτομο έχει επίγνωση της τροχιάς που τα συναισθήματά του είναι πιθανό να πάρουν σε κάποια χρονική διάρκεια (όπως μέσα σε μια ημέρα) και πρέπει να λάβει μέτρα για να τα επηρεάσει. Η επιλογή της κατάστασης συχνά απαιτεί να σταθμίσει κατάλληλα κάποιος τα βραχυπρόθεσμα οφέλη της ρύθμισης των συναισθημάτων έναντι των μακροπρόθεσμων. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν ότι το άτομο γνωρίζει πολύ καλά τον εαυτό του.

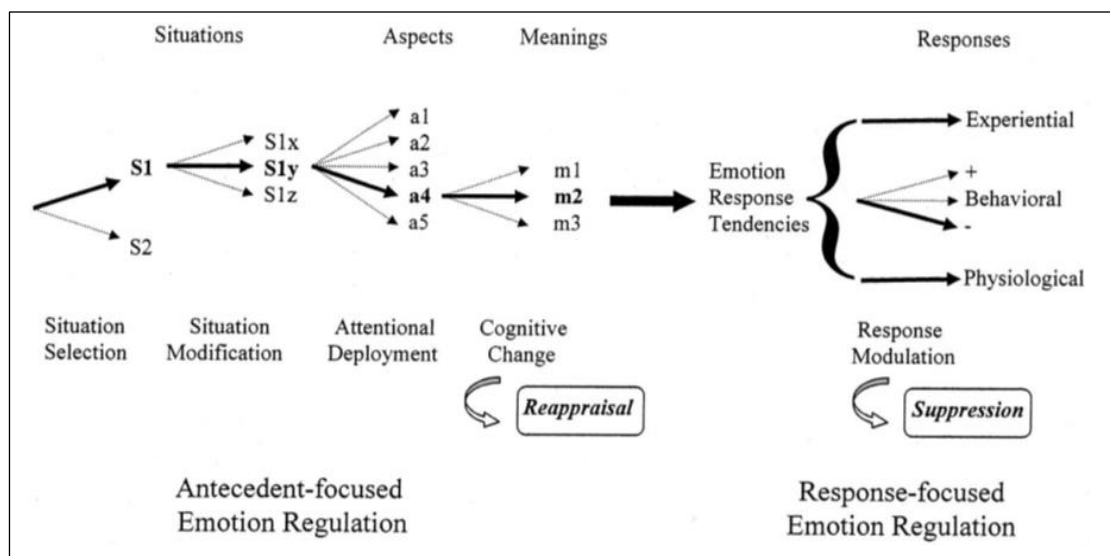
Τροποποίηση κατάστασης (situation modification). Το άτομο, στην περίπτωση αυτή, αλλάζει ή τροποποιεί μια πιθανή υφιστάμενη κατάσταση ή το πλαίσιο αλληλεπίδρασης με σκοπό να διαμορφώσει ένα νέο επιθυμητό συναισθηματικό επίπεδο, που παρεμποδίζει την έκθεση του σε καταστάσεις που προκαλούν φόβο, με σκοπό να νιώσει προσωρινά ανακούφιση. Τοιουτοτρόπως, όμως μπλοκάρει και μακροπρόθεσμα οφέλη που πιθανόν να είχε από την έκθεσή του σε μια τέτοια κατάσταση. Οι καταστάσεις αυτές μπορεί να είναι εξωτερικές ή εσωτερικές.

Ανάπτυξη ή ανακατεύθυνση προσοχής (attentional deployment). Η στρατηγική αυτή αναφέρεται στην ανακατεύθυνση (μετατόπιση) της προσοχής σε κάποια μόνο στοιχεία μιας κατάστασης ή του περιβάλλοντος, ανάλογα πάντα με την επίδραση που έχουν αυτά στη συναισθηματική του κατάσταση, ή στην αγνόηση ορισμένων στοιχείων. Αποτελεί, επομένως, μια εσωτερική εκδοχή επιλογής της κατάστασης. Η εσωτερική κατεύθυνση της προσοχής είναι περισσότερο γνωστή ως απόσπαση της προσοχής.

Γνωστική αλλαγή (cognitive change). Η γνωστική αλλαγή αναφέρεται σε προσπάθειες επανεξέτασης μιας συναισθηματικής κατάστασης για να αποκτήσει νέα προοπτική, ούτως ώστε να αλλάξει το συναισθηματικό της νόημα (Gross, 1998b). Ένας ειδικός τύπος της γνωστικής αλλαγής είναι η γνωστική αναπλαισίωση ή επανεκτίμηση ή επανεξέταση (reappraisal), η οποία αναφέρεται στον γνωστικό μετασχηματισμό κάποιας κατάστασης και σημαίνει πως το άτομο επανεκτιμά μια συναισθηματική κατάσταση ή την επαναξιολογεί γνωστικά, με σκοπό την αλλαγή (συνήθως μείωση) του συναισθηματικού της αντίκτυπου (Gross, 1998b). Η επανεκτίμηση μιας κατάστασης μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη συναισθηματική αντίδραση, στη φυσιολογική διέγερση, όπως και στην εκφραστική συμπεριφορά (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2006).

Διαφοροποίηση ή διαμόρφωση της απάντησης (response modulation). Η συγκεκριμένη στρατηγική αφορά μία διαφορετική στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος εστιασμένη στις αποκρίσεις (response-focused strategy). Αναφέρεται στην τελική ευκαιρία να αλλάξει η συναισθηματική απάντηση κάποιου και αφορά στην άμεση δυνατή επίδραση των φυσιολογικών, βιωματικών και συμπεριφορικών αντιδράσεων. Η μορφή αυτή απόκρισης περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες άμεσης αλλαγής της εκδήλωσης του συναισθηματικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων των εκφράσεων του προσώπου, των λεκτικών εκφράσεων του συναισθήματος, των σωματικών αντιδράσεων.

Η ρύθμιση των συναισθημάτων μπορεί να οριστεί και ως το σύνολο των διαδικασιών με το οποίο οι άνθρωποι επιδιώκουν να ανακατευθύνουν την αυθόρμητη ροή των συναισθημάτων τους (Kooze, 2009). Η έρευνα σχετικά με τη ρύθμιση των συναισθημάτων έχει επικεντρωθεί σε μελέτες που αναφέρονται στις προσπάθειες που επιχειρούν να αλλάξουν την πορεία, την ένταση και το είδος των συναισθηματικών αντιδράσεων, επιλέγοντας κάθε φορά την κατάλληλη ρυθμιστική στρατηγική.



Σχήμα 2. Το μοντέλο διαδικασίας της ρύθμισης συναισθημάτων (Gross, 2001, σ. 215).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο του Gross (2001), το συναίσθημα μπορεί να ρυθμιστεί σε πέντε σημεία της γενετικής διαδικασίας συναισθημάτων: (1) επιλογή της κατάστασης, (2) τροποποίηση της κατάστασης, (3) ανάπτυξη προσοχής (4) γνωστική αλλαγή (γνωστική αναπλαισίωση) και (5) διαφοροποίηση εμπειρικών, συμπεριφορικών ή φυσιολογικών απαντήσεων (καταστολή). Οι τέσσερις πρώτες από αυτές τις διεργασίες/στρατηγικές είναι εστιασμένες στο παρελθόν, ενώ η πέμπτη είναι εστιασμένη στις απαντήσεις. Ο αριθμός των επιλογών απόκρισης που εμφανίζονται σε κάθε ένα από αυτά τα πέντε σημεία (βλ. Σχήμα 2) είναι αυθαίρετος και οι έντονες γραμμές δείχνουν μια συγκεκριμένη επιλογή που θα μπορούσε να γίνει.

Η διαφορετική ρύθμιση της ίδιας συναισθηματικής αντίδρασης έγκειται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο χειρίζεται την τάση του να βιώνει συγκεκριμένα συναισθήματα, όπως για παράδειγμα το άγχος ή το θυμό (John & Gross, 2004. Gross & John, 2003. Gross, 2002). Οι στρατηγικές που αναφέρονται στο Σχήμα 2, με ιδιαίτερη

εστίαση στην επανεκτίμηση και στην καταστολή, είναι αυτές που μπορεί να εφαρμόσει το άτομο προκειμένου να ρυθμίσει τη συναισθηματική εμπειρία και έκφραση και διαφοροποιούνται κατά το χρονοδιάγραμμα της εξέλιξης της συναισθηματικής αντίδρασης (Gross, 2001), ανάλογα με το στάδιο στο οποίο εφαρμόζονται. Συνεπώς, ανάλογα με τη χρονική στιγμή που γίνεται η ρύθμιση του συναισθήματος, δηλαδή πριν ή μετά τη συναισθηματική απόκριση, έχουμε διαφορετικές στρατηγικές (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2004).

Το ενδιαφέρον συνήθως εστιάζεται σε δυο στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων (Καφέτσιος & Λυδάκη, 2004): Πρώτον, στη γνωστική επανεκτίμηση ή αναπλαισίωση (*reappraisal*) που φαίνεται ότι επιδρά στο αρχικό και βασικό στάδιο της διαδικασίας του συναισθήματος, μειώνοντας έτσι την αρνητική συναισθηματική εμπειρία όπως και τη φυσιολογική διέγερση. Δεύτερον, στην καταστολή ή καταπίεση (*suppression*) που επιδρά σε μετέπειτα στάδια, περιορίζοντας την τρέχουσα συμπεριφορά έκφρασης του συναισθήματος με επακόλουθο τη σπατάλη συναισθηματικής ενέργειας με αυξημένο γνωστικό κόστος, γεγονός που συμβάλλει αρνητικά σε διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο και γενικότερα στην υγεία.

2.2.1. Γνωστική αναπλαισίωση (Cognitive reappraisal)

Η γνωστική αναπλαισίωση σχετίζεται με την αντίληψη που διαμορφώνει το άτομο για μια δεδομένη κατάσταση. Με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η συναισθηματική διεργασία έχει ως αφετηρία ένα είδος κρίσης ή εκτίμησης μιας κατάστασης και ως εκ τούτου η ερμηνεία των κινήτρων του ατόμου ή των συμμετεχόντων στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης, ακόμη και οι ανησυχίες του, έχουν μεγάλη σημασία (Roseman & Smith, 2001. Scherer, 2001, όπ. αναφ. στους Sutton & Wheatley, 2003). Εν τούτοις, όπως είναι κατανοητό δεν είναι η αντικειμενική εκτίμηση της κατάστασης, αλλά η υποκειμενική αξιολόγηση του ερεθίσματος που εκλύει τη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου (Καραγιαννοπούλου, 2009). Έτσι, η αξιολόγηση εμφανίζεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση των συναισθηματικών καταστάσεων, από ότι το συμβάν αυτό καθαυτό (Troy, Wilhelm, Shallcross & Mauss, 2010).

Συγκεκριμένα, επειδή η γνωστική επανεξέταση εμφανίζεται στο άτομο νωρίς στη διαδικασία δημιουργίας συναισθημάτων, αναφέρεται στις ενέργειες που κάνει το άτομο πριν την πλήρη ενεργοποίηση του συναισθήματος και την αλλαγή της συμπεριφοράς του, ώστε να είναι σε θέση να τροποποιήσει ολόκληρη τη συναισθηματική ακολουθία πριν

διαμορφωθούν πλήρως οι τάσεις απόκρισης των συναισθημάτων (Gross, Richards & John, 2006).

Αναλυτικότερα, η γνωστική επανεκτίμηση, ως μια μορφή γνωστικής αλλαγής, περικλείει την οικοδόμηση μια νέας συναισθηματικής κατάστασης με τέτοιο τρόπο που μπορεί να μεταβάλει τη συναισθηματική επίδρασή της (Gross et al., 2006), στοχεύοντας στον έλεγχο του ιδιαίτερου νοήματος που θα δοθεί στα γεγονότα (John & Gross, 2004). Επίσης, ο Gross (2002) υποστηρίζει ότι, επειδή η γνωστική επανεκτίμηση εμφανίζεται στο αρχικό στάδιο της συναισθηματικής παραγωγικής διαδικασίας, μπορεί και επηρεάζει όχι μόνο την έκφραση αλλά και τη βίωση του συναισθήματος και ως εκ τούτου αναμένεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική.

Οι περισσότερες μελέτες μέχρι σήμερα σχετικά με τη γνωστική επανεκτίμηση, ασχολούνται κυρίως με τις ποσοτικές αλλαγές του συναισθήματος και συγκεκριμένα με τη μείωση της έντασης των αρνητικών συναισθημάτων (Gross, 1998b). Σε μελέτες, επίσης, βρέθηκε ότι τα άτομα που κάνουν συχνότερη χρήση της γνωστικής επανεκτίμησης βελτιώνουν τη συναισθηματική τους κατάσταση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (John & Gross, 2004). Ως εκ τούτου, η γνωστική επανεκτίμηση μπορεί και παράγει διαπροσωπικές συμπεριφορές με τις οποίες το άτομο μπορεί και επικεντρώνεται κατάλληλα στην αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Τα άτομα που χρησιμοποιούν τη γνωστική επανεκτίμηση στη ρύθμιση του συναισθήματός τους είναι πιο ικανοποιημένα από τη ζωή τους και περισσότερο αισιόδοξα. Αυτό δικαιολογεί το γεγονός ότι όσοι χρησιμοποιούν τη γνωστική αναπλαισίωση συχνά έχουν υψηλότερα επίπεδα περιβαλλοντικής γνώσης, προσωπικής ανάπτυξης, αυτο-αποδοχής, ένα σαφέστερο σκοπό στη ζωή, μια μεγαλύτερη αίσθηση αυτονομίας και καλύτερες σχέσεις με άλλους (Ryff, 1989).

2.2.2. Εκφραστική καταστολή (Expressive suppression)

Η καταστολή αποτελεί μια στρατηγική ρύθμισης εστιασμένη στην αντίδραση του εκλυόμενου συναισθήματος. Παρεμβαίνει σχετικά αργά στη δημιουργία των συναισθημάτων και κυρίως τροποποιεί την έκφραση στις τάσεις απόκρισης των συναισθημάτων, χωρίς να μειώνει την εμπειρία των αρνητικών συναισθημάτων (Gross et al., 2006). Συγκεκριμένα, η καταστολή, για το λόγο ότι έρχεται αργά στη διαδικασία δημιουργίας συναισθημάτων, απαιτεί από το άτομο να διαχειριστεί με προσοχή τις τάσεις απόκρισης των συναισθημάτων, οι οποίες προκύπτουν συνεχώς.

Επιπλέον, η καταστολή μπορεί να δημιουργεί μια αίσθηση διαφοράς μεταξύ της εσωτερικής εμπειρίας και της εξωτερικής έκφρασης, οδηγώντας σε συναισθήματα μη αυθεντικότητας και εμποδίζοντας την ανάπτυξη συναισθηματικά στενών σχέσεων (Gross & John, 2003). Σε αντίθεση με τη γνωστική εκτίμηση, είναι αποτελεσματική στην καθοδήγηση της έκφρασης των συναισθημάτων, αλλά δεν παρέχει υποκειμενική ανακούφιση από τα αρνητικά συναισθήματα (Gross, Richards & John, 2006).

Ειδικότερα, η καταστολή έχει σημαντικό φυσιολογικό και γνωστικό κόστος. Τα πειράματα δείχνουν ότι η καταστολή οδηγεί σε αυξημένη ενεργοποίηση του καρδιαγγειακού συστήματος, χειρότερη μνήμη για κοινωνικές πληροφορίες, όπως ονόματα ή γεγονότα (Richards & Gross, 2000), ενώ οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι λιγότερο ικανοποιητικές ανάμεσα σε άτομα που συνεργάζονται (Butler, Egloff, Wilhelm, Smith, Erickson & Gross, 2003). Η καθημερινή χρήση της καταστολής σχετίζεται με μικρότερη εμπειρία του θετικού συναισθήματος και μεγαλύτερη εμπειρία του αρνητικού συναισθήματος. Αυτό σημαίνει ότι, μακροπρόθεσμα, τα άτομα που κάνουν συχνότερη χρήση καταστολής εμφανίζουν χειρότερη λειτουργία σε συναισθηματικές, διαπροσωπικές και ευημερούσες σχέσεις. Επιπλέον, δείχνουν χειρότερη μνήμη στις συνομιλίες, καθώς στερούνται συναρπαστικών συναισθημάτων σύμφωνα με γεγονότα που βίωσαν, ενώ παρουσιάζουν συμπτώματα που σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα καταθλιπτικών συμπεριφορών (Gross et al., 2006). Σε αποτελέσματα ερευνών αναφέρεται ότι τα άτομα παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και ευεξίας, λόγω της έντονης συνειδητοποίησης, της λιγότερο αισιόδοξης στάσης για το μέλλον, της αποφυγής και έλλειψης στενών κοινωνικών σχέσεων και υποστήριξης (Gross & John, 2003). Επίσης, επισημαίνεται, ότι εμφανίστηκαν χαμηλότερα επίπεδα υποκειμενικής ευζωίας σε όλους τους τομείς, με υψηλότερα όμως, επίπεδα σε όσους διατηρούσαν θετικές σχέσεις με άλλους (Ryff, 1989).

Οι McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli και Gross (2008) κατέγραψαν την εγκεφαλική δραστηριότητα ατόμων κατά την ολοκλήρωση ενός έργου επαναπροσδιορισμού ρύθμισης συναισθημάτων, που απαιτούσε από τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν μια στρατηγική γνωστικής επανεκτίμησης για να μειώσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους σε αρνητικά συναισθηματικά ερεθίσματα. Οι άνδρες παρουσίασαν μεγαλύτερη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων σε αρνητικά ερεθίσματα από ότι οι γυναίκες. Αντίθετα, οι Domes, Schulze, Böttger, Grossman, Hauenstein, Wirtz, Heinrichs και Herpertz (2010) εξέτασαν τη δραστηριότητα του

εγκεφάλου κατά τη διάρκεια μιας εργασίας με γνωστική επανεκτίμηση δίνοντας εντολή στους συμμετέχοντες να αυξήσουν, να μειώσουν ή και να διατηρήσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις στα αρνητικά ερεθίσματα. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι άνδρες ενδέχεται να μην έχουν το πιο αποτελεσματικό σύστημα επεξεργασίας ρύθμισης συναισθημάτων. Τα ευρήματα άλλης έρευνας των Gardener, Carr, Macgregor και Felmingham (2013) επιβεβαιώνουν ότι οι γυναίκες είναι πιο ευαίσθητες στη ρύθμιση συναισθηματικών αρνητικών ερεθισμάτων, ακόμη και σε μεταγενέστερες διαδικασίες ρύθμισης συναισθημάτων. Οι γυναίκες μπορεί να χρησιμοποιούν λιγότερο προσαρμοστικές στρατηγικές γνωστικής συναισθηματικής ρύθμισης από τους άνδρες και ως εκ τούτου, δίνουν υψηλότερα ποσοστά καταθλιπτικών συμπτωμάτων που μπορεί να σχετίζονται με τους λιγότερο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης (Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee & van den Kommer, 2004). Γενικά, η χρήση της επανεκτίμησης συνδέεται με πολλαπλούς δείκτες υγιούς λειτουργίας του ατόμου, ενώ η χρήση της καταστολής συνδέεται με πολλούς δείκτες διαταραγμένης λειτουργίας.

2.3. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης στους εκπαιδευτικούς

Η διδασκαλία, με δεδομένο ότι είναι μια απαιτητική και συναισθηματική εργασία, έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί καθημερινά, για να επιτύχουν στο έργο τους, να βιώνουν και να εκφράζουν ευχάριστα καθώς και δυσάρεστα συναισθήματα στην αλληλεπίδραση με μαθητές, γονείς, συναδέλφους, διευθυντές ή προϊσταμένους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συχνά στη διαδικασία να προσπαθούν να ρυθμίζουν όλα τα συναισθήματα τους, κατά διαστήματα, επειδή πιστεύουν ότι αυτό θα τους βοηθήσει να επιτύχουν τους στόχους τους (Sutton, 2004).

Τα συναισθήματα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της βιωματικής εμπειρίας στην τάξη και περικλείουν ουσιαστικά μέρος της εμπειρίας της ζωής μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου-μαθητή (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). Έχει αναγνωρισθεί, ότι οι λειτουργίες που αποτελούν το επίκεντρο της σχολικής εκπαίδευσης, όπως η μάθηση, η προσοχή, η μνήμη, η λήψη αποφάσεων, τα κίνητρα και η κοινωνική λειτουργία, δεν επηρεάζονται απλά από το συναίσθημα, αλλά είναι συνυφασμένες και με τις διεργασίες συναισθημάτων (Fried, 2011). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να έχουν μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις και καλές δεξιότητες διδασκαλίας, αλλά είναι σημαντικό να κατέχουν συναισθηματικές δεξιότητες για αποτελεσματική συνεργασία με τους μαθητές, αφού μέσω της ρύθμισης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν το

ενδιαφέρον των μαθητών τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόσληψη των αγαθών της εκπαίδευσης (Jacobs & Gross, 2014). Οι περισσότεροι συναισθηματικοί δεσμοί, σύμφωνα με τον Hargreaves (2000) αναπτύσσονται σε σχολεία όπου υπάρχει μεγαλύτερη ψυχολογική και φυσική εγγύτητα δασκάλου-μαθητή.

Συνήθως, τα συναισθήματα ξεκινούν στο άτομο συνειδητά ή ασυνείδητα με την εκτίμηση κάποιου γεγονότος λόγω της προσωπικής σημασίας που έχει γι' αυτό (Lazarus, 1991). Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις καταστάσεις στην τάξη επηρεάζονται από τους ατομικούς στόχους, τις προσδοκίες, τους προσωπικούς πόρους και την προηγούμενη εμπειρία (Sutton, 2007). Σε μελέτες σχετικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην τάξη επιβεβαιώθηκε ότι το πιο συχνά εκφρασμένο συναίσθημα, η χαρά, πηγάζει από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και συνδέεται με το αίσθημα ευθύνης του δασκάλου για την επίτευξη των στόχων των μαθητών. Αντίθετα, ο θυμός ως το συχνότερο μεταξύ των δυσάρεστων συναισθημάτων (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011) προκαλείται κυρίως σε περιπτώσεις, όταν οι μαθητές δεν πειθαρχούν στους κανονισμούς του σχολείου και δεν ακολουθούν τις οδηγίες ή είναι απρόσεκτοι (Prosen, Smrtnik Vitulic & Poljsak Skraban, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυτο-ρυθμίζουν εκ των προτέρων ένα θετικό συναίσθημα, όπως η χαρά ή ο ενθουσιασμός, προκειμένου να επικοινωνήσουν με θετικό τρόπο στην τάξη, ή ένα αρνητικό, όπως ο θυμός, προκειμένου να καταστήσουν σαφή τη σοβαρότητα της παραβίασης των κανόνων στους μαθητές (Sutton & Harper, 2009). Η ρύθμιση του συναισθήματος περιλαμβάνει προσπάθειες για αύξηση της έντασης ή της διάρκειας της εμπειρίας. Η συχνότητα, όμως, η επιλογή της δράσης και οι συνέπειες της ρύθμισης συναισθημάτων, φαίνεται ότι επηρεάζονται από τις ατομικές διαφορές, τους κανόνες του συναισθήματος¹⁰ και τις πολιτισμικές αξίες (Sutton & Harper, 2009). Με άλλα λόγια, εξηγείται γιατί το ίδιο εξωτερικό συμβάν μπορεί να προκαλέσει διαφορετικό συναίσθημα σε κάθε άτομο. Κατά συνέπεια, επισημαίνεται η σημασία της ευέλικτης επιλογής μεταξύ των στρατηγικών της ρύθμισης των συναισθημάτων κατά τρόπο προσαρμοστικό στις διαφορετικές απαιτήσεις της εκάστοτε κατάστασης, καθώς αναγνωρίζεται ο ρόλος πολιτισμικών και ατομικών διακυμάνσεων στις συναισθηματικές εμπειρίες παρά τις ομοιότητες των συναισθημάτων μεταξύ των πολιτισμών (Mesquita & Markus, 2004). Επιπλέον, οι Sutton και Wheatley (2003) αναγνωρίζουν το ρόλο του

¹⁰ Οι Fischer, van Vianen, Manstead, Mosquera (2004) μιλούν για τους κανόνες συναισθήματος που υποδεικνύουν την καταλληλότητα εκδήλωσης του κάθε συναισθήματος σε συγκεκριμένες συνθήκες. Οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος αποτελούν φυσική ακολουθία των κανόνων του συναισθήματος.

πολιτισμού στα συναισθήματα μέσω των σχημάτων της μάθησης και της κοινωνικοποίησης.

Οι Sutton και Harper (2009) σε έρευνά τους επιβεβαιώνουν ότι η ρύθμιση του συναισθήματος σε φθίνουσα πορεία, συνεπάγεται τη μείωση της εμπειρίας του συναισθήματος και ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συνήθως ελαχιστοποιούν αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, προκειμένου να συνεχίσουν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες στην τάξη και να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές. Η ρύθμιση των συναισθημάτων προς τα κάτω μπορεί να είναι επιζήμια για τους εκπαιδευτικούς, γιατί τα εσωτερικεύουν με αποτέλεσμα να χάνουν την ενέργεια και τον ενθουσιασμό τους (Goleman, 1995).

Οι Hosotani και Imai-Matsumura (2011) έχουν εντοπίσει δύο τύπους του ιδανικού δασκάλου, τον «ήρεμο» και τον «συναισθηματικά εκφραστικό» δάσκαλο. Στον πρώτο, ο «ήρεμος» δάσκαλος πιστεύει ότι οποιοσδήποτε δυσάρεστο συναίσθημα στην τάξη είναι ακατάλληλο και έτσι αποφεύγει την έκφρασή του, οδηγούμενος σε καταστολή. Στο δεύτερο, ο δάσκαλος που πιστεύει στο «συναισθηματικά εκφραστικό δάσκαλο» προσπαθεί να εκφράσει όλα τα συναισθήματα και τα χρησιμοποιεί για να προκαλέσει συναισθήματα στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές για να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους στην τάξη, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών που αφορούν την ποιότητα των συναισθημάτων, την ένταση ή τη διάρκεια. Κατά συνέπεια, οι συναισθηματικές εκφράσεις των εκπαιδευτικών μπροστά στα παιδιά μπορεί να είναι διαφορετικές από την αυθεντική συναισθηματική εμπειρία τους.

Σύμφωνα με το σύστημα «Hot & Cool» των Metcalfe και Mischel (1999) και Mischel και Ayduk (2004, όπ. αναφ. στους Sutton & Harper, 2009) η ρύθμιση των συναισθημάτων αποτελείται από ένα «ζεστό» και ένα «δροσερό» σύστημα. Το «δροσερό» σύστημα είναι γνωστικό, σύνθετο, αργό, στοχαστικό και συναισθηματικά ουδέτερο. Αποτελείται από ένα δίκτυο πληροφοριακών δροσερών κόμβων που είναι περίτεχνα συνδεδεμένοι μεταξύ τους και που παράγουν ορθολογική και στρατηγική συμπεριφορά. Αντίθετα, το «ζεστό» σύστημα είναι ένα σύστημα που επιτρέπει γρήγορη και απλή επεξεργασία συναισθημάτων. Με την ωριμότητα, το «δροσερό» σύστημα γίνεται όλο και πιο περίπλοκο, καθώς πολλοί «δροσεροί» κόμβοι αναπτύσσονται και συνδέονται μεταξύ τους, αντικαθιστώντας με «δροσερούς» κόμβους πολλά αντίστοιχα σημεία στο «ζεστό» σύστημα.

Για το λόγο αυτό, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα στρες που προκαλούν έντονη εγρήγορση στα συναισθήματα και συνεπώς είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν τις τεχνικές του δροσερού συστήματος. Με την εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αναπτύσσουν πιο δροσερούς κόμβους που σχετίζονται με την αντικατάσταση κάθε ζεστού σημείου που θα μπορούσε να περιλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με την ανάπτυξη, τη διαχείριση και την πειθαρχία των παιδιών, τις στρατηγικές, τα κίνητρα και τη διδασκαλία ή και τον προβληματισμό σχετικά με προηγούμενες εμπειρίες και στρατηγικές συμπεριφοράς (Sutton, 2004).

Επίσης, στο μοντέλο του πρότυπου δύναμης του Baumeister, Bratslavsky, Muraven και Tice (1998, όπ. αναφ. στους Sutton & Harper, 2009) ο εκπαιδευτικός μπορεί να επανεκτιμήσει τις συμπεριφορές των δύσκολων καταστάσεων των μαθητών του και να μεταβάλλει την ένταση ενός συναισθήματος που βιώνει, αναβαθμίζοντάς το επιπλέον. Έτσι, μπορεί να αισθανθεί συμπόνια και όχι θυμό, εξαιτίας της γνωστικής αλλαγής που συντελείται ή της διαφοροποίησης της απόκρισης, η οποία λαμβάνει χώρα μετά την ενεργοποίηση του συναισθήματος και η αυτοδιάθεση μπορεί να τροποποιήσει την εμπειρία. Η επιμόρφωση και άσκηση των εκπαιδευτικών στην κατάλληλη ρύθμιση των συναισθημάτων τους μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική τους κατανόηση, όπου είναι απαραίτητο, ώστε να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών μέσω της ρύθμισης των συναισθημάτων τους.

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διδασκαλία της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς και της αναγνώρισης του συναισθήματος των μαθητών (Frenzel, Goetz, Stephens & Jacob, 2009), επηρεάζοντας έτσι την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Οι Sutton και Knight (2006) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα επανεκτίμησης απέδειξαν υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής των σπουδαστών και της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης της τάξης

2.3.1. Διεθνείς και ελληνικές έρευνες για τη συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών

Τα συναισθήματα θεωρούνται θεμελιώδη στην πραγματική ζωή των σχολείων (Brennan & Ruairc, 2011). Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές στην εκπαίδευση μελετούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων και τονίζουν ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την εργασία, την ανάπτυξη, την ταυτότητα και τη ζωή

των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 2005). Οι δάσκαλοι, εν τούτοις, ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους σύμφωνα και με τους κανόνες εμφάνισης ή προβολής που πρέπει να ακολουθούν στο σχολείο (Yin & Lee, 2012).

Η Sutton (2004) μελέτησε τη ΣΡ των εκπαιδευτικών, τις πεποιθήσεις, τους στόχους και τις στρατηγικές με ποιοτικές μεθόδους σε εκπαιδευτικούς από το Βορειοανατολικό Οχάιο των ΗΠΑ. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ποικίλες στρατηγικές όπως τροποποίηση της κατάστασης, ανάπτυξη της προσοχής και της γνωστικής αλλαγής. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, ωστόσο δεν υπήρχαν διαφορές στο φύλο ή στην εμπειρία όσον αφορά την αυτόματη ρύθμιση των συναισθημάτων. Επίσης, υποστηρίχθηκε ότι η συναισθηματική έκφραση και ο έλεγχος ποικίλλει μεταξύ των πολιτισμών (Mesquita, Frijda, & Scherer, 1997), οπότε η σχέση μεταξύ της ρύθμισης του αρνητικού και του θετικού συναισθήματος και οι στόχοι αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ποικίλουν ανάλογα με τα περιβάλλοντα.

Οι συναισθηματικές εμπειρίες, η έκφραση και οι διαδικασίες ρύθμισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών (με διδακτική/διαχειριστική ικανότητα της τάξης και ακαδημαϊκή επάρκεια/εκπαίδευση) στην αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά, μελετήθηκαν από τους Hosotani και Imai-Matsumura (2011) σε δημοτικά σχολεία της Ιαπωνίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών στη ρύθμιση και έκφραση των συναισθημάτων (θυμό, θλίψη, φόβο, αγδία και χαρά) και οι διαδικασίες ρύθμισης των συναισθημάτων τους, εμπλέκονταν με διάφορους στόχους και κατάλληλες στρατηγικές που εξυπηρετούσαν πάντα το καλύτερο συμφέρον των παιδιών. Έτσι κατέστειλαν συναισθήματα, όταν πίστευαν ότι δεν πρέπει να τα γνωρίζουν οι μαθητές, ενώ άλλες φορές συνειδητά τα εξέφραζαν για να καθοδηγήσουν τα παιδιά. Επίσης, αναδείχθηκε ότι η διαφορά στους στόχους της ρύθμισης συναισθημάτων εξαρτάται από τον πολιτισμό και την ικανότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα σχετικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, τη συναισθηματική εργασία και τη ρύθμιση των συναισθημάτων σε κινέζους εκπαιδευτικούς, ο Yin (2015) διαπίστωσε ότι αυτοί ρύθμιζαν τα συναισθήματά τους στη διδασκαλία, χρησιμοποιώντας στρατηγικές επιφανειακής δράσης (καταστολή) και βαθιάς δράσης (γνωστική αναπλαισίωση). Αυτές οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς να εκπληρώσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους και κατά συνέπεια, μπορεί να επηρέαζαν την ευημερία τους. Άλλη έρευνα στη διαχείριση των

συναισθημάτων των εκπαιδευτικών των Lee, Pekrun, Taxer, Schutz, Vogl και Xie (2016) έδειξε ότι η επανεκτίμηση (βαθιά δράση) συνδέεται με την εμπειρία θετικών συναισθημάτων, ενώ η καταστολή (επιφανειακή δράση) συνδέεται με την εμπειρία αρνητικών συναισθημάτων.

Στην Ελλάδα η ΣΡ των εκπαιδευτικών, τα τελευταία χρόνια, μελετήθηκε μέσα από έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ), ως μια από τις ικανότητες που την καθορίζουν. Ωστόσο, σε έρευνες που αναφέρονται στη ΣΡ των εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλους συναφείς παράγοντες υπάρχει ένα μεγάλο κενό.

Η Βάσιου (2018) αναφέρεται σε δυο μελέτες, που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς. Στόχος των δύο ερευνών ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις της ΣΝ των εκπαιδευτικών με το συναίσθημα και την κινητοποίηση στην εργασία τους. Και στις δύο έρευνες χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της ΣΝ των Wong και Law (2002) (Wong Law Emotional Intelligence Scale -WLEIS). Τα αποτελέσματα από τις δύο έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο τους, δήλωναν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, βίωναν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, περισσότερο θετικό συναίσθημα, λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα και άγχος στην εργασία τους. Τα υψηλά επίπεδα της ΣΝ τους έδιναν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά των άλλων, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους διευκολύνοντας την επίδοσή τους και να τα ρυθμίζουν κατάλληλα μειώνοντας το στρες.

Επίσης, πρόσφατα η Βαξεβανάκη (2018) μελέτησε τη ΣΡ και το εργασιακό άγχος σε 142 εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία τους σε άτομα με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία. Το ερευνητικό εργαλείο για τη ρύθμιση του συναισθήματος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η κλίμακα ρύθμισης του συναισθήματος (Emotion Regulation Questionnaire- ERQ) των Gross και John (2003). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χρησιμοποιούν σε υψηλά επίπεδα τη στρατηγική της γνωστικής αναπλαισίωσης για τη ρύθμιση του συναισθήματός τους, καθώς συμβάλλει σε θετικά επαγγελματικά αποτελέσματα, σε αντίθεση με την εκφραστική καταστολή, η οποία αντενδείκνυται ως πρακτική κατά την επιτέλεση των διδακτικών τους καθηκόντων.

Τη σχέση της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση,

διερεύνησε η Νομικού (2019) σε 120 εκπαιδευτικούς Π.Ε. και Δ.Ε. Η κλίμακα ρύθμισης του συναισθήματος (ERQ) των Gross και John (2003) χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της ρύθμισης του συναισθήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων έχει σημαντικό προβλεπτικό ρόλο στις περισσότερες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό την τάση να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με τη γνωστική αναπλαισίωση και ικανοποιούνται περισσότερο από την εργασία τους μέσω του μισθού και των συνθηκών εργασίας στο σχολείο τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό την τάση να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με την εκφραστική καταστολή και να εμφανίζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης τους. Η ηλικία, επίσης, βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με τη γνωστική αναπλαισίωση. Επιπλέον, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση έδειξαν ότι σχετίζονται αρνητικά με τη γνωστική αναπλαισίωση, την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας και από τον οργανισμό ως ολότητα και θετικά με την εκφραστική καταστολή, ενώ το φύλο ότι δεν επηρεάζει καμία από τις υπό εξέταση μεταβλητές.

2.4. Ο ρόλος της συναισθηματικής ρύθμισης στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι ορισμοί της ΨΑ, ανεξάρτητα από το αν εξετάζεται αυτή ως χαρακτηριστικό ή ως αποτέλεσμα, αναδεικνύουν ότι τα άτομα που αντιμετώπισαν σημαντικές αντιξοότητες βίωσαν μια εγγενώς συναισθηματική εμπειρία σχετική με αυτές (Kay, 2016). Σε κάθε περίπτωση, πίσω από την έκβαση μιας αγχωτικής κατάστασης αναγνωρίζεται η συναισθηματική εμπειρία που οικοδομείται και οι στρατηγικές που αναπτύσσουν τα άτομα για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους (Kay, 2016). Σύμφωνα, επίσης, με τους Caston και Mauss (2011), τα αγχωτικά γεγονότα έχουν από τη φύση τους μια συναισθηματική συνιστώσα, η οποία μπορεί να καθοριστεί ως η ικανότητα των ανθρώπων να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και να θεωρηθεί ως ένας άλλος κρίσιμος προστατευτικός παράγοντας που προάγει την ανθεκτικότητα. Η σύνδεση μεταξύ της ΨΑ και της ρύθμισης των συναισθημάτων φαίνεται να είναι σαφής.

Οι Troy και Mauss (2011) υποστηρίζουν ότι η χρήση ειδικότερα δύο στρατηγικών της ρύθμισης του συναισθήματος, της ανάπτυξης ή απόσπασης της προσοχής και της γνωστικής αναπλαισίωσης, μπορεί να οδηγήσει σε προσαρμοστικές συναισθηματικές αντιδράσεις και τα άτομα να ενισχύσουν την αντοχή μετά από

αντιξοότητες. Κατά αυτόν τον τρόπο θεωρούν ότι οι δυο αυτές στρατηγικές συμβάλουν στη ανάπτυξη της ανθεκτικότητας.

Οι Berking, Orth, Wupperman, Meier και Caspar (2008), με δυο έρευνες σε 446 και 635 άτομα του γενικού πληθυσμού, εξέτασαν διαχρονικά τη ΣΡ και τη συναισθηματική προσαρμογή σε διάστημα δυο εβδομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΣΡ προέβλεπε την προσαρμογή και όχι το αντίθετο. Αναλυτικότερα, η καλή ΣΡ προέβλεπε αυξημένα θετικά συναισθήματα και μειωμένα αρνητικά και άγχος.

Η Mutiyya Rizki (2016) μελέτησε τις στρατηγικές της ΣΡ και την επίδρασή τους στην ανθεκτικότητα σε 132 φυλακισμένες γυναίκες στο Lapas II A Semarang της Ινδονησίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συχνή χρήση της "επανεκτίμησης", μαζί με τη σημαντική υποστήριξη από το περιβάλλον (οικογένεια, φίλους, προσωπικό της φυλακής), την πνευματικότητα (τη σχέση με το Θεό) και την αυτοεκτίμηση (προσωπική ικανότητα) ήταν οι παράγοντες που επηρέαζαν την ανθεκτικότητα των γυναικών κρατούμενων. Ακόμη, βρέθηκε ότι η συχνή χρήση της "γνωστικής αναπλαισίωσης" προέβλεπε την ενίσχυση της ανθεκτικότητας.

Επιπλέον, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 121 γυναίκες με προχωρημένο καρκίνο από 27 έως 80 ετών στην Τεχεράνη από τους Baghjari, Saadati και Esmaeilinasab (2015), βρέθηκε ότι οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων που επιλέγονταν από ασθενείς με προχωρημένο καρκίνο μπορούσαν να επηρεάσουν την κατάσταση της αντοχής τους. Διαπιστώθηκε ότι οι στρατηγικές προσαρμογής (γνωστική αναπλαισίωση, ανάπτυξη προσοχής) μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του επιπέδου της ανθεκτικότητας περισσότερο από τις μη προσαρμοστικές στρατηγικές (καταστολή) σε αυτήν την ομάδα των ασθενών.

Οι Min, Yu, Lee και Chae (2013) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των γνωστικών στρατηγικών αντιμετώπισης και της ανθεκτικότητας μεταξύ ασθενών με καταθλιπτική διάθεση ή άγχος. Η συγκεκριμένη μελέτη πρότεινε ότι η εμπλοκή σε στρατηγικές προσαρμογής, όπως η γνωστική επανεξέταση και η εκ νέου εστίαση στο σχεδιασμό της καθημερινότητας (ανάπτυξη προσοχής), ήταν οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες πρόβλεψης της ανθεκτικότητας μεταξύ του ενήλικου πληθυσμού. Στην πραγματικότητα, η συναισθηματική δυσλειτουργία μπορεί να υπονομεύσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να αυξήσει το άγχος και να δημιουργήσει έλλειψη κοινωνικής ικανότητας (Hartman, Wasieleski & Whatley, 2017).

Σε έρευνα για τη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και αυτορρύθμισης, ο Artuch-Garde et al. (2017) σε 365 έφηβους μαθητές -15 και 21 ετών - από τη Ναβέρα της Ισπανίας, εντόπισε τη θετική σχέση μεταξύ των δύο εννοιών. Οι Gloria, Faulk και Steinhardt (2013) σε μια διατομεακή μελέτη σε 267 καθηγητές δημόσιων σχολείων στο Τέξας αποδεικνύει ότι η αύξηση των θετικών συναισθημάτων μέσω της κατάλληλης ρύθμισης μπορεί να προβλέπει την ανθεκτικότητα. Η βίωση των θετικών συναισθημάτων επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε μεγάλο βαθμό στη μείωση της ρύθμισης του αρνητικού συναισθήματος. Εν τούτοις, οι έρευνες δείχνουν ότι το θετικό συναίσθημα μπορεί, επίσης, να είναι σημαντικό για τη βελτίωση της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων και την εμφάνιση της ανθεκτικότητας.

Το ενδιαφέρον και η ανάγκη διεύρυνσης της ψυχολογίας πέρα από το παθολογικό οδήγησε στην καλλιέργεια των δυνατοτήτων και δυνάμεων που χαρακτηρίζει κάθε άτομο (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Η ανάγκη για πρόληψη εστίασε στα θετικά χαρακτηριστικά των ατόμων που αναπτύσσονται ως ασπίδες απέναντι στις ψυχικές ασθένειες. Η Fredrickson (1998) διατύπωσε τη θεωρία διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων (The broaden-and-build theory of positive emotions), όπου μελετώντας τα θετικά συναισθήματα επικεντρώθηκε στους τρόπους βελτίωσης της ατομικής και συλλογικής λειτουργίας τους και των ευεργετικών τους επιδράσεων στην ψυχική ευεξία και τη σωματική υγεία. Σύμφωνα με το μοντέλο της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων της Fredrickson (2001) και την υπόθεση του αντιδότη (Fredrickson & Levenson, 1998), τα άτομα ωθούνται να βιώσουν αλλαγές στους τυπικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, καταπολεμώντας τις συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων με τη διεύρυνση του ρεπερτορίου σκέψης και δράσης τους. Τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν το εύρος των διαθέσιμων γνωστικών και συμπεριφορικών αποκρίσεων, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δόμηση προσωπικών πόρων (Fredrickson, 1998) που λειτουργούν ως αποθεματικά που μπορούν να εξαχθούν αργότερα (Fredrickson, 2004) για την επιτυχή αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων της ζωής.

Η ΨΑ οικοδομείται μέσω της συνεισφοράς των θετικών συναισθημάτων από τους μηχανισμούς ρύθμισής τους, αλλά και από τους μηχανισμούς εξισορρόπησης των επιπτώσεων των αρνητικών συναισθημάτων (Fredrickson, 2003. Cohn & Fredrickson, 2010). Συγκεκριμένα, η δυνατότητα των ατόμων να ενεργοποιούν τους μηχανισμούς ρύθμισης των θετικών συναισθημάτων τους σε αντίξοες καταστάσεις, αυξάνει την ΨΑ

και διευκολύνει την επαναφορά τους σε κανονικά επίπεδα λειτουργίας, καθώς και την μετέπειτα προσωπική τους ανάπτυξη (Tugade & Fredrickson, 2004). Τα άτομα που έχουν αυτό το χαρακτηριστικό εμφανίζουν έναν ευέλικτο και ανοιχτό τρόπο σκέψης, ο οποίος μακροπρόθεσμα τα βοηθά να ξεπεράσουν τραυματικά γεγονότα της ζωής τους, όπως η απώλεια (Bonanno, Wortman & Nesse 2004).

Έρευνες έδειξαν ότι η συχνή παρουσία θετικών συναισθημάτων συντελεί στην υιοθέτηση στρατηγικών προσαρμοστικής αντιμετώπισης στο χρόνιο άγχος, όπως η θετική επανεκτίμηση με εστίαση στο πρόβλημα και η απόδοση θετικού νοήματος σε γεγονότα της καθημερινότητας (Folkman & Moskowitz, 2000). Αυτές οι στρατηγικές βοηθούν τα άτομα να βγουν από τις κρίσεις με νέες ικανότητες αντιμετώπισης, στενότερες σχέσεις και μεγαλύτερη εκτίμηση για τη ζωή, οι οποίες προβλέπουν αύξηση της σωματικής και ψυχικής ευεξίας. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ενήλικες και παιδιά που είχαν εκτεθεί σε στρεσογόνους παράγοντες, όπως φυσικές καταστροφές, ή σε σειρά παραγόντων κινδύνου, οι οποίοι ενισχύουν την ευαλωτότητα των ατόμων, όπως η παρουσία ψυχικής διαταραχής στο οικογενειακό περιβάλλον (Suveg, Kendall, Comer & Robin, 2006), διαπιστώθηκαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των υψηλών επιπέδων βίωσης θετικών συναισθημάτων και της καλής προσαρμογής σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η χρόνια επίδραση των θετικών συναισθημάτων στην ενίσχυση της ΨΑ συνδέεται με τα οφέλη των θετικών εμπειριών που παράγονται μακροπρόθεσμα, με αποτέλεσμα τα άτομα να προτιμούν να επιλέγουν σκέψεις ή συμπεριφορές που θα τους επιτρέψουν τη διατήρηση ή και την αύξηση των θετικών αυτών εμπειριών (Wegener, Richard & Smith, 1995). Η διαρκής βίωση θετικών συναισθημάτων μέσω ενός μηχανισμού μιας ατέρμονης ανεπισσώμενης αλυσίδας συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη, ωρίμανση και ολοκλήρωση (Fredrickson, 1998. Fredrickson & Branigan, 2001). Ο μηχανισμός αυτός βοηθά το άτομο να θωρακίσει την ψυχική του υγεία απέναντι στις ψυχικές διαταραχές. Η εμφάνιση θετικών συναισθημάτων εν μέσω αντιξοοτήτων μπορεί να προσφέρει την αναγκαία ψυχολογική ανάπαυλα για την αποτροπή του στρες, να στηρίξει και να τονώσει τις περαιτέρω προσπάθειες αντιμετώπισης. Εμπειρικά, έχει διαπιστωθεί ότι τα ανθεκτικά άτομα κατανοούν την αξία των θετικών συναισθημάτων και καταφέρνουν να καταστήσουν τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν διαρκώς διαθέσιμα σε αυτά (Tugade & Fredrickson, 2002), με αποτέλεσμα να καταβάλουν γνωστικά λιγότερη προσπάθεια προκειμένου να τα ενεργοποιήσουν, ακόμα και σε

περιπτώσεις δυσκολιών και υψηλής πίεσης (Isen & Diamond, 1989). Η έννοια της ατέρμονης ανελλισσόμενης αλυσίδας ίσως εξηγεί τη σύνδεση των θετικών συναισθημάτων με τη μακροζωία (Danner, Snowdown, & Friesen, 2001), αφού η βίωση θετικών συναισθημάτων διαμεσολαβεί ανάμεσα στην ψυχολογική ανθεκτικότητα και την αποκατάσταση του στρες (Fredrickson, 2003. Tugade, Fredrickson & Barrett, 2004) και κατ' επέκταση στην ψυχική υγεία και ευεξία. Στην έρευνά της η Μανδρόνη (2018), διαπίστωσε πιθανή πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας από την ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων μέσω των κατάλληλων στρατηγικών ΣΡ.

Συμπερασματικά, η ευρύτερη εμπειρική μελέτη σε δείγματα ενηλίκων, αλλά και έρευνες παιδιών και εφήβων, αναδεικνύουν πως τα θετικά συναισθήματα ως ένας σημαντικός ψυχολογικός πόρος, ο οποίος επενεργεί ευεργετικά τόσο άμεσα όσο και μακροπρόθεσμα στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου, αποτελούν βασικό ενεργό συστατικό της ψυχικής ανθεκτικότητας.

3. Εκπαιδευτική ηγεσία

3.1. Εκπαιδευτική ηγεσία και ψυχική ανθεκτικότητα

Ο φόρτος εργασίας με τις ποικίλες και εξουθενωτικές προκλήσεις όχι μόνο απαιτεί από τους ηγέτες διευθυντές να κατέχουν ένα εύρος ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά συγχρόνως δοκιμάζει την προσαρμοστικότητα, ευελιξία και ανθεκτικότητά τους (Day & Gu, 2013). Στη βιβλιογραφία συναντάται συχνά (Ackerman & Maslin-Ostrowski, 2002. Cash, 2001. Copland, 2001. Ledesma, 2012. Patterson, Patterson & Collins, 2002 όπ. αναφ. στη Ledesma, 2014), ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στο άγχος της δουλειάς του ηγέτη και της ικανότητάς του να διατηρεί την ανθεκτικότητα μπροστά σε παρατεταμένη επαφή με τις αντιξοότητες.

Οι σχολικοί ηγέτες έχουν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της διαχείρισης της εξωτερικά οδηγούμενης αλλαγής και την κατά προτεραιότητα υποστήριξη της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σε βάρος της δικής τους. Ο Steward (2013) υποστήριξε ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν ή υπονομεύουν την ικανότητα του ηγέτη του σχολείου για ανθεκτικότητα έχουν σχέση με τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει όπως άγχος, εξουθένωση, αλλά και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, όπως αυτοδιαχείριση, αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, αυτο-αποτελεσματικότητα και άλλες αξίες. Ο Bennis (2007, σελ.5), δήλωσε «πιστεύω ότι η προσαρμοστική ικανότητα ή ανθεκτικότητα είναι η μόνη πιο

σημαντική ποιότητα σε έναν ηγέτη ή σε οποιονδήποτε άλλον, για τα θέματα που ελπίζει να τον οδηγήσουν σε μια υγιή και ουσιαστική ζωή».

Η ανθεκτικότητα χρησιμοποιείται εναλλακτικά και ως όρος με τη θετική αντιμετώπιση, προσαρμογή και επιμονή (Greene, 2002). Η θετική προοπτική στη θεωρία των θετικών συναισθημάτων της Fredrickson (2004, σελ. σελ.1372) υποστηρίζει ότι «οι προσωπικοί πόροι που συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια θετικών συναισθηματικών καταστάσεων είναι διαρκείς, υπερβαίνοντας τις παροδικές συναισθηματικές καταστάσεις που οδήγησαν στην απόκτησή τους». Πιο συγκεκριμένα, χρησιμεύουν ως πόροι που βοηθούν τους ανθρώπους να διαχειριστούν τις αντιξοότητες.

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι η ανθεκτικότητα αφορά μια ποικιλία ατομικών αποκρίσεων ως προς την αντιμετώπιση του κινδύνου. Έτσι, απέναντι στο άγχος και τις δυσκολίες ορισμένα άτομα υποκύπτουν, ενώ άλλα επιβιώνουν και ανταποκρίνονται καλά στις προκλήσεις που συνδέονται με τους κινδύνους της ζωής (Rutter, 1987).

Ως εκ τούτου, οι ανθεκτικοί ηγέτες, όχι μόνο, ξεπερνούν τις αντιξοότητες, αλλά μπορούν και εξελίσσονται (Allison, 2012). Οι ανθεκτικοί ηγέτες, ταχύτατα αναλαμβάνουν δράση που ανταποκρίνεται σε νέες και συνεχώς μεταβαλλόμενες πραγματικότητες, ακόμα κι όταν λειτουργούν οι μηχανισμοί βελτίωσης στους οργανισμούς (Reeves & Allison, 2009). Ο Pearsall (2003) δήλωσε ότι οι ανθεκτικοί είναι οι λογικοί αισιόδοξοι που ξέρουν πότε πρέπει να πολεμήσουν ή να συμπλέουν με τις αντιξοότητες και πότε να ξεκινήσουν και να προχωρήσουν.

Η σχολική ηγεσία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και η διαχείριση της πολυπλοκότητας, είναι από μόνη της εγγενώς αγχωτική, επειδή περιλαμβάνει και την επιρροή των άλλων στο βαθμό της δέσμευσης, ώστε να προσπαθήσουν να βελτιωθούν και να ευδοκιμήσουν με διαφορετικούς τρόπους (Day, 2014). Φυσικά, επειδή η βελτίωση ερμηνεύεται ως αλλαγή, η ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής δημιουργικής ικανότητας της ανθεκτικότητας αποτελεί βασικό ρόλο των ηγετών. Επιπλέον, οι Patterson και Kelleher (2005) δηλώνουν ότι η ικανότητα αντοχής ενός ατόμου καθορίζεται από τρεις παράγοντες που προσδιορίζουν την αντίδραση του στις αντιξοότητες: προσωπικές αξίες, προσωπική αποτελεσματικότητα και προσωπική ενέργεια.

Οι μεταβλητές που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να παραμείνει ανθεκτικός ενάντια στις αντιξοότητες και προκλήσεις διακρίνονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εσωτερικές μεταβλητές στην ανθεκτικότητα ορίζονται ως τα

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή μεμονωμένοι πόροι. Οι εσωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν γνωρίσματα, όπως ο τρόπος σκέψης, η απόκριση, η δράση, η θετική αυτοεκτίμηση, η αίσθηση της αποτελεσματικότητας και ο έλεγχος του περιβάλλοντος (Beardslee, 1989). Επιπρόσθετα, άλλοι αυτοπαράγοντες είναι η αισιοδοξία, η ενσυναίσθηση, η διορατικότητα, η πνευματικότητα, η δέσμευση ή η αποστολή, η αποφασιστικότητα και η επιμονή (Ungar, 2004). Άλλες μεταβλητές αναφέρονται στις δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης, τη θετική αυτοεικόνα, την αυτο-ενίσχυση, το θετικό συναίσθημα, το χιούμορ και την προσωπική ενέργεια που περιλαμβάνει τη σωματική, συναισθηματική, ψυχική και πνευματική ενέργεια, στην προσωπική αποτελεσματικότητα και σε άλλες ατομικές και επαγγελματικές αξίες (Bonanno, 2004).

Η σημασία της απόκτησης αυτογνωσίας και αυτοδιαχείρισης επισημαίνεται στην ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν το άγχος. Για τον Harris (2007) η σχολική ηγεσία απαιτεί φυσική, συναισθηματική και πνευματική ενέργεια. Η αυτογνωσία σε συνδυασμό με την αυτοδιαχείριση επιτρέπει στους ηγέτες να επενδύουν παραγωγικά την ενέργεια αυτή στην πράξη της συναισθηματικής εργασίας (Humphrey, 2012). Ωστόσο, η απομάκρυνση για κάποιο χρονικό διάστημα από την πίεση των καθημερινών απαιτήσεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της υγείας των ηγετών (Harris, 2007). Οι σχολικοί ηγέτες, παίρνοντας τον έλεγχο της δικής τους αντίδρασης στα γεγονότα, αποδεικνύουν με τις πράξεις τους τη σημασία της αυτοδιαχείρισης, η οποία ως συμπεριφορά έχει θετικό αντίκτυπο στην κουλτούρα του οργανισμού.

Οι αξίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση των ηγετών διευθυντών στην εργασία τους. Οι προσωπικές αξίες είναι στο επίκεντρο της αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων και ενισχύονται μετά το πέρας των δυσκολιών. Όταν οι ηγέτες έχουν βαθιά κατανόηση και αποδοχή του εαυτού τους, τότε μόνο μπορούν να ενεργήσουν με αυθεντικότητα, που τους επιτρέπει να κινούνται πέρα από το εγώ και να ενισχύουν την εμπιστοσύνη και την εξουσία (Covey, 2006). Ο ηθικός σκοπός θεωρείται ως το θεμέλιο για την ανθεκτικότητα (Day & Schmidt, 2007). Η ανθεκτικότητα χωρίς ηθικό σκοπό δεν είναι από μόνη της αρκετή για αλλαγή.

Οι Affleck και Tennen (1996) υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι που κατέχουν υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας και ελπίδας προσδοκούν θετικά αποτελέσματα, πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να επιτύχουν τους στόχους τους και καταφέρνουν να βιώνουν ανάπτυξη ως απάντηση στο άγχος. Η ηγεσία για να είναι ανθεκτική πρέπει να είναι ένα ταξίδι αισιοδοξίας και ελπίδας που βασίζεται σε ένα σύνολο ιδανικών που θα εμπνέουν

τους ηγέτες σε δύσκολες στιγμές, ώστε να αντέχουν για να στηρίξουν το προσωπικό και να αλλάξουν το επαγγελματικό περιβάλλον (Day, 2014). Οι ανθεκτικοί ηγέτες που υποστηρίζουν την επιτυχία στη μάθηση και την επιτυχία των μαθητών είναι πάντα φάροι ελπίδας στα σχολεία και τις κοινότητές τους (Day, 2014).

Ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται τις αντιξοότητες οποιοσδήποτε ηγέτης, αποτελεί την πιο αντικειμενική αξιολόγηση για το πόσο αποτελεσματικά και ηθικά χειρίζεται την εξουσία. Οι Patterson και Kelleher (2005) υπογραμμίζουν τη σημασία της ερμηνείας των παραγόντων κινδύνου και δηλώνουν έξι δυνάμεις των ανθεκτικών σχολικών ηγετών, οι οποίες είναι: Να μελετούν με ακρίβεια την προηγούμενη και την τρέχουσα πραγματικότητα, να είναι θετικοί για τις μελλοντικές δυνατότητες, να είναι σαφείς για το τι έχει σημασία στην ιεραρχία αξιών, να διατηρούν μια ισχυρή αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας, να επενδύουν προσωπικά την ενέργεια με σύνεση, να δουλεύουν με το θάρρος των προσωπικών πεποιθήσεων.

Η ανθεκτικότητα στη σταδιοδρομία ενός ηγέτη είναι κρίσιμη για την επιβίωσή του, την προσαρμογή και την επιτυχία του. Οι Howard και Irving (2013) διαπίστωσαν ότι η ανάπτυξη της ηγεσίας αποκτάται και διαμορφώνεται μέσω της ενεργού συμμετοχής στην αντιμετώπιση της δυσκολίας. Η πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες σήμερα είναι να δέχονται την ευθύνη και να κάνουν οτιδήποτε χρειάζεται για να προχωρήσουν μπροστά από τις αντιξοότητες. Στην ουσία, ο ανθεκτικός ηγέτης ενεργεί με θάρρος για τις πεποιθήσεις του, παρά τους κινδύνους (Patterson & Patterson, 2001).

Εν τούτοις, σε αντίθεση με τους ορισμούς της ανθεκτικότητας που υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα αποκτάται μόνο κατόπιν της παρατεταμένης επαφής με τις αντιξοότητες, διαπιστώνεται ότι ο ηγέτης, αλλά και οποιονδήποτε άτομο, χρειάζεται να προστατεύεται από τις εξουθενωτικές συνέπειες της αδιάκοπης ενεργειακής δαπάνης χωρίς επαρκείς περιόδους ανάκαμψης (Patterson & Kelleher, 2005). Έρευνα για το έργο και τη ζωή σχολικών ηγετών, οι οποίοι στηρίζουν και προάγουν την επιτυχία στην εργασία τους (Moos, Johansson & Day, 2011b), προβλέπει ότι οι προσωπικοί ή επαγγελματικοί παράγοντες μπορούν να ενισχυθούν ή να ανασταλούν από τη φύση του εξωτερικού και του εσωτερικού περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται, τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζονται, τις πεποιθήσεις ή τις προσδοκίες τους και τους ηθικούς σκοπούς τους (Day, 2014).

Σύμφωνα με την Allison (2012) πέντε προϋποθέσεις προειδοποιούν ότι η ανθεκτικότητα ενός σχολείου κινδυνεύει: Πρώτον, όταν οι ηγέτες σταματούν να

μαθαίνουν, δεύτερον όταν οι άνθρωποι κατηγορούν για τα πάντα τον προϋπολογισμό, τρίτον όταν οι ηγέτες αγνοούν τους κρίσιμους δείκτες, τέταρτον όταν οι πάρα πολλές πρωτοβουλίες και ευθύνες αποστραγγίζουν ψυχικά και ενεργειακά τους ανθρώπους και πέμπτον όταν στην επιτυχία δεν αποδίδεται η ανάλογη αξία. Για την καταπολέμηση αυτών των κινδύνων, οι ηγέτες πρέπει να παραμένουν ανθεκτικοί και να ενδιαφέρονται για την προσωπική τους αλλαγή και να χρησιμοποιούν όλα τα δεδομένα με σύνεση και στρατηγική για να προωθήσουν την αλλαγή (Allison, 2012).

3.1.1. Διεθνείς και ελληνικές έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων

Οι ερευνητές της ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση διέκριναν την ανάγκη για έρευνα στην ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων και το θετικό αντίκτυπο που μπορεί να έχει η ενίσχυσή της, τόσο στους διευθυντές όσο και στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών των σχολικών οργανισμών. Την τελευταία δεκαετία η έρευνα έχει στραφεί στην εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς οι σχολικοί ηγέτες περνούν από διάφορες περιόδους αλλαγών και προκλήσεων που συνδέονται με συνεχή βελτίωση της ανθεκτικότητάς τους. Εν τούτοις, η έρευνα για την ΨΑ των σχολικών διευθυντών αποτελεί ένα τομέα ακόμη αρκετά περιορισμένο, καθώς οι περισσότερες έρευνες αφορούν την ΨΑ των εκπαιδευτικών.

Οι πολλές ώρες σχολικής διοίκησης και τα υψηλά επίπεδα άγχους μπορούν να αποθαρρύνουν ακόμη και τον πιο αφοσιωμένο ηγέτη του σχολείου. Αντίθετα, ένα υψηλό επίπεδο ανθεκτικότητας μπορεί να βοηθήσει τον διευθυντή στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο λειτουργίας του, ακόμη και στις πιο δύσκολες συνθήκες (Hoffman, 2004).

Σε μια σε βάθος εξέταση 12 σχολείων, ο Blair (2002) αποκάλυψε ότι οι ηγέτες που ήταν επιτυχείς σε πολυεθνικά πλαίσια είχαν την ικανότητα να ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία αλλαγής. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι η ισχυρή ηγεσία χαρακτηρίζεται από περισσότερες συναισθηματικές μορφές επικοινωνίας, αλλά και από χαρακτηριστικά όπως το θάρρος και η επιμονή, καθώς και ανθεκτικότητα.

Σε ερευνά του ο Isaacs (2012) μελέτησε τη σχέση μεταξύ των διαστάσεων της ανθεκτικότητας και των πρακτικών της ηγεσίας, σε 68 διευθυντές σχολείων Δ.Ε. σε έξι σχολικές συνοικίες στην πολιτεία της Φλόριντα. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι γυναίκες διευθύντριες ήταν πιο αφοσιωμένες στα ηγετικά τους καθήκοντα, ενώ οι άντρες παρουσιαζόταν πιο κοινωνικά ευέλικτοι. Οι διευθυντές με διοικητική προϋπηρεσία 3-8

έτη ήταν πιο επικεντρωμένοι στην ηγεσία, σε αντίθεση με εκείνους με εμπειρία σχολικής διοίκησης πάνω από εννέα χρόνια που ήταν πιο ενεργοί στην καθοδήγηση και τη διοικητική εμπειρία με κατεύθυνση σε δράσεις και αλλαγές. Ο ηγέτης με ενισχυμένη ΨΑ πιστεύει ότι έχει τη δυνατότητα να κάνει θετικές αλλαγές (Henderson & Milstein, 2003) και να διαχειρίζεται τους πόρους, καθώς ασχολείται με την πρόκληση της αλλαγής.

Τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας, της ΣΝ και της ανθεκτικότητας του διευθυντή σχολείου διερεύνησαν οι Maulding, Peters, Roberts, Leonard και Sparkman (2012). Στην έρευνα συμμετείχαν 48 διευθυντές σχολείων Π.Ε. και Δ.Ε. των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Από την έρευνα προέκυψε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ΨΑ, της διαχείρισης άγχους και της προσαρμοστικότητας. Επίσης, από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η ΨΑ επηρεάζει τη σχολική ηγεσία βελτιώνοντας την ηγετική ικανότητα των διευθυντών. Επίσης, βρέθηκε ότι η σχέση των ηγετικών χαρακτηριστικών (δεξιότητες επικοινωνίας, ήθος, ικανότητα οικοδόμησης σχέσεων, συνεργασία, ενέργεια, δέσμευση στους στόχους, όραμα, πάθος) με τη ΣΝ και την ΨΑ είναι σημαντική, καθώς η αύξηση της ΣΝ και της ΨΑ ενισχύουν την ηγετική ικανότητα του διευθυντή προς όφελος της σχολικής κοινότητας και των μαθητών. Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι τόσο η ΣΝ όσο και η ανθεκτικότητα είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ηγετικής ικανότητας.

Όσον αφορά στην ΨΑ των διευθυντών σχολικών μονάδων, στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίστηκε η μελέτη της Μπέκα (2013), η οποία διερεύνησε την προσωπικότητα και την ΨΑ σε 105 διευθυντές της Π.Ε. του Ν. Μαγνησίας. Η μέτρηση της ΨΑ έγινε μέσω του ερωτηματολογίου «Leader Resilience Profile» - Προφίλ Ανθεκτικού Ηγέτη των Patterson, Goens και Reed (2009), ενώ της προσωπικότητας με την κλίμακα των «Μεγάλων Πέντε Παραγόντων» (The Big Five Inventory -BFI) των John, Donahue και Kentle (1991) (John & Srivastava, 1999). Από τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων της προσωπικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας, βρέθηκαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, η "ευσυνειδησία" βρέθηκε να σχετίζεται θετικά μόνο με την "υπευθυνότητα", ενώ η "εξωστρέφεια" να σχετίζεται θετικά τόσο με την "προσωπική δύναμη", όσο και με την "αισιοδοξία"/"όραμα" και τη "σωματική ευεξία". Επίσης, η "προσήνεια" έδειξε να σχετίζεται αρνητικά με τη "βάση υποστήριξης", τις "προσωπικές αξίες"/"ήθη" και την "πνευματική ευεξία"/"πίστη". Οι διευθυντές και οι διευθύντριες της έρευνας εμφανίζουν ως βασική διάσταση της προσωπικότητάς τους τη "δεκτικότητα σε

εμπειρίες" και υψηλές τιμές σε όλες τις διαστάσεις της ΨΑ με υψηλότερο σκορ στην "υπευθυνότητα" και χαμηλότερο στη "συναισθηματική ευεξία".

Η τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα με τις τεράστιες προκλήσεις αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς, αλλά πολύ περισσότερο τους διευθυντές σχολικών μονάδων που κατέχουν θέσεις ευθύνης, να δοκιμάζουν και να αξιολογούν καθημερινά την ΨΑ τους, απέναντι στις αντιξοότητες και τις δυσκολίες που τους προκαλούν άγχος ή ακόμη και διαταραχές στην ψυχική τους υγεία.

3.2. Εκπαιδευτική ηγεσία και συναισθηματική ρύθμιση

Η ηγεσία είναι μια διαδικασία που στηρίζεται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ως εκ τούτου περιλαμβάνει συναισθηματικές διαδικασίες (Dasborough & Ashkanasy, 2002). Η George (2000) υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι μια συναισθηματική διαδικασία, στην οποία οι ηγέτες εκφράζουν συναισθήματα και προσπαθούν να διεγείρουν τα συναισθήματά των υφισταμένων τους. Πράγματι, σε εργασιακά περιβάλλοντα, τα συναισθήματα θεωρούνται ότι συμμετέχουν σε μεταδοτική διαδικασία, στην οποία οι οπαδοί ερμηνεύουν συνεχώς τη συναισθηματική έκφραση των ηγετών (Brotheridge & Lee, 2008).

Οι ηγέτες ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους εστιάζοντας στους στόχους, ενώ οι οπαδοί ρυθμίζουν τα συναισθήματα βασιζόμενοι σε προσωπικά κίνητρα και ανάγκες (Yamamoto, Gardiner & Tenuto, 2013). Οι μετασχηματιστικοί ή χαρισματικοί ηγέτες προσπαθούν να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα για να παρακινήσουν τους εργαζόμενους να επικοινωνούν με το όραμα του οργανισμού και να τους διεγείρουν να εργάζονται προσανατολισμένοι σε μακροπρόθεσμα ιδανικά και στρατηγικούς στόχους. Αρνητικό σημείο των μετασχηματιστικών ηγετών θεωρείται η μεγάλη σημασία που δίδεται στην επίτευξη των στόχων, σε σημείο που να γίνονται χειριστικοί μέσω των συναισθημάτων για να προάγουν την αποδοτικότητα. Αντίθετα, στην κατακεκολλημένη ηγεσία και τις πρακτικές της, οι ηγέτες έχουν τη δέσμευση να ενισχύσουν τις σχέσεις με τους άλλους, φέρνοντας τους αυθεντικούς εαυτούς τους στο χώρο εργασίας (Woods, 2007).

Οι ικανότητες του ηγέτη να αναγνωρίσει, να κατανοήσει και να εκφράσει τα συναισθήματά του είναι ένα στοιχείο της αυθεντικής ηγεσίας. Το συναίσθημα του διευθυντή στην εκπαίδευση επηρεάζει το συναίσθημα του προσωπικού και των εκπαιδευτικών, όπως και τη συναισθηματική ευεξία των μαθητών και ολόκληρου του

οργανισμού. Το στυλ ηγεσίας και η προσωπικότητα του ηγέτη θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για τον τρόπο που οι οπαδοί ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους (Bono, Foldes, Vinson & Muros, 2007. Chuang et al., 2012)

Τα συναισθήματα γενικά επηρεάζουν πολλές διαδικασίες και συμπεριφορές που είναι καίριες για την οργανωτική λειτουργία του διευθυντή (Barsade & Gibson, 2007). Στη συναισθηματική έκφραση της συμπεριφοράς υπάρχουν κανόνες σε κάθε χώρο εργασίας. Αυτή περιλαμβάνει τις προσδοκίες ότι τα μέλη της οργάνωσης είναι καλό και χρήσιμο και εκφράζουν ελάχιστη εχθρότητα και αρνητικά συναισθήματα στο χώρο (Cropanzano, Weiss, Suckow & Grandey, 2000). Το θέμα της διαχείρισης των συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχει λάβει αυξημένη προσοχή τα τελευταία χρόνια, καθώς όλο και περισσότεροι ερευνητές έχουν μελετήσει μια μεγάλη ποικιλία συναισθημάτων που εκτίθενται ή καταπιέζονται από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς ηγέτες (Crawford, 2007. Yamamoto et al., 2013).

Η χρήση της γνωστικής επανεκτίμησης περιλαμβάνει την εξέταση εναλλακτικών προοπτικών και αιτιών των καταστάσεων που προκαλούν τα συναισθήματα (Gross, 2015), διευκολύνει την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων ενισχύοντας την κατανόηση της κατάστασης, με τη βίωση περισσότερων θετικών εμπειριών και λιγότερο αρνητικών (Gross & John, 2003). Η ανακατεύθυνση της προσοχής, λόγω του σύνθετου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο οι ηγέτες λειτουργούν, μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν οι πόροι είναι χαμηλοί και ο χρόνος είναι μικρός (Gross & John, 2003).

Η επιλογή κατάστασης περιλαμβάνει συνήθως τη λήψη μέτρων (προσέγγισης ή αποφυγής) για να αυξήσει (τα θετικά συναισθήματα) ή να μειώσει (τα αρνητικά συναισθήματα) την πιθανότητα εμφάνισης ενός συγκεκριμένου συναισθήματος που μια κατάσταση προκαλεί (Gross & John, 2003). Εν τούτοις, τα δεδομένα αγχωτικά πλαίσια στους χώρους εργασίας υποχρεώνουν τους ηγέτες να μην έχουν συχνά τη δυνατότητα να επιλέξουν τις καταστάσεις τις οποίες χρειάζονται ή ακόμη να τις τροποποιήσουν (Gross & John, 2003).

Η καταστολή έχει συσχετιστεί με μια ποικιλία αρνητικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένης της αναποτελεσματικότητας, της αύξησης των αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών που επιδρούν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Butler, Egloff, Wilhelm, Smith, Erickson & Gross, 2003) και επηρεάζουν τις λειτουργίες των γνωστικών διεργασιών αρνητικά (John & Gross, 2004). Αποτελέσματα ερευνών

δείχνουν ότι οι διευθυντές των σχολείων βιώνουν αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας συγκρούσεων ή διαφορετικών πεποιθήσεων με μέλη του προσωπικού, καθώς και πολύ άγχος, όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις ή πίεση, με συνέπεια η καταστολή να είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική αντιμετώπισης. Τα αποτελέσματα έρευνας του Bailey (2007, όπ. αναφ. στο Poirel & Yvon, 2014) για τις απαραίτητες ικανότητες των διευθυντών στην αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων έδειξαν ότι μόνο το 84% αυτών πίστευε ότι η σημασία της κατανόησης και διαχείρισης των δικών τους συναισθημάτων έχει επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σε άλλη μελέτη, ωστόσο, οι Westman & Etzion (1999, όπ. αναφ. στο Poirel & Yvon, 2014), σε 47 διευθυντές και 183 εκπαιδευτικούς, βρήκαν μεταδιδόμενη ένταση από την εργασία στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που δείχνει την επίδραση που μπορεί να έχουν τα συναισθήματα όχι μόνο για το διευθυντή, αλλά και για το σχολικό κλίμα. Επομένως, είναι απαραίτητο οι σχολικοί ηγέτες να διαθέτουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αυτορρύθμισης, όσο και τεχνικές και ακαδημαϊκές ικανότητες (Schmidt, 2010).

Οι διευθυντές πρέπει να ανταπεξέλθουν όχι μόνο στις εξωτερικές πηγές εντάσεων, αλλά και στα δικά τους συναισθήματα, μια διάσταση που σχετίζεται ιδιαίτερα με τα αποτελέσματα στην υγεία τους (Austenfeld & Stanton, 2004). Όταν οι διευθυντές δεν είναι σε θέση να είναι αισιόδοξοι, το έργο τους γίνεται πιο απαιτητικό σωματικά και διανοητικά, με αντίκτυπο στην υγεία τους. Η Crawford (2007) τόνισε τη σημασία της κατάλληλης διαχείρισης των συναισθημάτων στην ηγεσία των διευθυντών των σχολείων, υποστηρίζοντας ότι η συναισθηματικότητα δεν είναι απλώς ένα φαινόμενο στην εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά αποτελεί την καρδιά της. Εν τούτοις, στη φαινομενικά αποτελεσματική ΣΡ, ορισμένα συναισθήματα βιώνονται πιο δύσκολα από άλλα και έχουν αρνητικό φυσιολογικό και συναισθηματικό αντίκτυπο για την υγεία και ευεξία των ατόμων (Power & Dalgleish, 2008). Αυτές είναι οι συνέπειες των συμβιβασμών που κάνουν συχνά οι διευθυντές των σχολείων και που μπορεί να είναι δαπανηροί σε συναισθηματικό επίπεδο.

Οι Lowe και Bennett (2003) διαπίστωσαν ότι τα βασικά αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν στην εργασία οι σχολικοί ηγέτες είναι ο θυμός και το άγχος. Η διαδικασία με την οποία τα άτομα αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα συναισθήματα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εκτίμηση της κατάστασης, δηλαδή τι διακυβεύεται και ποιοι πόροι θα δαπανηθούν. Οι ηγέτες με αρνητικά συναισθήματα προς τους οπαδούς μπορεί

να τα εμφανίζουν ασυνείδητα, ακόμη και όταν εκφράζουν ένα θετικό μήνυμα (Côté, 2005). Οι οπαδοί αντιδρούν αρνητικά στον ηγέτη του οποίου το προφορικό μήνυμα δεν ταιριάζει με τις συναισθηματικές εκφράσεις του και το συναισθηματικό τόνο του. Οι ηγέτες που προσπαθούν ανεπιτυχώς να καλύψουν τα αρνητικά συναισθήματά τους είναι πιθανό να θεωρηθούν ότι έχουν χειραγωγικές προθέσεις. Εν τούτοις, τις περισσότερες φορές επιλέγουν να παρεμποδίσουν το δικό τους θυμό για το καλό του σχολικού κλίματος, παρόλο που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και άλλες στρατηγικές και να προστατευθούν από τις συναισθηματικές εντάσεις, όπως τη γνωστική αναπλαισίωση που παράγει θετικές σκέψεις, αισιοδοξία, ή και την αποστασιοποίηση από την κατάσταση. Η βίωση θετικών συναισθημάτων αναστέλλει το άγχος και προάγει την ευεξία (Pasquier, Bonnet & Pardinielli, 2008), σε αντίθεση με το θυμό του οποίου η ρύθμιση με καταστολή δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα.

Ένα άλλο σημαντικό γεγονός είναι ότι οι διευθυντές συχνά βρίσκονται ανίσχυροι, γι' αυτό κάνουν πολλούς συμβιβασμούς και αναστέλλουν τα συναισθήματά τους. Το συγκεκριμένο στοιχείο θεωρείται κρίσιμο, αφού μόνο ένα πρόσωπο με δύναμη μπορεί να κατευθύνει τη συμπεριφορά των άλλων (Stets & Turner, 2008). Οι ηγέτες που κάνουν συμβιβασμούς για τη διατήρηση του θετικού σχολικού κλίματος χάνουν μέρος της δύναμης τους σε αντάλλαγμα. Όπως υποστηρίζουν οι Brennan και Ruairc (2011, σελ. 134), αυτό μπορεί να έχει σημαντικές συναισθηματικές συνέπειες για τους ίδιους, καθώς αναφέρουν ότι «όταν οι άνθρωποι έχουν δύναμη ή κερδίζουν δύναμη, βιώνουν θετικά συναισθήματα όπως η ικανοποίηση, η εμπιστοσύνη και η ασφάλεια». Αντίθετα, «όταν τα άτομα χάσουν δύναμη, βιώνουν φόβο, άγχος και απώλεια εμπιστοσύνης». Τα συναισθήματα και η συναισθηματικότητα είναι παρόντα και στις σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής δύναμης, καθώς τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με την αύξηση του κοινωνικού μας στάτους, σε αντίθεση με τα αρνητικά, σύμφωνα με την Kemper (1993, όπ. αναφ. στη Lasky, 2000).

Επίσης, ο Shumate (2000, όπ. αναφ. στο Poirel & Yvon, 2014) αναφέρει ότι σχετικές μελέτες για τους διευθυντές σχολείων δείχνουν ότι, όταν η συναισθηματική ένταση παραμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα, αυτοί διατρέχουν τον κίνδυνο για συναισθηματική εξάντληση. Εφόσον η συναισθηματική καταστολή παράγει αρνητική εμπειρία, τότε η συσσώρευση τέτοιων εντάσεων πρέπει να εξετάζεται από την άποψη της επίδρασης στην υγεία τους, καθώς και στην οργάνωση του σχολείου. Η καλλιέργεια των χρήσιμων συναισθημάτων όπως η αγάπη, η χαρά και το ενδιαφέρον και η διαχείριση

των αρνητικών ή καταστροφικών συναισθημάτων όπως ο θυμός, η θλίψη και το άγχος αποτελούν το επίκεντρο της επιτυχημένης ηγεσίας (Gross, 2013). Η εμπειρία των θετικών συναισθημάτων μπορεί να οικοδομήσει πόρους και να προβλέψει την ευημερία των οπαδών με μια μακροπρόθεσμη προοπτική (Tugade & Fredrickson, 2004, 2007). Οι συναισθηματικές ικανότητες των ηγετών, η πολιτισμική κατανόηση, η ικανότητα καθοδήγησης και η ποιότητα των σχέσεων ηγέτη-μέλους φαίνονται ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματικότητα της ρύθμισης συναισθημάτων.

Η ΣΡ θεωρείται μια απαραίτητη ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτουν οι επικεφαλής των σχολικών οργανισμών προκειμένου να αντιμετωπίσουν το άγχος που έρχεται με το επάγγελμα (Ackerman & Maslin-Ostrowski, 2004). Τα προγράμματα προετοιμασίας της ηγεσίας μελλοντικά θα πρέπει να στοχεύουν στην κατάρτιση και εφοδιασμό των ηγετών των σχολείων τόσο με γνωστικές ικανότητες όσο και με συναισθηματικές (Schmidt, 2010).

3.2.1. Διεθνείς και ελληνικές έρευνες για τη συναισθηματική ρύθμιση των διευθυντών σχολικών μονάδων

Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διαδικασία ηγεσίας έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια (George, 2000. Humphrey, 2002). Οι Goleman, Boyatzis και McKee (2013) υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα είναι στην καρδιά της αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι ηγέτες συνήθως ελέγχουν τα συναισθήματά τους και κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (Brennan & Ruairc, 2011), ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης ή όταν αντιμετωπίζουν άλλα αρνητικά γεγονότα στο χώρο εργασίας.

Ο Orplatka (2011) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές στο τέλος της σταδιοδρομίας τους περνούν από τα γνωστικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας σε πιο συναισθηματικά. Οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να είναι συναισθηματικά ικανοί να συνεργαστούν με τους άλλους, να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα, μειώνοντας έτσι τις συγκρούσεις και προωθώντας θετικές σχέσεις (Slater, 2005). Επιπλέον, διαπιστώθηκαν δυο τάσεις στη ρύθμιση του συναισθήματος των διευθυντών: Η πρώτη ήταν η επιλογή αυθεντικών συμπεριφορών με γνήσια και ειλικρινή αντιμετώπιση του προσωπικού και με καθοριστική σημασία στη διατήρηση της συναισθηματικής τους ισορροπίας. Αντίθετα, στη δεύτερη έκρυβαν τα συναισθήματά τους και εμφανιζόταν ως γενναία άτομα στο χώρο της εργασίας, προκειμένου να μην εμπλακούν συναισθηματικά σε δύσκολες καταστάσεις. Το αποτέλεσμα, όμως, της συναισθηματικής τους εμπειρίας στη

δεύτερη κατάσταση, είχε μια πιο αρνητική και καταστροφική έκβαση για αυτούς ως αποτέλεσμα της μη αυθεντικής τους φύσης. Ειδικότερα, φάνηκε ότι η ποιότητα των σχέσεων με το προσωπικό και γενικότερα το σχολικό κλίμα, διαμορφώνει τις συναισθηματικές εμπειρίες και επηρεάζει τις πράξεις και τις αποφάσεις των ηγετών.

Μια ποιοτική διερεύνηση της ενσυναίσθησης και ρύθμισης των συναισθημάτων, διεξήχθη από τον Orplatka (2017) σε διευθυντές σχολικών μονάδων στο Ισραήλ. Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων φαίνεται ότι οι διευθυντές γνώριζαν τους συναισθηματικούς κανόνες προβολής στο σχολικό περιβάλλον και απέφευγαν να εκφράζουν ανάρμοστα συναισθήματα (θυμό και οργή) στο πλαίσιο της εργασίας τους, κατά τη διάρκεια αγχωτικών ή δυσάρεστων γεγονότων, καταπιέζοντας τα αυθεντικά τους συναισθήματα. Οι γυναίκες διευθύντριες μπορούσαν να καταστείλουν το θυμό και να τον αντικαταστήσουν με άλλους τρόπους διαχείρισης του προσωπικού, επηρεασμένους από την ενσυναίσθηση, λαμβάνοντας υπόψη και το πολιτιστικό πλαίσιο. Έτσι, σύμφωνα με τους Pinder και Harlos (2001), οι διευθυντές ακολουθούν τους συναισθηματικούς κανόνες που δημιουργούνται σε κάθε οργανωτική δομή και ανταποκρίνονται κατάλληλα, ώστε να εξυπηρετούν αποτελεσματικά τους ατομικούς στόχους, αλλά και τους στόχους του οργανισμού.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι άτομα που επιδιώκουν να επηρεάσουν τα υπόλοιπα άτομα με κίνητρα, γνώσεις και πρακτικές για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας και της μάθησης (Spillane & Diamond, 2007). Οι διευθυντές σχολείων νιώθουν την ανάγκη να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με θετικό τρόπο για να μπορούν να αντιμετωπίσουν και να επιλύουν κοινωνικά και οργανωτικά προβλήματα (Mumford, Connelly, Zaccaro & Reiter-Palmon, 2000), δημιουργώντας ένα θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενισχύοντας τις θετικές προοπτικές ανάπτυξης και ευημερίας και επιδιώκοντας δημιουργικές συνεργασίες και δράσεις μέσα στη σχολική κοινότητα (Tugade & Fredrickson, 2007).

Στην Ελλάδα η ΣΡ των ηγετών σχολικών μονάδων μελετήθηκε σε ελάχιστες έρευνες μέσω της ΣΝ. Για το λόγο αυτό, υπάρχει μεγάλο κενό στην έρευνα για τη ρύθμιση του συναισθήματος των διευθυντών σχολείων.

Για τη μελέτη της επίδρασης της ΣΝ των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η Βάσιου (2008) πραγματοποίησε έρευνα σε 34 διευθυντές σχολικών μονάδων Π.Ε. και Δ.Ε. του Ν. Πέλλας και 199 εκπαιδευτικούς που

υπηρετούσαν στις ίδιες σχολικές μονάδες. Από τα ευρήματα αναδείχθηκε ότι όσο οι διευθυντές ρύθμιζαν καλύτερα το συναίσθημά τους, οι εκπαιδευτικοί βίωναν λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση, υψηλότερα επίπεδα άγχους, αρνητικό συναίσθημα και υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης.

Την κατανόηση και ρύθμιση του συναισθήματος και την επίδρασή του στην εργασιακή εμπειρία των διευθυντών, μελέτησε η Κορκακάκη (2011) σε 60 διευθυντές και υποδιευθυντές Π.Ε. και Δ.Ε. των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων. Η μέτρηση των συναισθημάτων στην εργασία πραγματοποιήθηκε με την κλίμακα Job Affect Scale (JAS) των Brief, Burke, George, Robinson και Webster (1988). Από τη μελέτη βρέθηκε ότι η ρύθμιση του συναισθήματος επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Άλλη μελέτη που αναφέρεται στη ΣΡ στην εκπαίδευση, είναι του Γεωργέλλη (2018) σε 102 εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. από τους οποίους οι 64 κατείχαν θέση ευθύνης (18 διευθυντές και 46 υποδιευθυντές) και η οποία πραγματοποιήθηκε με την κλίμακα ρύθμισης του συναισθήματος (ERQ) των Gross και John (2003) για τη διερεύνηση του ρόλου της ΣΡ στη μετασχηματική ηγεσία. Τα αποτελέσματα εμφάνισαν ικανοποιητικά επίπεδα ρύθμισης του συναισθήματος στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές του δείγματός του, καθώς επίσης η γνωστική αναπλαισίωση βρέθηκε να εφαρμόζεται πολύ περισσότερο ως στρατηγική ρύθμισης, ενώ η καταπίεση και εκφραστική καταστολή πολύ λιγότερο.

Γενικά, τα ευρήματα των μελετών υποδηλώνουν την ανάγκη να δοθεί έμφαση ειδικότερα στη ρύθμιση του συναισθήματος στην εργασία. Η κατάλληλη ρύθμιση των συναισθημάτων είναι σημαντική, καθώς είναι πιθανό να αποτρέπει την παρορμητική συμπεριφορά των εργαζομένων και να διευκολύνει την αντιμετώπιση απαιτητικών και αγχογόνων συνθηκών, με το να μειώνει το άγχος, ώστε να παραμένουν ψύχραιμοι και θετικοί, όταν είναι κάτω από πίεση. Η ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των διευθυντών με τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων, θεωρείται απαραίτητη για να διατηρούν τη συναισθηματική τους ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.

ΜΕΡΟΣ Β

4. Προβληματική της έρευνας

Από τη μελέτη της ελληνικής και ειδικότερα της ξένης βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι συνεχώς αυξάνονται οι μελέτες που αναφέρονται στην ΨΑ. Οι έρευνες αυτές αρχικά εστίασαν το ενδιαφέρον τους στα παιδιά και στους εφήβους, τα οποία ενώ βρίσκονταν σε ομάδες υψηλού κινδύνου, κατάφεραν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της ζωής τους (Χατζηχρήστου, 2015). Το ενδιαφέρον για την ενήλικη ζωή προέκυψε από τις διαχρονικές μελέτες και τις επαναξιολογήσεις των παιδιών που είχαν λάβει μέρος στις πρώτες έρευνες για την ΨΑ. Η ανθεκτικότητα εκτιμήθηκε ότι έχει μεγάλη σημασία και για τους ενήλικες.

Παρόλο που φαίνεται ότι μερικά άτομα έχουν μια εγγενή προδιάθεση που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ΨΑ, για παράδειγμα είναι εξωστρεφή και κοινωνικά (Henderson & Milstein, 2008), εν τούτοις η βελτίωση της ΨΑ ή τουλάχιστον πτυχών αυτής έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να επιτευχθεί σε σημαντικό βαθμό στη διάρκεια της ζωής με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων μέσω της εμπειρίας αλλά και της κατάρτισης. Τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα μπορούν να αποτελέσουν προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας (Henderson & Milstein, 2008). Τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν μέσω της κατάρτισης σημαντικές δεξιότητες, όπως η διαχείριση του άγχους, η αναζήτηση πόρων, η ευελιξία και η αντιμετώπιση του μέλλοντος με θετικό τρόπο.

Το γεγονός αυτό έδωσε το έναυσμα σε πολλούς επιστημονικούς τομείς, να επικεντρωθούν και να ερευνήσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της ΨΑ. Έτσι, τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές εντόπισαν ότι τα θετικά συναισθήματα οικοδομούν σωματικούς και ψυχολογικούς πόρους που ενισχύουν την ανθεκτικότητα, δίνοντας βαρύτητα στη διερεύνηση των στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων που τα δημιουργούν, σε αντίθεση με τα αρνητικά, τα οποία σχετίζονται περισσότερο με ψυχικές διαταραχές. Επίσης, βασικός λόγος που τα τελευταία χρόνια η ρύθμιση του συναισθήματος έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών είναι επειδή συνδέεται με αρκετές πτυχές της ευζωίας και ως εκ τούτου, η επιτυχής ρύθμιση των συναισθημάτων είναι κρίσιμη για την ψυχική υγεία, την προσαρμογή και ευεξία των ατόμων (Gross & John, 2003).

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσίασαν οι έρευνες για την αύξηση της ΨΑ στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί, όταν είναι οι ίδιοι ψυχικά ανθεκτικοί,

μπορούν να προάγουν και μαθητές ψυχικά ανθεκτικούς, εφόδιο απαραίτητο για την περαιτέρω ζωή τους. Το τελευταίο χρονικό διάστημα έρευνες σχετικές με την εκπαιδευτική ηγεσία διαπίστωσαν ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί ικανότητα για τον κάθε ηγέτη διευθυντή, ο οποίος αντιμετωπίζει πολλές αντιξοότητες σε όλη τη σταδιοδρομία του. Το πώς, βέβαια, επιλέγει να αντιμετωπίσει αυτές τις αντιξοότητες είναι που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία του (Masten, 1999. Patterson & Kelleher, 2005). Εν τούτοις, μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας δεν έχει εντοπιστεί έρευνα, η οποία να μελετά τη σχέση της ΣΡ με την ΨΑ στους διευθυντές σχολείων.

Το στοιχείο αυτό καθιστά την παρούσα έρευνα πρωτότυπη και μοναδική στο χώρο της, καθότι είναι η πρώτη φορά που εξετάζεται η σχέση της ΣΡ με την ΨΑ στους διευθυντές σχολείων και φιλοδοξεί να εμπλουτίσει την επιστημονική γνώση και να συμβάλλει στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών και στάσεων, με το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για την αύξηση της ΨΑ των διευθυντών σχολικών μονάδων μέσω της ανάπτυξης των κατάλληλων στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων τους.

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ΨΑ και της ΣΡ των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα ακόλουθα:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Εάν και κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως η εκπαιδευτική κατάρτιση (σπουδές), η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολεία, ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος (ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαία) επηρεάζουν το επίπεδο της ΨΑ των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Εάν και κατά πόσο τα προαναφερθέντα δημογραφικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη ΣΡ των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Εάν και κατά πόσο η ΣΡ των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με ή/και προβλέπει την ΨΑ αυτών.

5. Μέθοδος

5.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 106 διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Νομό Θεσσαλονίκης, τόσο από την αστική περιοχή της Θεσσαλονίκης όσο και από ημιαστικές περιοχές του Νομού. Τα συγκεντρωτικά στοιχεία του πίνακα για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αποτυπώνονται στον Πίνακα 1 για τις ποιοτικές μεταβλητές και στον Πίνακα 2 για τις ποσοτικές μεταβλητές.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το δείγμα απετέλεσαν 58 άντρες (54,7 %) και 48 γυναίκες (45,3 %). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος αποτελούν οι έγγαμοι (84%, 89 άτομα), ενώ οι άγαμοι, διαζευγμένοι, χήροι ή σε σχέση είναι πολύ λιγότεροι (16%, 17 άτομα).

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία ποιοτικών μεταβλητών του δείγματος

		N	%
Φύλο	Άντρες	58	54,7
	Γυναίκες	48	45,3
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμοι	89	84
	Άγαμοι, διαζευγμένοι, χήροι, σε σχέση	17	16
	Σύνολο	106	100,0
Επιπλέον σπουδές	Χωρίς επιπλέον σπουδές (βασικό πτυχίο)	4	3,8
	Μεσαίο επίπεδο σπουδών (Δεύτερο πτυχίο, Μετεκπαίδευση, Διδασκαλείο)	32	30,2
	Ανώτερο επίπεδο σπουδών (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)	70	66
	Σύνολο	106	100,0
	Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	61
	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	45	42,5
	Σύνολο	106	100,0

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική κατάρτιση των συμμετεχόντων στην έρευνα, 4 (3, 8%) άτομα ήταν χωρίς επιπλέον σπουδές κατέχοντας μόνο το βασικό πτυχίο, 32 (30,2 %) άτομα είχαν μεσαίου επιπέδου επιπλέον σπουδές, δηλαδή συνέχισαν τις σπουδές τους είτε αποκτώντας ένα δεύτερο πτυχίο, είτε ακολουθώντας μετεκπαίδευση ή διδασκαλείο, και 70 (66 %) άτομα είχαν ανώτερου επιπέδου σπουδές, δηλαδή εξέλιξαν τα επαγγελματικά τους προσόντα αποκτώντας μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Από το σύνολο των 106 διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 61 (57,5 %) υπηρετούσαν ως διευθυντές δημόσιων σχολικών μονάδων στην Π.Ε. και οι 45 (42,5%) ως διευθυντές δημόσιων σχολείων (Γυμνασίων και Λυκείων) στη Δ.Ε.

Οι ποσοτικές μεταβλητές των χαρακτηριστικών του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Η μέση ηλικία των ερωτηθέντων είναι 52,43 έτη (Τ.Α.=5,48) και το εύρος ηλικίας των ερωτώμενων κυμαίνεται από 32 έως 63 έτη. Ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, ήταν κατά μέσο όρο 25,92 (Τ.Α.=5,78) έτη, με εύρος από 9 έως 34 έτη. Ως προς τη διοικητική εμπειρία σε σχολικές μονάδες, τα έτη προϋπηρεσίας ανέρχονται κατά μέσο όρο σε 5,88 (Τ.Α.=4,34) και πιο συγκεκριμένα τα έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης κυμαίνονται από 0 έως 20 έτη.

Πίνακας 2

Δημογραφικά στοιχεία ποσοτικών μεταβλητών του δείγματος

	M.O.	T.A.
Ηλικία	52,43	5,48
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	25,92	5,78
Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής	5,88	4,34
Διδακτικός εβδομαδιαίος χρόνος (ώρες)	8,66	3,95

5.2. Ερευνητικά εργαλεία

Η διερεύνηση της ΨΑ και της ΣΡ πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς που διανεμήθηκε στο δείγμα και χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρεις ενότητες: η πρώτη αναφερόταν στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η δεύτερη περιελάμβανε την κλίμακα της ΨΑ των Εκπαιδευτικών Teacher Resilience Scale (TRS)

των Daniilidou και Platsidou (2016) και η τρίτη την κλίμακα της Ρύθμισης του Συναισθήματος Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) των John και Gross (2004).

5.2.1. Η κλίμακα μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (TRS)

Η κλίμακα της ΨΑ των Εκπαιδευτικών (Teacher Resilience Scale - TRS) δημιουργήθηκε από τις Daniilidou και Platsidou (2016) από συνδυασμό δηλώσεων που προέρχονταν από τις κλίμακες CD-Risc¹¹ και RSA¹², δυο δημοφιλών κλιμάκων για τη μέτρηση της ανθεκτικότητας.

Η νέα κλίμακα TRS, όπως αναφέρουν οι Daniilidou και Platsidou (2018), περιλαμβάνει στοιχεία από δυο παράγοντες της CD-Risc: α) προσωπικές ικανότητες και επιμονή και β) πνευματικές επιδράσεις και δυο παράγοντες της RSA: α) οικογενειακή συνοχή και β) κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TRS δοκιμάστηκαν από τις Daniilidou και Platsidou (2016) σε μια έρευνα 146 Ελλήνων εκπαιδευτικών και βρέθηκαν ικανοποιητικές.

Η κλίμακα TRS περιελάμβανε 26 στοιχεία. Οι απαντήσεις για τις δύο πρώτες υποκλίμακες, οι οποίες προέκυψαν από τη CD-Risc, είναι σε μια κλίμακα 5 σημείων Likert που κυμαίνεται από 0 (δεν ισχύει καθόλου) έως 4 (σχεδόν πάντα αληθές), ενώ στις δύο υποκλίμακες που προέκυψαν από την RSA χρησιμοποιήθηκε η σημασιολογική διαφορά και οι αποκρίσεις κυμαίνονται από 1 έως 5 με 3 ως ουδέτερο σημείο και τα στοιχεία να έχουν θετικό και αρνητικό χαρακτηριστικό σε κάθε άκρο, αντίστοιχα.

Το TRS στην τροποποιημένη (τελική) μορφή του περιλαμβάνει 25 δηλώσεις και αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις της ΨΑ των διευθυντών: α) Προσωπικές ικανότητες και επιμονή (9 στοιχεία με αρ. 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12) π.χ. «Υπό καθεστώς πίεσης, παραμένω συγκεντρωμένος/η και σκέφτομαι καθαρά» β) Πνευματικές επιδράσεις (3 στοιχεία με αρ. 2, 3, 10) π.χ. «Όταν δε διαφαίνονται καθαρές λύσεις στα προβλήματά μου, η Μοίρα ή ο Θεός μπορεί να βοηθήσουν», γ) Οικογενειακή συνοχή (6 στοιχεία με αρ. 16, 17, 18, 19, 20, 21) π. χ. «Όταν αντιμετωπίζει άλλους ανθρώπους, η οικογένειά μου λειτουργεί για τα μέλη της με πίστη/αφοσίωση ο ένας προς τον άλλον»,

¹¹ Η κλίμακα Connor- Davidson Resilience Scale (CD-Risc) σχεδιάστηκε από τους Connor και Davidson (2003) ως κλίμακα αυτο-αναφοράς για τη μέτρηση της ΨΑ.

¹² Η κλίμακα ανθεκτικότητας για ενήλικες (Resilience Scale for Adults -RSA) ολοκληρώθηκε από τους Fribourg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge και Hjemdal (2005).

δ) Κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους (7 στοιχεία με αρ.13, 14, 15, 22, 23, 24, 25) π.χ. «Οι δεσμοί ανάμεσα σε μένα και τους συναδέλφους μου είναι δυνατοί».

5.2.2. Η κλίμακα μέτρησης της Ρύθμισης του Συναισθήματος (ERQ)

Η ρύθμιση των συναισθημάτων των ερωτώμενων εκτιμήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης του Συναισθήματος (Emotion Regulation Questionnaire - ERQ) των Gross και John (2003). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δέκα προτάσεις που αφορούν στις στρατηγικές ρύθμισης και επεξεργασίας του συναισθήματος.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες. Οι έξι προτάσεις (1, 3, 5, 7, 8, 10) αναφέρονται στη γνωστική αναπλαισίωση (cognitive reappraisal): π.χ. «Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά, διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι». Οι υπόλοιπες τέσσερις προτάσεις (2, 4, 6, 9) στην καταπίεση-εκφραστική καταστολή (expressive suppression): π.χ. «Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω». Οι απαντήσεις δίδονται σε μια επτάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα).

5.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκησε από τις 2-12-2017 έως τις 15-3-2018 με διακοπή 15 ημερών (από 23-12-2017 έως 8-1-2018). Αρχικά τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και μετά τις 30-1-2018 προωθήθηκαν και πάλι ηλεκτρονικά και στις διευθύνσεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η προώθηση του ερωτηματολογίου έγινε με την αποστολή του κάθε εβδομάδα, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις νέας ομάδας σχολείων.

Από τη διαδικασία αυτή συγκεντρώθηκαν 83 πλήρως απαντημένα ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια, διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο και σε έντυπη μορφή σε διευθυντές δημόσιων σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής του Ν. Θεσσαλονίκης, τις τρεις τελευταίες εβδομάδες του αναφερόμενου χρονικού διαστήματος, σε σχολικές μονάδες που δεν είχε σταλεί ηλεκτρονικά. Με τον τρόπο αυτόν συγκεντρώθηκαν άλλα 25 ερωτηματολόγια.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 108 ερωτηματολόγια, 83 ηλεκτρονικά και 25 σε έντυπη μορφή, από τα οποία όμως αξιοποιήθηκαν για την έρευνα μόνο τα 106, διότι τα δύο είχαν συμπληρωθεί με ελλιπή στοιχεία. Οι συμμετέχοντες και στην ηλεκτρονική και στην έντυπη μορφή του ερωτηματολογίου ενημερωνόταν για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των στοιχείων που συμπλήρωναν, καθώς επίσης και ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική.

5.4. Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει την περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Στην περιγραφική ανάλυση παρουσιάστηκαν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος με τη χρήση αναλύσεων συχνότητας (απόλυτων και ποσοστιαίων) για τις ποιοτικές μεταβλητές (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, βαθμίδα εκπαίδευσης) και αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για τις ποσοτικές μεταβλητές (ηλικία, έτη υπηρεσίας, έτη διοικητικής προϋπηρεσίας ως διευθυντές σχολείων, εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος) της έρευνας.

Προκειμένου να διερευνηθεί η εσωτερική δομή των εργαλείων και να επιβεβαιωθεί αν αυτή συμφωνεί με την αρχική παραγοντική δομή των δημιουργών τους, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση στις δυο κλίμακες. Αρχικά έγινε έλεγχος των δεδομένων των ερωτηματολογίων με το δείκτη KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) και το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, για να διαπιστωθεί αν τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Έπειτα έγινε η παραγοντική ανάλυση στην κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας TRS και στην κλίμακα της ρύθμισης του συναισθήματος ERQ. Στις παραγοντικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ορθογώνιας περιστροφής (Varimax) προκειμένου να ελεγχθεί και να ελαχιστοποιηθεί ο αριθμός των μεταβλητών που δημιουργούν μεγάλες επιβαρύνσεις σε κάθε παράγοντα και να διερευνηθεί αν υπάρχουν ερωτήσεις που φορτίζουν σε άλλο παράγοντα. Ως όριο φόρτισης των ερωτήσεων στους παράγοντες τέθηκε το 0,40. Επίσης ελέγχθηκε η αξιοπιστία των δυο ερωτηματολογίων για κάθε παράγοντα ξεχωριστά, καθώς και για τις συνολικές κλίμακες μέσω του συντελεστή Cronbach Alpha.

Στη συνέχεια, μελετήθηκε η επίδραση που έχουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στους παράγοντες της ΨΑ και της ΣΡ. Συγκεκριμένα, για τον έλεγχο της επίδρασης των (διεπίπεδων) μεταβλητών φύλο (άντρες- γυναίκες), οικογενειακή

κατάσταση (έγγαμοι- άγαμοι)¹³ και βαθμίδα εκπαίδευσης (Π.Ε.-Δ.Ε.) και επιπέδου σπουδών/επιπέδον σπουδές (μεσαίου και ανωτέρου επιπέδου) στους παράγοντες της ΨΑ και της ΣΡ χρησιμοποιήθηκε το t-test.

Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r, με στόχο να εντοπιστούν οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της ΨΑ και της ΣΡ και των ποσοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών όπως ηλικία, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, διοικητική προϋπηρεσία ως διευθυντής και εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος.

Τέλος, για τον έλεγχο της πρόβλεψης της ΨΑ από τη ΣΡ, χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο Stepwise.

¹³ Λόγω του χαμηλού αριθμού που εμφανίζουν οι άγαμοι, διαζευγμένοι, χήροι, σε σχέση θα εμφανίζονται στη ανάλυση των αποτελεσμάτων ως μια ομάδα με την ονομασία «άγαμοι».

6. Αποτελέσματα

6.1. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (TRS)

Ο δείκτης ΚΜΟ (Kaiser-Meyer-Olkin) για το ερωτηματολόγιο της ΨΑ (TRS) είχε τιμή 0,817 > 0,6 και το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett απορρίπτει την υπόθεση ότι τα δεδομένα είναι ασυσχέτιστα ($p=0,000$). Συνεπώς τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση, καθώς υπάρχουν συσχετίσεις και οι τιμές του ΚΜΟ είναι ικανοποιητικές.

Πίνακας 3

Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (TRS)

Δηλώσεις	Οικογενειακή Συνοχή	Κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους	Προσωπικές ικανότητες και επιμονή	Πνευματικές επιδράσεις
TRS-19	,829			
TRS-18	,811			
TRS-21	,757			
TRS-17	,738			
TRS-20	,728			
TRS-16	,653			
TRS-4	,632			
TRS-9	,622			
TRS-14		,797		
TRS-23		,759		
TRS-24		,739		
TRS-22		,704		
TRS-15		,672		
TRS-25		,609		
TRS-13		,588		
TRS-11			,772	
TRS-7			,733	
TRS-12			,724	
TRS-6			,643	
TRS-5			,528	
TRS-8			,501	
TRS-1			,465	
TRS-2				,823
TRS-3				,775
TRS-10				,315
Ιδιοτιμές	8,010%	2,627%	1,874%	1,601%
% εξηγούμενης διακύμανσης κατά παράγοντα	32,042%	10,504%	7,494%	6,402%
% εξηγούμενης διακύμανσης συνολικά			56,448%	

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης η οποία ανέδειξε τέσσερις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αντιπροσωπεύει την "οικογενειακή συνοχή" με εξαίρεση τις ερωτήσεις 4 και 9, ο δεύτερος τις "κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους", ο τρίτος τις "προσωπικές ικανότητες και επιμονή" και ο τέταρτος τις "πνευματικές επιδράσεις".

Στην παραγοντική αυτή λύση, παρατηρούμε ότι η ομαδοποίηση που προτείνεται από την έρευνα Daniilidou και Platsidou (2016) επιβεβαιώνεται σε όλες τις περιπτώσεις πλην των ερωτήσεων 4 («Υπό καθεστώς πίεσης, παραμένω συγκεντρωμένος/η και σκέφτομαι καθαρά») και 9 («Είμαι σε θέση να χειρίζομαι δυσάρεστα ή επίπονα συναισθήματα όπως λύπη, φόβο ή θυμό»), που φορτώνουν στην υποκλίμακα της "οικογενειακής συνοχής" αντί στην υποκλίμακα των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής", όπως προβλέπεται από τους δημιουργούς του TRS. Για τον λόγο αυτόν, οι ερωτήσεις 4 και 9 εξαιρέθηκαν από τις επόμενες αναλύσεις.

6.2. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας Ρύθμισης του Συναισθήματος (ERQ)

Ο δείκτης KMO για το ερωτηματολόγιο της ρύθμισης του συναισθήματος (ERQ) είχε τιμή $0,787 > 0,6$, και το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett απορρίπτει την υπόθεση ότι τα δεδομένα είναι ασυσχέτιστα ($p=0,000$). Συνεπώς τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση καθώς υπάρχουν συσχετίσεις και οι τιμές του KMO είναι ικανοποιητικές.

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου της ρύθμισης του συναισθήματος. Παρατηρούμε ότι αναδείχθηκαν δύο παράγοντες, η "γνωστική αναπλαισίωση" και η "εκφραστική καταστολή". Η παραγοντική ομαδοποίηση αυτή παρουσιάζει την ίδια δομή που πρότειναν οι δημιουργοί του (Gross & John, 2003).

Πίνακας 4

Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της Ρύθμισης του Συναισθήματος (ERQ)

Δηλώσεις	Γνωστική αναπλαισίωση	Καταπίεση και εκφραστική καταστολή
ERQ-7	,916	
ERQ-10	,907	
ERQ-8	,844	
ERQ-1	,840	
ERQ-3	,816	
ERQ-5	,377	
ERQ-2		,744
ERQ-4		,717
ERQ-6		,715
ERQ-9		,608
Ιδιοτιμές	3,915%	2.061%
% εξηγούμενης διακύμανσης κατά παράγοντα	39,154%	20,613%
% εξηγούμενης διακύμανσης συνολικά		59,767%

6.3. Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικών εργαλείων

Μετά την παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας στο σύνολο των ερωτηματολογίων, της ΨΑ (TRS) και της ΣΡ (ERQ) αλλά και στις επιμέρους υποκλίμακες που αναφέρθηκαν.

Βάσει των αποτελεσμάτων του Πίνακα 5 παρατηρούμε ότι η κλίμακα της ΨΑ (TRS), καθώς και οι υποκλίμακές της παρουσιάζουν ικανοποιητικές τιμές του Cronbach Alpha, εκτός της υποκλίμακας "πνευματικές επιδράσεις" η οποία έχει χαμηλό δείκτη συνάφειας α Cronbach =0,471, πιθανόν και λόγω του μικρού αριθμού (τριών) ερωτήσεων της, γι' αυτό και θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα με επιφύλαξη. Η κλίμακα της ΣΡ, επίσης, όπως και οι δυο υποκλίμακες της "γνωστικής αναπλαισίωσης" και της "καταπίεσης και εκφραστικής καταστολής" παρουσιάζουν αξιοπιστία με ικανοποιητικές τιμές του α Cronbach.

Πίνακας 5

Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)

Παράγοντες	Alpha
Ψυχική ανθεκτικότητα (TRS)	0,851
Οικογενειακή συνοχή	0,901
Κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους	0,847
Προσωπικές ικανότητες και επιμονή	0,799
Πνευματικές επιδράσεις	0,471
Συναισθηματική ρύθμιση (ERQ)	0,750
Γνωστική αναπλαισίωση	0,877
Καταπίεση και εκφραστική καταστολή	0,657

6.4. Διερεύνηση της ΨΑ και της ΣΡ των διευθυντών σχολικών μονάδων

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τις κλίμακες της ΨΑ και της ΣΡ αλλά και όλων των υποκλιμάκων τους. Οι μέσοι όροι στην κλίμακα της ΨΑ κυμαίνονται ανάμεσα στο 3 και το 4 σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, δείχνοντας ότι τα επίπεδα της ΨΑ των διευθυντών σχολικών μονάδων κινούνται σε αρκετά υψηλά επίπεδα.

Η συνολική ΨΑ εμφανίζει αρκετά υψηλή μέση τιμή (Μ.Ο.=3,86 & Τ.Α.=0,40). Η μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζεται στην υποκλίμακα της "οικογενειακής συνοχής" (Μ.Ο.=4,17 & Τ.Α.=0,62). Ακολουθεί η υποκλίμακα των "προσωπικών ικανοτήτων και της επιμονής" με λίγο χαμηλότερη μέση τιμή (Μ.Ο.=4,06 & Τ.Α.=0,54) και έπονται οι "κοινωνικές δεξιότητες και η υποστήριξη από ομότιμους" με μέσο όρο (Μ.Ο.=3,89 & Τ.Α.=0,59). Μικρότερη μέση τιμή παρατηρείται στις "πνευματικές επιδράσεις" με μέσο όρο (Μ.Ο. =2,69 & Τ.Α.=0,72).

Πίνακας 6

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων ΨΑ και ΣΡ και υποκλιμάκων

Παράγοντες	M.O.	T.A.
Ψυχική ανθεκτικότητα	3,86	0,40
Οικογενειακή συνοχή	4,17	0,62
Κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους	3,89	0,59
Προσωπικές ικανότητες και επιμονή	4,06	0,54
Πνευματικές επιδράσεις	2,69	0,72
Συναισθηματική ρύθμιση	3,21	0,53
Γνωστική αναπλαισίωση	3,68	0,76
Καταπίεση και εκφραστική καταστολή	2,50	0,68

Αναφορικά με τη ΣΡ, οι μέσοι όροι των απαντήσεων στο σύνολο της κλίμακας αλλά και στις διαστάσεις της "γνωστικής αναπλαισίωσης" και της "καταπίεσης και εκφραστικής καταστολής" κυμαίνονται ανάμεσα στο 2,50 και 3,50 σε επτάβαθμη κλίμακα Likert. Αυτό δείχνει ότι η συναισθηματική ρύθμιση των διευθυντών είναι μάλλον μέτρια. Η μέση τιμή της συναισθηματικής ρύθμισης κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα (M.O.=3,21 & T.A=0,53) στο σύνολο της κλίμακας. Η "γνωστική αναπλαισίωση" εμφανίζει υψηλότερη μέση τιμή (M.O.=3,68 & T.A.=0,76) από την "καταπίεση και εκφραστική καταστολή", η οποία έχει χαμηλή μέση τιμή (M.O.=2,50 & T.A.=0,68). Η γενικότερη εικόνα δείχνει ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν συχνότερα τη "γνωστική αναπλαισίωση" από την "καταπίεση και εκφραστική καταστολή".

6.5. Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Ένας από τους στόχους της έρευνας είναι η μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επιπλέον σπουδές, βαθμίδα εκπαίδευσης, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής, εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος) των συμμετεχόντων στην κλίμακα της

ΨΑ αλλά και στις υποκλίμακες της. Τα αποτελέσματα των σχετικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7

Δείκτης συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στην ΨΑ
και τα ποσοτικά δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής	Εβδομαδιαίος διδασκτικός χρόνος
Ψυχική ανθεκτικότητα	0,066	0,001	-0,038	0,099
Οικογενειακή συνοχή	0,005	-0,009	-0,064	0,192*
Κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους	0,128	0,077	0,106	-0,084
Προσωπικές ικανότητες και επιμονή	0,136	0,042	-0,081	0,132
Πνευματικές επιδράσεις	-0,207*	-0,200*	-0,109	0,018

**Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε στάθμη σημαντικότητας 0,01

*Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε στάθμη σημαντικότητας 0,05

Αρχικά διεξήχθησαν αναλύσεις συσχέτισεων ανάμεσα σε όλες τις υποκλίμακες και τις μεταβλητές ηλικία, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής και εβδομαδιαίος διδασκτικός χρόνος. Γενικά δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχέτισεις και οι λίγες που βρέθηκαν ήταν πολύ χαμηλές. Οι "πνευματικές επιδράσεις" συσχετίστηκαν αρνητικά με την ηλικία ($r = -0,207, p < 0,05$) και με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($r = -0,200, p < 0,05$), ενώ η "οικογενειακή συνοχή" συσχετίστηκε θετικά με τον εβδομαδιαίο διδασκτικό χρόνο ($r = 0,192, p < 0,05$). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των συμμετεχόντων ή όσο περισσότερα είναι τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων διευθυντών στην εκπαίδευση τόσο χαμηλότερες είναι οι "πνευματικές επιδράσεις". Από την άλλη, όσο αυξάνεται ο εβδομαδιαίος διδασκτικός χρόνος τόσο εμφανίζεται μεγαλύτερη συνάφεια με την "οικογενειακή συνοχή".

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο των διαφορών της ΨΑ και των υποκλιμάκων της με τη μεταβλητή φύλο.

Πίνακας 8

Ψυχική Ανθεκτικότητα και Φύλο

	M.O Άντρες	M.O Γυναίκες	F	DF- total	p
Ψυχική ανθεκτικότητα	3,86	3,85	2,40	104	,926
Οικογενειακή συνοχή	4,14	4,20	2,10	104	,621
Κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους	3,94	3,81	,42	104	,269
Προσωπικές ικανότητες και επιμονή	4,05	4,07	3,18	104	,854
Πνευματικές επιδράσεις	2,65	2,72	2,61	104	,603

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο (M.O.=4,20) στην κλίμακα "οικογενειακή συνοχή" σε σύγκριση με τους άνδρες (M.O =4,14), όπως και στις "πνευματικές επιδράσεις" οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο (M.O.=2,72) ενώ οι άντρες (M.O.=2,65), ωστόσο η επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο (M.O= 3,94) σε σύγκριση με τις γυναίκες (M.O.=3,81) στην κλίμακα των "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξης από ομότιμους", ωστόσο το αποτέλεσμα δεν είναι στατιστικά σημαντικό. Επίσης, στην κλίμακα "προσωπικές ικανότητες και επιμονή" τα επίπεδα ανδρών και γυναικών είναι πολύ κοντά, καθώς οι άνδρες εμφανίζουν μέσο όρο (M.O.=4,05) ενώ οι γυναίκες μέσο όρο (M.O.=4,07) και το αποτέλεσμα δεν είναι στατιστικά σημαντικό. Γενικότερα, φαίνεται η συνολική ΨΑ των ανδρών με μέσο όρο (M.O.=3,86) και γυναικών με μέσο όρο (M.O.=3,85) να κινείται στα ίδια περίπου επίπεδα και να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Αυτό σημαίνει ότι η ΨΑ δεν επηρεάζεται από το φύλο του διευθυντή.

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο των διαφορών της ΨΑ και των υποκλιμάκων της που πραγματοποιήθηκε στις δυο κατηγορίες της μεταβλητής επίπεδο σπουδών (επιπλέον σπουδές).

Πίνακας 9

Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επίπεδο Σπουδών

	M.O Μεσαίου επιπέδου σπουδές	M.O Ανώτερου επιπέδου σπουδές	F	DF-total	p
Ψυχική ανθεκτικότητα	3,77	3,88	,10	100	,241
Οικογενειακή συνοχή	4,09	4,18	,52	100	,498
Κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους	3,90	3,86	,37	100	,732
Προσωπικές ικανότητες και επιμονή	3,86	4,14	1,52	100	,017
Πνευματικές επιδράσεις	2,65	2,70	,00	100	,760

Τα αποτελέσματα των δυο κατηγοριών του επιπέδου σπουδών (μεσαίου και ανώτερου) δείχνουν ότι το ανώτερο επίπεδο σπουδών επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την υποκλίμακα "προσωπικές ικανότητες και επιμονή", με μέσο όρο (M.O.=4,14) έναντι του μεσαίου επιπέδου σπουδών με μέσο όρο (M.O.=3,86). Τα αποτελέσματα των δυο κατηγοριών σπουδών στις υπόλοιπες υποκλίμακες δεν είναι στατιστικά σημαντικά. Επίσης, η συνολική ΨΑ με μέσο όρο (M.O.=3,88) στις ανώτερου επιπέδου σπουδές σε σύγκριση με το μέσο όρο (M.O.=3,77) στις μεσαίου επιπέδου σπουδές δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά. Συνεπώς, η ΨΑ των διευθυντών δεν επηρεάζεται από το επίπεδο σπουδών (επιπλέον σπουδές).

Από τον έλεγχο των διαφορών της ΨΑ και των υποκλιμάκων της με την οικογενειακή κατάσταση, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην "οικογενειακή συνοχή" ($F(2,554)=3,196$, $p=0,012$) και στις "πνευματικές επιδράσεις" ($F(2,346)=0,033$, $p=0,021$) ως προς την οικογενειακή κατάσταση. Ειδικότερα παρατηρείται στον Πίνακα 10, ότι οι διευθυντές που βρίσκονται σε έγγαμη κατάσταση

εμφανίζουν μεγαλύτερη "οικογενειακή συνοχή" (Μ.Ο.=4,23 και Τ.Α.=0,63), σε σχέση με άλλους που είναι άγαμοι (Μ.Ο.=3,82 και Τ.Α.=0,48). Επίσης, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες που είναι άγαμοι εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις πνευματικές επιδράσεις (Μ.Ο.=3,06 και Τ.Α.=0,69) σε σχέση με τους έγγαμους (Μ.Ο.=2,62 και Τ.Α.=0,71). Αυτό σημαίνει ότι οι άγαμοι επηρεάζονται περισσότερο από τις πνευματικές επιδράσεις (μοίρα, Θεό, λόγο που συμβαίνουν κάποια γεγονότα, διαίσθηση).

Πίνακας 10

Ατομικές διαφορές ως προς την Οικογενειακή Συνοχή και τις Πνευματικές Επιδράσεις

Μετρήσεις ψυχικής ανθεκτικότητας	Μ.Ο.	Τ.Α.	F	p
Οικογενειακή συνοχή				
Έγγαμος	4,23	0,63	3,196	0,012
Άγαμος	3,82	0,48		
Πνευματικές επιδράσεις				
Έγγαμος	2,62	0,71	0,033	0,021
Άγαμος	3,06	0,69		

Αναφορικά με το φύλο, αλλά και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Π.Ε. και Δ.Ε.) δε διαφαίνεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποιο παράγοντα της ΨΑ, οπότε εννοείται ότι δεν επηρεάζουν ούτε συνολικά ούτε επιμέρους την ΨΑ οι συγκεκριμένες ποιοτικές μεταβλητές. Στην κλίμακα των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής" παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατηγορία του ανωτέρου επιπέδου σπουδών σε σύγκριση με εκείνη του μεσαίου επιπέδου σπουδών, ωστόσο η συνολική ΨΑ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις δυο κατηγορίες σπουδών. Επομένως, η ΨΑ των διευθυντών δεν επηρεάζεται από τις επιπλέον σπουδές.

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι "οικογενειακή συνοχή" επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση και σχετίζεται θετικά με τον εβδομαδιαίο διδακτικό χρόνο. Ειδικότερα, υψηλότερα επίπεδα "οικογενειακής συνοχής" εμφανίζουν οι

έγγαμοι σε σχέση με τους άγαμους, ενώ η αύξηση του εβδομαδιαίου διδακτικού χρόνου οδηγεί σε άνοδο των επιπέδων της "οικογενειακής συνοχής".

Όσον αφορά τις "πνευματικές επιδράσεις" εντοπίστηκε ότι εξαρτώνται από την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και επηρεάζονται από την οικογενειακή κατάσταση. Συγκεκριμένα, η επιρροή των "πνευματικών επιδράσεων" εμφανίζεται μεγαλύτερη σε νεότερα ηλικιακά άτομα, σε άτομα με λιγότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση αλλά και σε άγαμα άτομα.

6.6. Διερεύνηση της συναισθηματικής ρύθμισης των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Επόμενος στόχος της έρευνας ήταν η τυχόν επίδραση των δημογραφικών παραγόντων και των επαγγελματικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επιπλέον σπουδές, βαθμίδα εκπαίδευσης, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής, εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος) των συμμετεχόντων στην κλίμακα της ΣΡ αλλά και στις υποκλίμακές της.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων της ΣΡ και των υποκλιμάκων της με τις μεταβλητές που αναφέρονται στους δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες (ηλικία, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής, εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος). Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των σχετικών αναλύσεων.

Πίνακας 11

Δείκτης συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στη Συναισθηματική Ρύθμιση, τα δημογραφικά στοιχεία και τα επαγγελματικά στοιχεία

	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής	Εβδομαδιαίος διδακτικός
Συναισθηματική ρύθμιση	0,130	0,141	0,041	-0,141
Γνωστική αναπλαισίωση	0,125	0,127	0,042	-0,164*
Καταπίεση και εκφραστική καταστολή	0,046	0,064	0,011	-0,004

**Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε στάθμη σημαντικότητας 0,01

*Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε στάθμη σημαντικότητας 0,05

Στα αποτελέσματα δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και η μόνη που βρέθηκε ήταν χαμηλή. Η γνωστική αναπλαισίωση συσχετίστηκε αρνητικά με τον εβδομαδιαίο διδακτικό χρόνο ($r = -0,164$, $p < 0,05$) των διευθυντών. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος των ερωτηθέντων διευθυντών, τόσο χαμηλότερη είναι η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης.

Στη συνέχεια, έγινε ο έλεγχος των στατιστικών διαφορών της ΣΡ και των υποκλιμάκων της, με τις ποιοτικές μεταβλητές που αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, οικογενειακή κατάσταση, βαθμίδα εκπαίδευσης, επιπλέον σπουδές. Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το φύλο και τη ΣΡ.

Πίνακας 12
Συναισθηματική Ρύθμιση και Φύλο

	M.O	M.O			
	Άντρες	Γυναίκες	F	DF-total	p
Συναισθηματική ρύθμιση	3,18	3,24	3,05	104	,524
Γνωστική αναπλαισίωση	3,57	3,81	6,36	104	,107
Καταπίεση και εκφραστική καταστολή	2,59	2,40	,77	104	,153

Η ανάλυση της επίδρασης που έχει το φύλο στη ΣΡ και τις κλίμακες της, κάνει σαφές ότι το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη "γνωστική αναπλαισίωση" και την "καταπίεση και εκφραστική καταστολή". Ειδικότερα, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο (M.O. = 3,81) στην κλίμακα της "γνωστικής αναπλαισίωσης" σε σχέση με τους άνδρες (M.O = 3,57), ενώ οι άντρες παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο (M.O. = 2,59) στην κλίμακα της "καταπίεσης και εκφραστικής καταστολής" σε σύγκριση με τις γυναίκες με μέσο όρο (M.O. = 2,40), ωστόσο η επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική. Γενικότερα, φαίνεται ότι η συνολική ΣΡ των γυναικών με μέσο όρο (M.O. = 3,24) και των αντρών με μέσο όρο (M.O. = 3,18) δεν παρουσιάζει

στατιστικά σημαντική διαφορά, οπότε και προκύπτει ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη ΣΡ των διευθυντών του δείγματος.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών (επιπλέον σπουδές) έγινε έλεγχος των διαφορών της ΣΡ και των υποκλιμάκων της με τις δυο κατηγορίες σπουδών (μεσαίου και ανώτερου επιπέδου). Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των επιπλέον σπουδές με τη ΣΡ.

Πίνακας 13

Συναισθηματική Ρύθμιση και Επίπεδο Σπουδών

	M.O	M.O	F	DF-total	p
	Μεσαίου επιπέδου σπουδές	Ανώτερου επιπέδου σπουδές			
Συναισθηματική ρύθμιση	3,12	3,23	1,64	100	,320
Γνωστική αναπλαισίωση	3,55	3,74	6,00	100	,234
Καταπίεση και εκφραστική καταστολή	2,48	2,47	1,76	100	,968

Βάσει των ανωτέρω αποτελεσμάτων παρατηρείται ότι οι διευθυντές με ανώτερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο (M.O. = 3,74) στην κλίμακα της γνωστικής αναπλαισίωσης σε σύγκριση με εκείνους του μεσαίου επιπέδου σπουδών και με μέσο όρο (M.O. = 3,55), ωστόσο το αποτέλεσμα δεν είναι στατιστικά σημαντικό. Από την άλλη πλευρά, τόσο οι συμμετέχοντες με ανώτερου επιπέδου σπουδές με μέσο όρο (M.O. = 2,47), όσο και οι μεσαίου επιπέδου σπουδές με μέσο όρο (M.O. = 2,48) παρουσιάζουν σχεδόν κοινά επίπεδα στην κλίμακα της "καταπίεσης και εκφραστικής καταστολής". Τα αποτελέσματα για την επίδραση του επιπέδου σπουδών τόσο του ανώτερου όσο και του μεσαίου επιπέδου στη συνολική ΣΡ έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Όσον αφορά στο φύλο, στη βαθμίδα εκπαίδευσης, στο επίπεδο σπουδών (επιπλέον σπουδές) και στην οικογενειακή κατάσταση δε φάνηκε κάποια στατιστικά

σημαντική διαφορά σε κάποιο παράγοντα της ΣΡ, οπότε εννοείται ότι δεν επηρεάζουν ούτε συνολικά ούτε επιμέρους τη ΣΡ.

Συμπερασματικά, όσον αφορά στην κλίμακα της ΣΡ και στις υποκλίμακές της, τα αποτελέσματα από τις διάφορες αναλύσεις έδειξαν ότι κανένα ποιοτικό χαρακτηριστικό (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, βαθμίδα εκπαίδευσης, επιπλέον σπουδές), αλλά και κανένα ποσοτικό χαρακτηριστικό (ηλικία, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολεία, εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος) δεν επηρεάζει τη ΣΡ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

6.7. Η σχέση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής ρύθμισης

Ένας άλλος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις δυο κλίμακες, της ΨΑ και της ΣΡ αλλά και όλων των υποκλιμάκων τους. Προς το σκοπό αυτό διεξήχθη ανάλυση συσχετίσεων τόσο μεταξύ των κλιμάκων, όσο και μεταξύ των υποκλιμάκων τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14

Δείκτες συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στις κλίμακες της ΨΑ και της ΣΡ

Κλίμακες/ Υποκλίμακες	Συναισθηματική ρύθμιση	Γνωστική αναπλαισίωση	Καταπίεση και εκφραστική καταστολή
Ψυχική ανθεκτικότητα	0,274**	0,390**	-0,112
Οικογενειακή συνοχή	0,104	0,168	-0,074
Κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους	0,092	0,294**	-0,310**
Προσωπικές ικανότητες και επιμονή	0,378**	0,392**	0,090
Πνευματικές επιδράσεις	0,148	0,127	0,079

**Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε στάθμη σημαντικότητας 0,01

*Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε στάθμη σημαντικότητας 0,05

Ελέγχοντας τις δυο κλίμακες διαπιστώνεται ότι η ΨΑ συσχετίζεται θετικά με τη ΣΡ ($r=0,274$, $p<0,01$). Επιπλέον, η υποκλίμακα "κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους" συσχετίστηκε θετικά με τη "γνωστική αναπλαισίωση" ($r=0,294$, $p<0,01$) και αρνητικά με την "καταπίεση και εκφραστική καταστολή" ($r=-0,310$, $p<0,01$). Τέλος, οι "προσωπικές ικανότητες και επιμονή" συσχετίστηκαν θετικά με τη "γνωστική αναπλαισίωση" ($r=0,392$, $p<0,01$).

Ειδικότερα, όσο αυξάνεται η τάση για "γνωστική αναπλαισίωση" τόσο αυξάνονται οι διαστάσεις των "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξης από ομότιμους" και των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής". Τέλος, όσο αυξάνονται οι "κοινωνικές δεξιότητες και η υποστήριξη από ομότιμους" τόσο μειώνεται η "καταπίεση και εκφραστική καταστολή".

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η ΨΑ των ερωτηθέντων παρουσιάζει αυξημένα επίπεδα συσχέτισης με τη ΣΡ και την υποκλίμακα της "γνωστικής αναπλαισίωσης". Επίσης, η "γνωστική αναπλαισίωση" εμφανίζει αυξημένα επίπεδα συσχέτισης με τις υποκλίμακες των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής" και των "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξης από ομότιμους", όπως και η ΣΡ με την υποκλίμακα των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής". Σε αντίθεση, η "καταπίεση και εκφραστική καταστολή" εμφανίζει τα χαμηλότερα επίπεδα συσχέτισης με την υποκλίμακα των "κοινωνικών δεξιοτήτων και την υποστήριξη από ομότιμους".

6.8. Η πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας από τη συναισθηματική ρύθμιση

Για να διερευνηθεί, εάν η ΨΑ και οι υποκλίμακες της μπορούν να προβλεφθούν από τις υποκλίμακες της ΣΡ πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Αρχικά η διερεύνηση έγινε για τη συνολική κλίμακα της ΨΑ των διευθυντών με ανεξάρτητες μεταβλητές τις υποκλίμακες της ΣΡ ("γνωστική αναπλαισίωση" και "καταπίεση και εκφραστική καταστολή"). Στη συνέχεια ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία για τις υποκλίμακες της ΨΑ, δηλαδή για την "οικογενειακή συνοχή", τις "κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους", τις "προσωπικές ικανότητες και επιμονή" και τις "πνευματικές επιδράσεις".

Όπως δείχνει ο Πίνακας 15, η "γνωστική αναπλαισίωση" προβλέπει θετικά την συνολική ΨΑ και δύο από τις υποκλίμακες της, τις "κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους" και τις "προσωπικές ικανότητες και επιμονή". Έτσι

φαίνεται ότι η χρήση της "γνωστικής αναπλαισίωσης" από το άτομο οδηγεί σε ενίσχυση της ΨΑ. Πιο συγκεκριμένα, έχει θετική επίδραση στις δυο προαναφερόμενες υποκλίμακες ("κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους" και στις "προσωπικές ικανότητες και επιμονή").

Η "καταπίεση και εκφραστική καταστολή" προβλέπει αρνητικά μόνο τη διάσταση "κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους". Αναλυτικότερα, το άτομο που υιοθετεί τη χρήση της "καταπίεσης και εκφραστικής καταστολής" έχει χαμηλά επίπεδα "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξης από ομότιμους συναδέλφους".

Οι άλλες δυο υποκλίμακες της ΨΑ, "οικογενειακή συνοχή" και "πνευματικές επιδράσεις" δεν μπορούν να προβλεφθούν ούτε θετικά ούτε αρνητικά από τη "γνωστική αναπλαισίωση" αλλά ούτε από την "καταπίεση και εκφραστική καταστολή".

Πίνακας 15

Πολλαπλή παλινδρόμηση των υποκλιμάκων της ΣΡ στην ΨΑ
και στις υποκλίμακες της

	Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R ²	ΔR ²	Beta	t	p
Συνολική Ψυχική ανθεκτικότητα	Γνωστική αναπλαισίωση	,409	,167	,151	,393	4,370	0,000
	Κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους	0,433	0,188	0,172	-0,318	-3,577	0,001
	Γνωστική αναπλαισίωση	0,433	0,188	0,172	0,303	3,407	0,001
Προσωπικές ικανότητες και επιμονή	Γνωστική αναπλαισίωση	0,400	0,160	0,144	0,390	4,316	0,000

7. Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η σχέση της ΣΡ στην ΨΑ των διευθυντών σχολικών μονάδων. Επιπλέον ερευνήθηκαν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τη ΣΡ και την ΨΑ. Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει αν η ΣΡ μπορεί να προβλέψει θετικά ή αρνητικά την ΨΑ. Για το λόγο ότι υπάρχει μεγάλο έλλειμμα στις έρευνες όσον αφορά την ΨΑ και τη ΣΡ των διευθυντών σχολικών μονάδων, θα γίνει αναφορά πολλές φορές σε ευρήματα που έχουν βρεθεί σε αντίστοιχες μελέτες σε εκπαιδευτικούς ή και σε άλλα άτομα διαφορετικών επαγγελματικών χώρων, τόσο στη διεθνή όσο και στη ελληνική βιβλιογραφία.

7.1. Η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων

Από τον έλεγχο της κλίμακας της ΨΑ των εκπαιδευτικών (TRS) με παραγοντική ανάλυση επιβεβαιώθηκαν οι τέσσερις παράγοντες της κλίμακας: "Οικογενειακή συνοχή", "κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους", "προσωπικές ικανότητες και επιμονή" και "πνευματικές επιδράσεις" που προτείνουν οι δημιουργοί της (Daniilidou & Platsidou, 2018). Διαφοροποιήθηκε μόνο ως προς τον αριθμό των δηλώσεων η διάσταση των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής", αφού της αφαιρέθηκαν δυο στοιχεία (4 και 9) που φόρτιζαν στη διάσταση της "οικογενειακής συνοχής". Έτσι, η υποκλίμακα των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής" διαμορφώθηκε τελικά με 7 προτάσεις, αντί των 9 που περιείχε αρχικά, ενώ η υποκλίμακα της "οικογενειακής συνοχής" διατήρησε σταθερά τις 6 προτάσεις που είχε από την κατασκευή της, καθώς δε συμπεριλήφθηκαν σε αυτήν οι προτάσεις 4 και 9, επειδή το περιεχόμενό τους κρίθηκε ότι δε σχετιζόταν με αυτήν. Η αξιοπιστία της κλίμακας και των υποκλιμάκων της βρέθηκε να είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα εκτός της υποκλίμακας "πνευματικές επιδράσεις" η οποία είχε χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας, γι' αυτό και θα ερμηνευθεί στην έρευνα με επιφύλαξη. Εν τούτοις, η όλη κλίμακα κρίθηκε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια.

Οι διευθυντές της παρούσας έρευνας, τόσο της Π.Ε. όσο και της Δ.Ε., βρέθηκε ότι βιώνουν αρκετά υψηλά επίπεδα ΨΑ. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν, με την έρευνα της Μπότου (2017) που έδειξε ικανοποιητικά επίπεδα ΨΑ στους εκπαιδευτικούς Π.Ε, καθώς φάνηκε ότι αυτοί μπορούν και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προέκυψαν εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Γενικότερα, στις περισσότερες έρευνες για την ΨΑ

των εκπαιδευτικών βρέθηκαν τα επίπεδα ανθεκτικότητας πάνω του μετρίου έως υψηλά (Κάλτση, 2013. Κόκοβα, 2016. Ζωγράφου, 2016. Σιούρα, 2018. Μήττα, 2018), αλλά και στην έρευνα της Μπέκα (2012) σε διευθυντές όλες οι διαστάσεις της ΨΑ εμφάνισαν υψηλές τιμές.

Από τις τέσσερις υποκλίμακες της ΨΑ, η "οικογενειακή συνοχή" παρουσιάζει τα υψηλότερα επίπεδα και ακολουθεί η διάσταση των "προσωπικών ικανοτήτων και της επιμονής" και κατόπιν των "κοινωνικών δεξιοτήτων και της υποστήριξης από ομότιμους", με τελευταία αυτή "των πνευματικών επιδράσεων". Η σειρά των διαστάσεων που προέκυψε μπορεί να εξηγηθεί μέσα από το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας.

Το εύρημα για την "οικογενειακή συνοχή", που τη φέρνει στην πρώτη θέση ανάμεσα στις άλλες διαστάσεις, αναδεικνύει τους οικογενειακούς δεσμούς που παραμένουν ακόμα ισχυροί στην Ελλάδα, καθώς και το θεμελιώδη ρόλο της οικογένειας στη ελληνική κοινωνία. Ο Garmezy (1993) περιλαμβάνει στους προστατευτικούς παράγοντες της ΨΑ τα χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως καλές οικογενειακές σχέσεις, θετικό οικογενειακό κλίμα, ποιοτική επικοινωνία και αλληλοϋποστήριξη. Η αξία της οικογένειας έγκειται στη διαμόρφωση των συναισθηματικών δεσμών που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών, οι οποίοι είναι αναντικατάστατοι και επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη της ΨΑ των ατόμων (McGoldrick, Heiman & Carter, 1993).

Το παρόν εύρημα συνάδει με την έρευνα της Μπότου (2017), η οποία ανέδειξε ως προστατευτικό παράγοντα της ΨΑ τις εξαιρετικές σχέσεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τα μέλη της οικογένειάς τους, αλλά και με ευρήματα μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Στην έρευνα VITAE διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η αφοσίωση και η προσωπική υποστήριξη από την οικογένεια ήταν ο κύριος παράγοντας που επηρέασε την ανθεκτικότητά τους (Day, 2008). Επίσης, στις μελέτες της Standford (2001) και Howard και Johnson (2004) τονίστηκε ότι η υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον συνέβαλε στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Η διάσταση των "προσωπικών ικανοτήτων και της επιμονής" βρέθηκε να κυμαίνεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα στην ΨΑ των διευθυντών σχολείων. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι σχολικοί διευθυντές τα τελευταία χρόνια προσπαθούν να αποκτήσουν προσόντα και ικανότητες σχετικά με τη

διοίκηση και ηγεσία σχολικών μονάδων μέσω πανεπιστημιακών προγραμμάτων, καθώς αξιολογούνται στην επιλογή τους ως στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης. Έτσι, ένα μέρος των συμμετεχόντων στηρίζει το έργο του και στις ικανότητες που έχει αποκτήσει από την κατάρτισή του σχετικά με την ηγεσία και διοίκηση σχολικών μονάδων, αλλά ωστόσο οι περισσότεροι ενεργούν βασιζόμενοι σε ένα σύνολο προσωπικών ικανοτήτων (κοινωνικές δεξιότητες, ηθικές αξίες, οργανωτικές συμπεριφορές, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία, χιούμορ, ευελιξία) που έχουν αποκτηθεί και βελτιωθεί μέσα από την εμπειρία τους ή τις σπουδές σε άλλο τομέα της εκπαίδευσης.

Η διάσταση των "κοινωνικών δεξιοτήτων και της υποστήριξης από ομότιμους" ακολουθεί αρκετά κοντά στις δυο προηγούμενες, δηλώνοντας κι αυτή αρκετά υψηλά επίπεδα στην ενίσχυση της ΨΑ των σχολικών διευθυντών. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει τις ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο την ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής στήριξης (Tait, 2008). Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αποτελούν σημαντική πηγή ελπίδας και έμπνευσης, για να αντιμετωπιστούν οι ιδιαίτερες εργασιακές δυσκολίες και να διατηρηθεί η δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού στους στόχους του (Anderson & Olsen, 2006). Πολύ μεγαλύτερη διαφαίνεται η ανάγκη στους διευθυντές να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αξιόπιστους ομότιμους, να αλληλοεπιδρούν και να συνεργάζονται με επαγγελματίες και συναδέλφους τους και να αποφεύγουν την κοινωνική απομόνωση (Nishikawa, 2006). Υποστηρικτικός παράγοντας για τους διευθυντές προκειμένου να είναι ανθεκτικοί διαφαίνεται να αποτελούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης με τα άτομα στο εργασιακό τους περιβάλλον, ώστε να αντέχουν στο άγχος και στις προκλήσεις της ηγεσίας και διοίκησης.

Οι "πνευματικές επιδράσεις" κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα και, καθώς έχουν χαμηλή αξιοπιστία θα συζητηθούν με επιφύλαξη. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχο αποτέλεσμα στην έρευνα της Μανδρώνη (2018), καθώς οι "επιρροές πνευματικού χαρακτήρα" στους εκπαιδευτικούς του δείγματος βρέθηκαν σε χαμηλά επίπεδα. Οι "πνευματικές επιδράσεις" αναφέρονται κυρίως στις θρησκευτικές πεποιθήσεις (Yu & Zhang, 2007), ωστόσο η θρησκευτικότητα είναι μια περίπλοκη εμπειρία ενσωματωμένη στον πολιτισμό, η οποία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής ευεξίας και του τρόπου ζωής (Karademas, & Petrakis, 2009 όπ. αναφ. στην Platsidou, 2013). Τα αποτελέσματα της έρευνας της Platsidou (2013), έδειξαν ότι οι

Έλληνες εμφανίζουν μέτρια επίπεδα θρησκευτικών πεποιθήσεων, αλλά ωστόσο έχουν χαμηλή ενεργή συμμετοχή σε θρησκευτικές πρακτικές. Ωστόσο, τα χαμηλά επίπεδα των "πνευματικών επιδράσεων" στην παρούσα έρευνα, ενδεχομένως να δείχνουν ότι γενικότερα οι διευθυντές του δείγματος δεν είναι τόσο ευάλωτοι στις πνευματικές επιρροές, αφού οι περισσότεροι έχουν ισχυρές ομάδες υποστήριξης (οικογένεια, ομότιμους, φίλους). Σίγουρα είναι δύσκολο να εξάγουμε συμπεράσματα από το εύρημα αυτό, καθώς επίσης, επιφυλασσόμαστε για την ερμηνεία της συγκεκριμένης διάστασης, όπως αναφέρθηκε.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η ΨΑ των διευθυντών κινείται σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Επίσης, φάνηκε ότι ο ρόλος της οικογένειας στην ελληνική κοινωνία παρόλη τη διάβρωση που έχουν υποστεί οι οικογενειακοί δεσμοί από τις δυσχερείς οικονομικές συνθήκες διαβίωσης των Ελλήνων πολιτών και των συνοδών φαινομένων αυτών στη σωματική και ψυχική υγεία τους, κατέχει ακόμη κυρίαρχη θέση ως προστατευτικός παράγοντας στη διατήρηση της ανθεκτικότητας.

7.2. Η ρύθμιση του συναισθήματος των διευθυντών σχολικών μονάδων

Ο επόμενος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της ΣΡ των διευθυντών σχολείων. Τα αποτελέσματα ελέγχου της κλίμακας της ρύθμισης του συναισθήματος, ERQ των Gross & John (2003) έδειξαν ότι έχει ικανοποιητική παραγοντική εγκυρότητα και αξιοπιστία και συμφωνούν συγκρινόμενα και με άλλες έρευνες (Nakagawa et al., 2017. Γεωργέλλη, 2018. Βαξεβανάκη, 2018. Νομικού, 2019) και συνεπώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διερεύνηση των στόχων.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την κλίμακα της ΣΡ έδειξαν ότι οι διευθυντές ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους σε μέτρια επίπεδα. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η "γνωστική αναπλαισίωση" χρησιμοποιείται σε υψηλότερο βαθμό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές, ενώ η "καταπίεση και εκφραστική καταστολή" σε χαμηλότερο.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν κατά κάποιον τρόπο με τη μελέτη του Γεωργέλλη (2018), όπου η ρύθμιση του συναισθήματος έδειξε ικανοποιητικά επίπεδα στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Επίσης, η "γνωστική αναπλαισίωση" βρέθηκε να εφαρμόζεται πολύ περισσότερο ως στρατηγική ρύθμισης, ενώ η "καταπίεση και εκφραστική καταστολή" πολύ λιγότερο. Ωστόσο, τα

αποτελέσματα της έρευνας της Νομικού (2019) έδειξαν ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό την τάση να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με τη "γνωστική αναπλαισίωση", ενώ οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό την τάση να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με την "εκφραστική καταστολή" και να εμφανίζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης τους.

Η χρήση της "γνωστικής αναπλαισίωσης" συχνότερα από τους διευθυντές σχολείων, ενδεχομένως να μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι πρόκειται για μια πιο αποτελεσματική στρατηγική αναφορικά με την επίτευξη των στόχων της ρύθμισης (Richards & Gross, 2000), αφού μειώνει τις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες και ενδυναμώνει τα θετικά συναισθήματα. Ως εκ τούτου, η συνήθης χρήση της από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές μπορεί να θεωρηθεί ως πλεονέκτημα.

7.3. Η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Οι δημογραφικοί και οι επαγγελματικοί παράγοντες που εξετάστηκαν ως προς το εάν και κατά πόσο επηρεάζουν την ΨΑ των διευθυντών είναι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, οι επιπλέον σπουδές, η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολεία, ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος.

Από τα ευρήματα της έρευνας δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα της ΨΑ ως προς το φύλο. Το εύρημα αυτό, δείχνει ότι το φύλο δεν επηρεάζει την ανθεκτικότητα των διευθυντών, καθώς τόσο οι γυναίκες διευθύντριες όσο και οι άντρες διευθυντές του δείγματος παρουσιάζουν τα ίδια αυξημένα επίπεδα ανθεκτικότητας στην ηγεσία και διοίκηση των σχολικών μονάδων. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει, λόγω ότι και τα δυο φύλα έρχονται καθημερινά στην ηγεσία και διοίκηση των σχολικών μονάδων με τις ίδιες προκλήσεις και αντιξοότητες. Εν τούτοις, υπήρξαν μικρές αλλά μη σημαντικές στατιστικά διαφορές σε κάποιες διαστάσεις της ΨΑ, όπως οι γυναίκες διευθύντριες διαθέτουν λίγο υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας στην διάσταση της "οικογενειακής συνοχής", ενώ οι άντρες στις "κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη από ομότιμους" με αποτέλεσμα να δείχνουν κοινωνικά πιο ευέλικτοι. Ο τρόπος κοινωνικοποίησης αντρών και γυναικών από την οικογένεια και το σχολείο και η προτεραιότητα που δίνουν οι γυναίκες στις οικογενειακές υποχρεώσεις (μητρότητα, διαπαιδαγώγηση των παιδιών) πιθανόν να ερμηνεύει τις παραπάνω μικρές διαφορές.

Ωστόσο, σε άλλες έρευνες σχετικές με την ανθεκτικότητα των διευθυντών ή των εκπαιδευτικών εμφανίστηκαν να υπερτερούν σε ανθεκτικότητα οι άντρες (Μπέκα, 2012. Σιούρλα, 2018) ή οι γυναίκες (Κάλτση, 2013. Estaji et al, 2014. Ζωγράφου, 2016. Μπότου, 2017).

Ο παράγοντας των σπουδών (μεσαίου και ανωτέρου επιπέδου), δε βρέθηκε να επηρεάζει την ΨΑ των συμμετεχόντων διευθυντών της έρευνας. Παρόμοια και σε έρευνες των εκπαιδευτικών (Μπότου, 2017. Μήττα, 2018), οι σπουδές δεν αναδείχθηκαν να παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανθεκτικότητά τους. Στην παρούσα έρευνα μόνο στη διάσταση των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής" βρέθηκαν οι ανωτέρου επιπέδου σπουδές να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα έναντι του μεσαίου επιπέδου, ωστόσο η επίδραση αυτή αν και στατιστικά σημαντική είναι χαμηλή, παρότι οι διευθυντές με ανωτέρου επιπέδου σπουδές είναι αριθμητικά διπλάσιοι από εκείνους του μεσαίου επιπέδου. Αυτό πιθανόν να εξηγείται από το γεγονός, ότι οι επιπλέον σπουδές που κατέχει η πλειοψηφία των διευθυντών (επιμορφώσεις, διδασκαλείο, μεταπτυχιακά, διδακτορικά) δεν έχουν όλες συνάφεια με το έργο της διοίκησης και ηγεσίας, ώστε οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν να τους βοηθήσουν στην ενδυνάμωση της ΨΑ. Μόνο μια μικρή ομάδα αυτών, όσοι πραγματοποίησαν σπουδές σχετικές με την ηγεσία και διοίκηση σχολικών μονάδων (μεταπτυχιακά, διδακτορικά) έχουν αποκτήσει ειδικότερες γνώσεις και ικανότητες. Για το λόγο αυτό, πιθανόν να εμφανίζει η κατηγορία των ανώτερου επιπέδου σπουδών λίγο υψηλότερα επίπεδα έναντι εκείνης των μεσαίου επιπέδου σπουδών στη διάσταση των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής".

Όσον αφορά στη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης, βρέθηκε ότι η "οικογενειακή συνοχή" ενισχύεται περισσότερο από τους έγγαμους, αφού είναι αυτοί που έχουν δημιουργήσει και δική τους οικογένεια πέρα από την πατρική και έχουν ευρύτερη οικογενειακή υποστήριξη. Εν τούτοις, ερμηνεύουμε τη σχέση αυτή με επιφύλαξη λόγω του άνισου μεγέθους των δυο κατηγοριών του δείγματος (έγγαμων 84%, 89 άτομα και άγαμων 16%, 17 άτομα). Επίσης, σε άλλες έρευνες δε βρέθηκε ο παράγοντας της οικογενειακής κατάστασης να επηρεάζει την ΨΑ των εκπαιδευτικών (Ζωγράφου, 2016. Μήττα, 2018).

Αντίθετα, οι "πνευματικές επιδράσεις" έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στους άγαμους, γεγονός που δηλώνει ότι προσπαθούν να αναπτύξουν την ΨΑ μέσα από την πίστη στο Θεό, τις μεταφυσικές έννοιες, τις αξίες και εμπειρίες στην πορεία για την

αναζήτηση του νοήματος της ζωής. Από τα συγκεκριμένα, όμως, αποτελέσματα δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις, λόγω του μικρού συντελεστή αξιοπιστίας των "πνευματικών επιδράσεων".

Επίσης, η ηλικία των διευθυντών και τα έτη υπηρεσίας δεν παρουσίασαν σημαντικό στατιστικό ενδιαφέρον στη σχέση τους με την ΨΑ. Σε αρκετές έρευνες εντοπίστηκε ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ανθεκτικοί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας (Isaacs, 2012. Κόκοβα, 2016. Μπότου, 2017). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μέσης ηλικίας είναι πιο ανθεκτικοί και από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους (Gu & Day, 2013. Ζωγράφου, 2016. Μπότου, 2017).

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση με την ΨΑ (Ζωγράφου, 2017. Μπότου, 2017), υποστηρίζοντας ότι όσο περισσότερα είναι τα έτη υπηρεσίας, τόσο πιο πολύ αυξάνεται και η ΨΑ των εκπαιδευτικών, πιθανόν λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας στην αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων. Βέβαια, υπάρχουν και οι έρευνες που δε συμφωνούν ότι η ΨΑ επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας (Κάλτση, 2013. Μήττα, 2018).

Εν τούτοις, στην παρούσα έρευνα η διάσταση των "πνευματικών επιδράσεων" της κλίμακας της ΨΑ έδειξε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση των ερωτηθέντων διευθυντών. Αναλυτικότερα, έδειξε ότι οι "πνευματικές επιδράσεις" επηρεάζουν περισσότερο τους νεότερους διευθυντές και όσους έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Οι περισσότεροι αυτοί νέοι διευθυντές (συνήθως άγαμοι) υπηρετούν σε απομακρυσμένες μικρές σχολικές μονάδες και μένουν στον τόπο της εργασίας τους μακριά από τις οικογένειές τους και την καθημερινή υποστήριξή τους. Έτσι, πιθανόν οι θρησκευτικές τους πεποιθήσεις ή οι πνευματικές αναζητήσεις/επιρροές ενισχύουν την αίσθηση του σκοπού και του νοήματος της ζωής τους, δρώντας ως προστατευτικοί παράγοντες στην ενίσχυση της ανθεκτικότητά τους (στο Kumpfer, 2002. Mancini & Bonanno, 2010. Masten & Wright, 2010 όπ. αναφ. στη Σιούρλα, 2018).

Η υποκλίμακα της "οικογενειακής συνοχής" βρέθηκε επίσης, να συσχετίζεται θετικά με τον εβδομαδιαίο διδακτικό χρόνο του διευθυντή. Το συγκεκριμένο εύρημα, δηλώνει ότι στην αύξηση του εβδομαδιαίου διδακτικού χρόνου των διευθυντών¹⁴ η

¹⁴ Ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος των διευθυντών είναι μεγαλύτερος όσο μικρότερη είναι η οργανικότητα ή λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας. Αυτός μπορεί να κυμαίνεται από 5-20 διδακτικές ώρες εβδομαδιαία.

"οικογενειακή συνοχή" μεγαλώνει. Το εύρημα αυτό, ενδεχομένως να μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι η "οικογενειακή συνοχή" βρέθηκε να αποτελεί σημαντικό υποστηρικτικό παράγοντα για την ΨΑ των διευθυντών του δείγματός μας. Οι διευθυντές προκειμένου να είναι σε θέση να διατηρήσουν ή να ενισχύσουν την ανθεκτικότητά τους στον επιπλέον φόρτο εργασίας και να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο διδακτικό και διοικητικό τους έργο, έχουν την ανάγκη υποστήριξης και για το λόγο αυτό η "οικογενειακή συνοχή" πιθανόν να ενισχύεται από τα μέλη της οικογένειας τους για να ενδυναμώσει την αντοχή τους.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα από την επίδραση των ατομικών διαφορών (φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολεία, επιπλέον σπουδές) στην ΨΑ δεν έδειξαν σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα. Μόνο η διάσταση της "οικογενειακής συνοχής" βρέθηκε να επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση (ενισχύεται περισσότερο από τους έγγαμους) και να αυξάνεται όσο περισσότερο αυξάνεται ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος. Επιπλέον, η διάσταση των "πνευματικών επιδράσεων" επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση (ενισχύεται περισσότερο από τους άγαμους) και εμφανίζεται μεγαλύτερη σε διευθυντές μικρότερης ηλικίας και με λιγότερα έτη υπηρεσίας.

7.4. Η συναισθηματική ρύθμιση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Επόμενος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της ΣΡ των διευθυντών σε σχέση με τους δημογραφικούς (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επιπλέον σπουδές) και επαγγελματικούς παράγοντες (βαθμίδα εκπαίδευσης, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολεία, εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος).

Σχετικά με τη διερεύνηση της ΣΡ μεταξύ των δυο φύλων δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι η επιλογή των στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων δεν επηρεάζεται από το φύλο, αλλά ενδεχομένως από την προσωπικότητα και τις συναισθηματικές ικανότητες του κάθε διευθυντή είτε είναι άντρας ή γυναίκα. Εν τούτοις, αν και δεν είναι στατιστικά σημαντικό, φάνηκε ότι οι γυναίκες κάνουν μεγαλύτερη χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης, καθώς εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στη διάσταση αυτή της ΣΡ από ότι οι άνδρες. Οι Olson et al. (2019), στην ανασκόπηση ερευνών σχετικών με το θέμα

αυτό, δηλώνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συνήθως χρησιμοποιούν στρατηγικές με βαθιά δράση (όπως τη γνωστική αναπλαισίωση) για να συνδεθούν συναισθηματικά με τους μαθητές, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί κρατούν αποστάσεις και χρησιμοποιούν την επιφανειακή δράση (όπως την καταστολή), διατηρώντας με επιτυχία τον έλεγχο των τάξεων για την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας και μάθησης.

Επίσης, ως προς την επίδραση της ηλικίας, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με κάποια διάσταση της ΣΡ. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Γεωργέλλη (2018), όπου και εκεί βρέθηκε ότι η ηλικία δεν επηρεάζει τη ΣΡ και τις υποκλίμακές της. Ωστόσο τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Στην έρευνα της Νομικού (2019) διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί συχνά δεν μπορούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά, κατά την εμφάνιση δύσκολων καταστάσεων στην τάξη. Ακόμη, σε έρευνα στην Ιαπωνία οι Nakagawa, Yoshiko, Ishioka και Masui (2017) με την κλίμακα ρύθμισης των συναισθημάτων ERQ των Gross και John (2003) για την αξιολόγηση της χρήσης της "γνωστικής επανεκτίμησης" και της "εκφραστικής καταστολής" σε δείγμα 516 ατόμων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει αύξηση της "γνωστικής επανεκτίμησης" σχετιζόμενη με την ηλικία. Επίσης, σύμφωνα με τους Schirda, Valentine, Aldao και Prakash (2016) οι ηλικιωμένοι ενήλικες μπορούν και χρησιμοποιούν στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων πιο ευέλικτα στην καθημερινή ζωή από ότι οι νεότεροι ενήλικες.

Ως προς την επίδραση των άλλων παραγόντων στη ΣΡ και τις υποκλίμακές της, όπως τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την οικογενειακή κατάσταση, τις επιπλέον σπουδές, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολεία δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Ο μόνος παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά τη χρήση της "γνωστικής αναπλαισίωσης" ήταν ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος. Η μείωση της χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης, όταν αυξάνεται ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος του διευθυντή, ίσως να ερμηνεύεται από τον επιπλέον φόρτο εργασίας που του ανατίθεται. Η πρόσθετη ενασχόληση του με το διδακτικό¹⁵ και παράλληλα διοικητικό έργο, το οποίο είναι απαιτητικό πνευματικά, συναισθηματικά και σωματικά, πιθανόν να του δημιουργεί περισσότερο κόπωση, η οποία συνδεόμενη πολλές φορές με αρνητικά συναισθήματα που δε θα ήθελε να

¹⁵ Συνήθως οι διευθυντές διδάσκουν διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα σε αρκετές τάξεις προκειμένου να συμπληρώσουν το ωράριό τους, γεγονός που προϋποθέτει πέρα από τις διδακτικές ώρες και ανάλογη προετοιμασία.

εκφραστούν και να εκληφθούν ως αδυναμία ή ανεπάρκεια του ρόλου του, να τον οδηγήσει στη μη συχνή χρήση της "γνωστικής αναπλαισίωσης".

Συμπερασματικά, στα αποτελέσματα της παρούσας διερεύνησης δεν εντοπίστηκαν σημαντικές σχέσεις με τις ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων (φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης, οικογενειακή κατάσταση, επιπλέον σπουδές, ηλικία, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολεία). Τα μόνα στατιστικά σημαντικά ευρήματα ήταν η αρνητική συσχέτιση του εβδομαδιαίου διδακτικού χρόνου των διευθυντών του δείγματος με τη "γνωστική αναπλαισίωση".

7.5. Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής ρύθμισης και της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ο κύριος στόχος της έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη ΣΡ και την ΨΑ που βιώνουν οι διευθυντές σχολείων. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η ΨΑ σχετίζεται θετικά με τη ΣΡ. Ειδικότερα η ΣΡ και κυρίως η χρήση της "γνωστικής αναπλαισίωσης", παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής". Επιπλέον, η "γνωστική αναπλαισίωση" εμφανίζει θετική συσχέτιση με τη διάσταση των "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξης από ομότιμους" ανεβάζοντας περισσότερο το επίπεδο της ΨΑ. Αντίθετα, η "καταπίεση και εκφραστική καταστολή" εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση των "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξης από ομότιμους", οπότε όσο περισσότερο χρησιμοποιείται μειώνει τα επίπεδα της ΨΑ.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα αναδεικνύουν ότι με τη χρήση της στρατηγικής της "γνωστικής αναπλαισίωσης" οι διευθυντές προάγουν τις προσωπικές τους ικανότητες και κοινωνικές τους δεξιότητες. Έτσι, οι διευθυντές που τη χρησιμοποιούν συχνότερα αποκτούν περισσότερες προσωπικές ικανότητες όπως αυτοεκτίμηση, αυτοέλεγχο, αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, αποφασιστικότητα και επιμονή στην αντιμετώπιση αγχωτικών καταστάσεων. Επιπλέον, αναπτύσσουν κοινωνικές και υποστηρικτικές σχέσεις με άλλα άτομα (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, φίλους, συγγενείς, μέλη της οικογένειας), ενισχύουν τις δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης, αποκτούν θετική αυτοεικόνα, θετικά συναισθήματα, χιούμορ και είναι πιο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους. Σύμφωνα με την άποψη του Ryff (1989) για τους τομείς της ευημερίας, όσοι χρησιμοποιούν την επανεκτίμηση έχουν επίσης υψηλότερα επίπεδα περιβαλλοντικής γνώσης και ευθύνης, προσωπικής ανάπτυξης, αποδοχής από τον κόσμο και έναν

σαφέστερο σκοπό στη ζωή. Επίσης, αντιμετωπίζουν με αισιοδοξία τη ζωή, βιώνουν συστηματικά θετικά συναισθήματα και είναι δεκτικοί σε νέες εμπειρίες (Wolin & Wolin, 1995). Οι διευθυντές, επομένως, για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και το άγχος του επαγγέλματος, είναι απαραίτητο να διαθέτουν συναισθηματικές δεξιότητες αυτορρύθμισης όσο και ακαδημαϊκές ικανότητες.

Αντίθετα, όσοι χρησιμοποιούν συχνότερα την "καταστολή" συνήθως είναι απρόθυμοι να μοιραστούν τα συναισθήματά τους, νιώθουν άβολα και αποφεύγουν ενεργά τις στενές σχέσεις (Gross & John, 2003). Με την πάροδο του χρόνου, το συσσωρευτικό αυτό αποτέλεσμα της αποφυγής της εγγύτητας με τους άλλους, θα τους οδηγήσει πιθανότατα σε ένα στενό κοινωνικό δίκτυο με διάβρωση της κοινωνικής υποστήριξης, ιδιαίτερα στις κοινωνικοεπαγγελματικές τους σχέσεις (Gross & John, 2003). Η δημιουργία αυτών των αρνητικών εμπειριών έχει ως αποτέλεσμα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, λιγότερο αισιόδοξη στάση για το μέλλον. Η "καταστολή" είναι επιζήμια για τους διευθυντές, γιατί εσωτερικεύουν τα αρνητικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να απογοητεύονται, να χάνουν την ενέργεια και το ενδιαφέρον τους για τους στόχους του σχολικού οργανισμού, να μην μπορούν να διαχειριστούν τις επαγγελματικές αντιξοότητες και να κινδυνεύει η ψυχική τους υγεία.

Τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και στην ελληνική, η διερεύνηση της σχέσης αυτής στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ελλιπής. Ορισμένοι μελετητές έχουν διερευνήσει και εντοπίσει τη σχέση αυτή σε άλλους χώρους. Λόγω περιορισμένου αριθμού ερευνών που εντοπίστηκαν, δεν καθίσταται δυνατόν να γενικευτούν τα αποτελέσματα.

Στην έρευνα των Artuch-Garde et al. (2017) σε έφηβους μαθητές, εντοπίστηκε θετική σχέση μεταξύ της ΨΑ και αυτορρύθμισης. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Mutiyya Rizki (2016) έδειξαν ότι η ρύθμιση του συναισθήματος είχε σημαντική θετική συσχέτιση με την ανθεκτικότητα, με την αποτελεσματική συμβολή της χρήσης της "γνωστικής επανεκτίμησης" στην ενίσχυση της ΨΑ των φυλακισμένων γυναικών. Επίσης, στα ευρήματα της έρευνας των Baghjari et al. (2015) διαπιστώθηκε ότι η γνωστική αναπλαισίωση συνέβαλε στη βελτίωση του επιπέδου της ανθεκτικότητας των καρκινοπαθών γυναικών.

Οι διευθυντές, οι οποίοι ρυθμίζουν κατά τον καλύτερο τρόπο τα συναισθήματά τους, οικοδομούν πόρους (προσωπικούς και κοινωνικούς) και μπορούν και αντιμετωπίζουν με ενδιαφέρον, αισιοδοξία, χιούμορ, θετική διάθεση τις καθημερινές

δυσκολίες στο έργο τους και είναι ψυχικά πιο ανθεκτικοί. Με τον τρόπο αυτό, ανταποκρίνονται με επιτυχία στο ρόλο τους, κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και επιτυγχάνουν ποιοτικότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η κατάλληλη ρύθμιση του συναισθήματος αποτελεί δεξιότητα της αποτελεσματικής ηγεσίας (Humphrey, 2002). Η ικανότητα αυτή είναι απαραίτητη για τον ψυχικά ανθεκτικό ηγέτη διευθυντή για να αντιμετωπίζει τις αγχωτικές καταστάσεις και να καλλιεργεί ένα ψυχικά ανθεκτικό κλίμα μέσα στον οργανισμό του (Patterson & Kelleher, 2005). Έτσι, στην παρούσα έρευνα προκύπτει ότι όσοι διευθυντές, χρησιμοποιούν συχνότερα τη "γνωστική αναπλαισίωση" ως στρατηγική ΣΡ, έχουν τη δυνατότητα να βελτιώνουν τα επίπεδα της ΨΑ τους, λόγω αύξησης των "προσωπικών τους ικανοτήτων και της επιμονής" και των "κοινωνικών τους δεξιοτήτων και υποστήριξης από ομότιμους".

7. 6. Η πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας από τη συναισθηματική ρύθμιση

Η ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης των μεταβλητών που ακολούθησε έδειξε ότι η ΣΡ μπορεί να προβλέψει σε ικανοποιητικό βαθμό την ΨΑ. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι η υποκλίμακα της "γνωστικής αναπλαισίωσης" μπορεί να προβλέψει την ΨΑ θετικά μέσα από δυο διαστάσεις της, των "προσωπικών ικανοτήτων και της επιμονής" και των "κοινωνικών δεξιοτήτων και της υποστήριξης από ομότιμους".

Γενικότερα, η χρήση της "γνωστικής αναπλαισίωσης" επηρεάζει όχι μόνο την έκφραση αλλά και τη βίωση του συναισθήματος, αφού εμφανίζεται στο αρχικό στάδιο της συναισθηματικής παραγωγικής διαδικασίας και περικλείει την οικοδόμηση μια νέας συναισθηματικής κατάστασης με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταβάλει τη συναισθηματική αντίδραση και να στοχεύει στον έλεγχο του ιδιαίτερου νοήματος που θα δοθεί στα γεγονότα (John & Gross, 2004). Η απόδοση συνήθως θετικού νοήματος σε γεγονότα της καθημερινότητας (Folkman & Moskowitz, 2000), μπορεί να διευκολύνει και να προβλέπει τη διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, μέσω των οποίων βοηθά τα άτομα να συγκεντρώσουν προσωπικούς πόρους κατά τη διάρκεια θετικών συναισθηματικών καταστάσεων και να βελτιώσουν τις προσωπικές τους ικανότητες. Δεδομένου ότι η "γνωστική αναπλαισίωση" δίνει τη δυνατότητα στα άτομα που την αξιοποιούν να είναι κοινωνικά προσαρμοσμένα, αισιόδοξα, γεμάτα θετική ενέργεια, μπορεί και προβλέπει την ανθεκτικότητα, αναδεικνύοντας τη "γνωστική

αναπλαισίωση" ως την πιο αποτελεσματική στρατηγική αναφορικά με την επίτευξη των στόχων της ρύθμισης.

Σε αντίθεση, η "καταστολή" προβλέπει την ανθεκτικότητα αρνητικά μέσω των "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξη από ομότιμους" με αποτέλεσμα όσοι τη χρησιμοποιούν να αισθάνονται πιο πολλά αρνητικά συναισθήματα, να αντιμετωπίζουν λιγότερο αποτελεσματικά τις καταστάσεις, να τις μεγαλοποιούν περισσότερο, να έχουν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη και να αυξάνουν τον κίνδυνο για κατάθλιψη (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991). Το γεγονός ότι η "καταστολή" προβλέπει αρνητικά τη διάσταση των "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξης από ομότιμους", την καθιστά μη αποτελεσματική στρατηγική στην οικοδόμηση της ΨΑ. Τα άτομα που τη χρησιμοποιούν νιώθουν κοινωνικά απομονωμένα και δυσλειτουργικά, ελαττώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητές τους και μειώνουν τα θετικά συναισθήματα μέσα από την έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης και υποστήριξης.

Έρευνες που υποστήριξαν την πρόβλεψη της ΨΑ από τη ΣΡ με τη συμβολή της "γνωστικής επανεξέτασης" είναι των Min et al. (2013) που διαπίστωσαν ότι η "γνωστική επανεξέταση" καθώς και η εστίαση (ανάπτυξη προσοχής) στον σχεδιασμό της καθημερινότητας, ήταν οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες πρόβλεψης της ανθεκτικότητας μεταξύ του ενήλικου πληθυσμού. Άλλη έρευνα είναι των Berking et al. (2008), οι οποίοι έδειξαν ότι η ΣΡ προέβλεπε την προσαρμογή, την αύξηση των θετικών συναισθημάτων και τη μείωση των αρνητικών, καθώς και την ελάττωση του άγχους. Επιπρόσθετα, η έρευνα της Mutiyya Rizki (2016) επιβεβαίωσε την πρόβλεψη της ΨΑ από τη ΣΡ και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό από την επίδραση της "γνωστικής αναπλαισίωσης", σε αντίθεση με την "καταστολή" της οποίας η χρήση προέβλεπε χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η ΨΑ μπορεί να προβλεφθεί από τις υποκλίμακες της ΣΡ. Αναλυτικότερα, η "γνωστική αναπλαισίωση" προβλέπει τις διαστάσεις των "προσωπικών ικανοτήτων και επιμονής" και των "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξης από ομότιμους" θετικά, ενώ η "καταπίεση και εκφραστική καταστολή" προβλέπει τη διάσταση των "κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξη από ομότιμους" αρνητικά.

8. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της ρύθμισης του συναισθήματος των Ελλήνων διευθυντών σχολικών μονάδων και η επίδρασή της στην ΨΑ τους. Από τη συγκεκριμένη διερεύνηση προέκυψε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βιώνουν αρκετά υψηλά επίπεδα ΨΑ και μέτρια επίπεδα ΣΡ.

Η "οικογενειακή συνοχή" φάνηκε ότι είναι ο κύριος παράγοντας στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των Ελλήνων διευθυντών σχολικών μονάδων, προκειμένου να διαχειρίζονται τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και να ενδυναμώνουν την ψυχική και σωματική τους υγεία. Γεγονός που την καθιστά προστατευτικό παράγοντα της ανθεκτικότητας αυτών.

Επίσης, οι Έλληνες διευθυντές σχολείων χρησιμοποιούν συχνότερα τη "γνωστική αναπλαισίωση" από την "καταστολή" για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους. Η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται κατάλληλα την εσωτερική κατάσταση των συναισθημάτων του και να παράγει θετική ενέργεια στους σημαντικούς τομείς της ζωής του, του επιτρέπει να προάγει τη δημιουργικότητα, τις κοινωνικές του σχέσεις και να διατηρεί τα κίνητρά του (Scott-Ladd & Chan, 2004). Η εκφραστική καταστολή χρησιμοποιείται λιγότερο από τους σχολικούς ηγέτες ως πιο αναποτελεσματική στρατηγική για τη ρύθμιση των συναισθημάτων και όσοι αναγκάζονται να τη χρησιμοποιήσουν θυσιάζουν τα οφέλη της γνωστικής αναπλαισίωσης σε βάρος της ψυχικής τους υγείας.

Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί ο ρόλος της ΣΡ στην πρόβλεψη της ΨΑ και ειδικότερα η συμβολή και αξία της "γνωστικής αναπλαισίωσης" στην πρόβλεψη αυτή, η οποία μέσω της δημιουργίας προσωπικών πόρων (προσωπικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες) συμβάλει ουσιαστικά στη δόμηση και βελτίωση της ανθεκτικότητας.

9. Εφαρμογές της έρευνας στην πράξη

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για τους διευθυντές σχολικών μονάδων, καθώς η διαδικασία προαγωγής της ανθεκτικότητας εμφανίζεται να επηρεάζεται θετικά από τη χρήση της "γνωστικής αναπλαισίωσης" από τους διευθυντές. Τα οφέλη από τη συχνή χρήση της "γνωστικής αναπλαισίωσης"

συμβάλουν στην αύξηση των προσωπικών τους ικανοτήτων και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, βελτιώνουν τα επίπεδα της ΨΑ και διατηρούν την ψυχική τους υγεία.

Η ανάγκη σχεδιασμού παρεμβάσεων και επιμορφωτικών προγραμμάτων προαγωγής της ΨΑ για τους ηγέτες διευθυντές της εκπαίδευσης είναι προφανής, όσο και η δημιουργία δικτύων με άλλα σχολεία, έτσι ώστε οι νεότεροι διευθυντές να έχουν πρόσβαση σε υποστήριξη από διάφορες πηγές ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η προσέγγιση της ανθεκτικότητας με επικέντρωση στη στρατηγική της γνωστικής αναπλαισίωσης, δηλαδή με τρόπους σύμφωνους με τα εσωτερικά τους συναισθήματα, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους, θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν πώς να ξεπερνούν τις αντιξοότητες και να χρησιμοποιούν αυτές τις εμπειρίες για να ενισχύουν τις δυνάμεις οικοδόμησης της ψυχικής υγείας και ευεξίας.

10. Περιορισμοί - Προτάσεις της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου και συνεπώς δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό των διευθυντών σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει την τάση σχετικά με το ρόλο της ρύθμισης συναισθήματος στην ΨΑ, καθώς το δείγμα της έρευνας δεν είχε μεγάλο γεωγραφικό εύρος (περιοριζόταν μόνο στο Ν. Θεσσαλονίκης) και η συλλογή δεδομένων έγινε σε σύντομο χρονικό διάστημα και όχι σε βάθος χρόνου ως προοπτική μελέτη.

Προτείνεται η επανάληψη και η επέκταση της μελέτης σε μεγαλύτερο ερευνητικό δείγμα. Η έρευνα, επίσης, θα παρουσίαζε μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν η συλλογή νέου ερευνητικού υλικού μπορούσε να πραγματοποιηθεί και με τη χρήση άλλων ενδεδειγμένων μεθόδων δειγματοληψίας όπως τη συνέντευξη, με σκοπό την περαιτέρω διερεύνηση όλων των πτυχών του θέματος και τη δυνατή σύγκριση των αποτελεσμάτων και με άλλες διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων.

Επιπλέον, θα μπορούσαν να διερευνηθούν και άλλες στρατηγικές της ρύθμισης συναισθημάτων των διευθυντών εκτός της γνωστικής αναπλαισίωσης ή της καταστολής, όπως για παράδειγμα της ανακατεύθυνσης της προσοχής ή της εξωτερικής επιλογής ή τροποποίησης της κατάστασης. Ακόμη, θα είχε σημασία να εξεταστεί η ικανότητα ευέλικτης εναλλαγής των διαφόρων στρατηγικών ως απάντηση στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις που θέτει το περιβάλλον.

Μια διερεύνηση, επίσης, στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων των Παιδαγωγικών Σχολών στην Ελλάδα, θα βοηθούσε να αξιολογηθεί σε ποιο βαθμό έχουν ενσωματώσει την εκμάθηση και άσκηση των ανθεκτικών και συναισθηματικών ικανοτήτων στους σπουδαστές τους. Η μελέτη θα έδινε αποτελέσματα για το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και αργότερα σχολικών διευθυντών, όσον αφορά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, αλλαγών και του άγχους, σε περίπτωση που θα ακολουθούσαν μετέπειτα διοικητική και ηγετική σταδιοδρομία.

Βιβλιογραφία

- Ackerman, R. H., & Maslin-Ostrowski, P. (2002). *The wounded leader: How real leadership emerges in times of crisis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ackerman, R. H., & Maslin-Ostrowski, P. (2004). The wounded leader and emotional learning in the schoolhouse. *School Leadership & Management*, 24 (3), 311-328.
- Affleck, G., & Tennen, H. (1996). Construing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinnings. *Journal of Personality*, 64, 899-922.
- Allison, E. (2012). The Resilient Leader. *Educational Leadership*, 69 (4), 79-82.
- Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating teachers' perspectives on and experiences in early career professional development. *The Journal of Teacher Education*, 57 (4), 359-377.
- Artuch-Garde, R., González-Torres M. C. López-García, M., Fuente, J., Vera, M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between Resilience and Self-regulation: A Study of Spanish Youth at Risk of Social Exclusion, *Frontiers in Psychology*, 8 (612).
- Austenfeld, J. L., & Stanton, A. L. (2004). Coping through emotional approach: A new look at emotion, coping, and health-related outcomes. *Journal of Personality*, 72, 1335–1363.
- Bailey, W. W. (2007). Differences in leadership attributes and skills perceived valuable by principals and assistant principals in twelve school districts in one south eastern Pennsylvania Country [Doctoral dissertation]. Retrieved from OCLC World Cat database. (OCLC number: 253555962).

- Baghjari, F., Saadati, H., & Esmailinasab, M. (2017). The Relationship between Cognitive Emotion-Regulation Strategies and Resiliency in Advanced Patients with Cancer. *International Journal of Cancer Management*, 10 (10), e7443. <http://dx.doi.org/10.5812/ijcm.7443>
- Barsade, S. G., & Gibson, D. E. (2007). Why Does Affect Matter in Organizations? *Academy of Management Perspectives*, 21 (1), 36-59.
- Βάσιου, Α. (2008). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο: Θεσσαλίας.
- Βαξεβανάκη, Α. (2018). Ρύθμιση Συναισθήματος και Εργασιακού Άγχους των Εκπαιδευτικών κατά την διδασκαλία ατόμων με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252-1265.
- Beardslee, W. R. (1989). The role of self-understanding in resilient individuals. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59 (2), 266-278.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207.
- Bennis, W. (2007). The challenges of leadership in the modern world: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, 62 (1), 2-5.

- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L.L., & Caspar F. (2008). Prospective effects of emotion-regulation skills on emotional adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 55* (4), 485-494.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, school, and Community*. Western Regional Centre Drug-Free Schools and Communities, Portland, Oregon.
- Bernard, B. (1995). Fostering resilience in children. *Eric/EECE Digest*, EDO-PS-99.
- Blackmore, J. (2010). Preparing Leaders to Work with Emotions in Culturally Diverse Educational Communities. *Journal of Educational Administration, 48* (5), 642-658.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127.
- Blase, J., & Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools, 3*, 245-273.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House, 75* (4), 202-205.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist, 59* (1), 20-28.
- Bonanno G.A., Wortman C.B., & Nesse, R.M. (2004). Prospective patterns of resilience and maladjustment during widowhood. *Psychology and Aging, 9* (2), 260-271.

- Bono, J.E., Foldes, H.J., Vinson, G., & Muros, J.P. (2007). Workplace emotions: the role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92 (5), 1357-1367.
- Bowles, T., & Arnup, J. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *The Australian Association for Research in Education*, 43 (2), 147-164.
- Boyd J., & Eckert P. (2001). *Creating resilient educators: A global learning communities manual*. Tasmania: Global Learning Communities. Retrieved from: http://www.vision.net.au/~globallearning/pdfs/samples/res_educs.pdf on 14-6-2018.
- Brennan, J., & Ruairc, G. M. (2011). Taking it personally: examining patterns of emotional practice in leading primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Leadership in Education*, 14 (2), 129-150.
- Brotheridge, M., & Lee. R. (2008). The emotions of managing: An introduction to the special issue. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2), 108-117.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812–825.
- Butler, E.A., Egloff, B., Wilhelm, F.H., Smith, N.C., Erickson, E.A., & Gross J.J. (2003). The social consequences of expressive suppression, *Emotion*, 3 (1), 48-67.
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric Analysis and Refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-Item Measure of Resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20, 1019-1028.

- Cash, D. W. (2001). "In order to aid in diffusing useful and practical information": Agricultural extension and boundary organizations. *Science, Technology, & Human Values*, 26, 431-453
- Caston A. T., & Mauss I. B. (2011). Resilience in the face of stress: emotion regulation as a protective factor. In S. M. Southwick, B. T. Litz, D. Charney, M. J. Friedman (Eds) *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan* (pp. 30–44). New York: Cambridge University Press.
- Chuang, A., Judge, T.A., & Liaw, Y.J. (2012). Transformational leadership and customer service: A moderated mediation model of negative affectivity and emotion regulation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21 (1), 28-56.
- Cicchetti, D., & Tucker, D. (1994). Development and self-regulatory structures of the mind. Institute of Child development. *Development and Psychopathology*, 6 (4), 533-549.
- Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2010). In Search of Durable Positive Psychology Interventions: Predictors and Consequences of Long-Term Positive Behavior Change. *The Journal of Positive Psychology*, 5 (5), 355-366.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18 (2), 76-82.
- Copland, M. (2001). The myth of the super principal. *Phi Delta Kappan*, 82, 528-533.
- Cosden, M. (2001). Risk and Resilience for Substance Abuse Among Adolescents and Adults with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (4), 352-358.
- Côté, S. (2005). A Social Interaction Model of the effects of Emotion Regulation on Work Strain. *The Academy of Management Review*. 30 (3), 509-530.

- Covey, S. (2006). *The Speed of Trust*. London: Simon & Schuster UK.
- Crawford, M. (2007). Rationality and emotion in primary school leadership: an exploration of key themes. *Educational Review*, 59 (1), 87-98.
- Crawford, M. (2009). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (4), 521–534.
- Cropanzano, R., Weiss, H., Suckow, K., & Grandey A. (2000). Doing Justice to Workplace. (Eds) *Emotion*. (pp. 49-62). Publisher: Quorum Books, Neal Ashkanasy, Charmine Hartel, Wilfred J. Zerbe.
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers’ resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 15-39.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 804-813.
- Dasborough, M., & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader-member relationships. *Leadership Quarterly*, 13 (5), 615-634.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in Teachers’ work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9 (3), 243-260.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 638–654,
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.

- Day, C., & M. Schmidt. (2007). Sustaining Resilience. In B. Davies (Eds). *Developing Sustainable Leadership* (pp. 65–86). London: Sage.
- Doney, P.A. (2010). *The resilience process in novice secondary science teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Domes, G., Schulze, L., Böttger, M., Grossman, A., Hauenstein, K., Wirtz, P.H., Heinrichs, M., & Herpertz, S.C. (2010). The neural correlates of sex differences in emotional reactivity and emotion regulation. *Hum Brain Mapp*, 31 (5), 758–769.
- Dugan, T. F., & Coles, R. (Eds.) (1989). *The child in our times: Studies in the development of resiliency*. New York: Brunner/Mazel.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 512-520.
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2007). Emotion-related regulation an emerging construct. In *Appraising The Human Developmental Sciences: Essays in Honor of Merrill-Palmer Quarterly* (pp. 97-120). Wayne State University Press.
- Estaji, M., & Rahimi, A. (2014). Examining the ESP Teachers' Perception of Resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 453–457.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (junior and adult)*. Hodder and Stoughton.
- Fischer, A. H., Mosquera, P. M., van Vianen, A. E. M., & Manstead, A. S. R. (2004). Gender and culture differences in emotion. *Emotion*, 4 (1), 87–94.

- Fischer, A. H., Manstead, A. S. R., Evers, C., Timmers, M., & Valk, G. (2004). Motives and norms underlying emotion regulation. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 187-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Folkman, S., & Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55 (6), 647-665.
- Ford, B. Q., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation: Why beliefs matter. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 59 (1), 1-14.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 359 (1449), 1367–1377.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2001). Positive emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotion: Current issues and future directions* (pp. 123-151). New York: Guilford Press.
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.

- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are Positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 365-376.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz and M.s Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 129-151). Dordrecht: Springer.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J.H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12 (2), 65–76.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (3), 1- 12.
- Galanakis, M., Stalikas, A., Pezirkianidis, C., & Karakasidou, I. (2016). Reliability and Validity of the Modified Differential Emotions Scale (MDES) in a Greek Sample. *Psychology*, 7, 101-113. doi: [10.4236/psych.2016.71012](https://doi.org/10.4236/psych.2016.71012)
- Gardener, E. K. T., Carr, A. R., MacGregor, A., & Felmingham, K. L. (2013). Sex differences and emotion regulation: An event-related potential study. *PLoS ONE*, 8 (10).
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56 (1), 127-136.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & van den Kommer, T. (2004). Cognitive Emotion Regulation Strategies and Depressive Symptoms: Differences between Males and Females. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 267-276.

- George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*, 53 (8), 1027-1055.
- Gerstein, D. R., & Green, L. W. (1993) *Preventing drug abuse: What do we know?* Washington, DC: National Academy Press.
- Γεωργέλλης, Π. (2018). Ο ρόλος της συναισθηματικής ρύθμισης στη μετασχηματιστική ηγεσία: Μια εμπειρική μελέτη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Gloria, C., Faulk, K., & Steinhardt, M. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion*, 37 (1), 185–193.
- Goddard, J., & Foster, R. (2001). The Experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349–365.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY, England: Bantam Books, Inc.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*: Harvard Business Press.
- Greene, R. R. (Ed.). (2002). *Resiliency: An integrated approach to practice, policy and research*. Washington, DC: National Association of Social Workers Press.
- Gross, J.J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74 (1), 224-37.
- Gross J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. 2 (3), 271–299.

- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing Is Everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (6), 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Gross, J. J. (2013). *Emotion regulation: taking stock and moving forward*. *Emotion*, 13 (3), 359-65.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Journal Psychological Inquiry*, 26 (1), 1-26.
- Gross, J.J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Gross, J.J., & Munoz, R. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151–164.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1302–1316.

- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22–44.
- Gyurak A., Gross J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Cognition and Emotion*, 25 (3), 400–412.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 25, 967-983.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, B. (2007). *Supporting the Emotional Work of School Leaders*. London: Sage.
- Hartman, S. D., Wasieleski D. T., & Whatley, M. A. (2017). Just breathe: the effects of emotional dysregulation and test anxiety on GPA. *College Student Journal*, 51 (1), 142–151.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επμ. Χ. Χατζηχρήστου. Μτφρ. Β. Βασσάρα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hoffman, J. (2004). Building resilient leaders. *Leadership*, 34, 35–38.

- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1039-1048.
- Howard, C. S., & Irving, J. A. (2013). The Impact of Obstacles and Developmental Experiences on Resilience in Leadership Formation. *Proceedings of the American Society for Business and Behavioral Sciences*, 20 (1), 679-687.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7 (4), 399-420.
- Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The Leader Quarterly*, 13 (5), 493-504.
- Humphrey, R. H. (2012). How Do Leaders Use Emotional Labor? *Journal of Organizational Behavior*, 33 (5), 740-744.
- Isaacs, A. (2012). Resiliency and the Individual Demographics of School Leaders: Making a Difference in the Quality of Educational Leadership. *Journal of Research in Education*, 22 (1), 128-162.
- Isen, A.M., & Diamond, G.A. (1989). Affect and automaticity, in J.S. Uleman and J.A. Bargh (eds.), *Unintended Thought* (pp. 124-152). New York: Guilford Press.
- Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: Conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (pp. 183-201). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334.

- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives (2nd ed.). In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). The Big-Five Inventory-Version 4a and 54. Berkeley, CA: Berkeley Institute of Personality and Social Research, University of California.
- Johnson, S., & Birkeland, S. (2003). Pursuing a “Sense of Success”: New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581-617.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2010). Conditions that support early career teacher resilience. Presented at the Australian Teacher Education Association Conference, Townsville, Qld.
Retrieved from:
https://www.researchgate.net/publication/254592016_Conditions_that_support_early_career_teacher_resilience_on_19-5-2018.
- Κάλτση, Β. (2013). Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καραγιαννοπούλου, Α. (2010). Κατασκευή του εαυτού, ρύθμιση συναισθήματος και ευεξία: ενδείξεις για την επίδραση των συναισθημάτων στο ευ ζην. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Karademas, E. C., & Petrakis, C. (2009). The relation of intrinsic religiousness to the subjective health of Greek medical inpatients: The mediating role of illness-related coping. *Psychology, Health and Medicine*, 14, 466–475.

- Καφέτσιος, Κ., & Λυδάκη, Π. (2004). Τύποι δεσμού και ψυχικοί υγεία στην καθημερινή αλληλεπίδραση: Ο ρόλος των συναισθημάτων στο διαπροσωπικό πλαίσιο. *Ελεύθερα: Επετηρίδα του τμήματος ψυχολογίας*, Πανεπιστημίου Κρήτης, 1, 95-112.
- Kay, S. A. (2016). Emotion Regulation and Resilience: Overlooked Connections. *Industrial and Organizational Psychology*, Cambridge University Press, 9 (2), 411-415.
- Kazdin, A., & Kagan J. (1994). Models of dysfunction in developmental psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 1 (1), 35–52.
- Keltner, D., & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2 (3), 320-342.
- Κόκοβα, Δ. (2016). Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η σχέση της με την προσωπικότητά τους. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23 (1), 4-41.
- Κορκακάκη, Ν. (2011). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία: Η κατανόηση και η ρύθμιση του συναισθήματος και η επίδρασή τους στην εργασιακή εμπειρία των διευθυντών. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. In: Glantz, M.D. and Johnson, J.L., Eds., *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, Kluwer, New York, 179-224.

- Kumpfer, K. L. (2002). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. In: Glantz, M.D. and Johnson, J.L., (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, (pp. 179-224). Kluwer, New York.
- Λακιώτη, Α. (2016). *Η Ψυχοθεραπεία ως παράγοντας ενίσχυσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 843-860.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Ledesma, J. (2012). Narratives of longevity from the perspective of Seventh-day Adventist school administrators in North America: A multiple case study. Andrews University.
- Ledesma, J. (2014). Conceptual Frameworks and Research Models on Resilience in Leadership. *Sage Open*, 4 (3), 414-421.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L.; Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19 (4), 843-863.
- Lepore, S. J., & Revenson, T. A. (2006). Resilience and Posttraumatic Growth: Recovery, Resistance, and Reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research & practice* (pp. 24-46). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lerner, J. S., Piercarlo Valdesolo, Y. L., & Kassam, K. S. (2014). Emotion and Decision Making. *Annual Review of Psychology*, 66 (1), 799-823.

- Lowe, R., & Bennett, P. (2003). Exploring coping reactions to work-stress: Application of an appraisal theory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76 (3), 393-400.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5 (1), 25-44.
- Luthar, S.S. (1999). Poverty and children's adjustment. *Sage*, Newbury Park.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In: Cicchetti. D, & Cohen. DJ. (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder and Adaptation*. New York: Wiley. pp. 740–795.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 857-885.
- Luthar, S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61 (1), 6-22.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- Mancini, A.D., & Bonanno, G.A. (2010). Resilience to Potential Trauma: Toward a lifespan approach. In J. W. Reich, A., J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 258-280). New York, NY, US: Guilford Press.
- Mansfield, C., Beltman S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.

- Μανδρώνη, Μ.Β. (2018). Η σχέση των θετικών συναισθημάτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A.S. (1999). Commentary: The promise and perils of resilience research as a guide to preventive interventions. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 251-257). New York: Plenum Press
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19 (3), 921-30.
- Masten, A.S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85 (1), 6-20.
- Masten, A.S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (vol. 8, pp.1-52). New York: Plenum Press.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27.

- Masten, A.S. & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York: NY. Oxford University Press.
- Masten, A.S. & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345–361.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 213-237). New York: The Guilford Press.
- Masten A., Best K., & Garmezy N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2 (4), 425–444.
- Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11 (1), 143-169.
- Ματσόπουλος Α. (2011). Χαρτογράφηση Βασικών Εννοιών σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα & Ένα Νέο Μοντέλο Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής στο Σχολικό Πλαίσιο. Στο *Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*. Τόμος Α΄ (Επιμ. Α. Ματσόπουλος), σσ. 25-81. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Maulding, W.S., Peters, G.B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5 (4), 20-29.

- McGoldrick, M., Heiman, M., & Carter, B. (1993). The changing family life cycle. In F. Walsh (Eds.), *Normal Family processes* (pp. 405-443). New York /London: The Guilford Press.
- McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J. D., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11 (2), 143-162.
- Mesquita, B., Frijda, N. H., & Scherer, K. R. (1997). Culture and emotion. In P. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), (pp. 255–297). *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 2. Boston: Allyn and Bacon.
- Mesquita, B., & Markus, H. R. (2004). Culture and emotion: Models of agency as sources of cultural variation in emotion. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 341–358). New York: Cambridge University Press.
- Metcalf, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106, 3–19.
- Μήττα, Α. (2018). Πώς η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ.
- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive psychiatry*, 54 (8), 1190-1197.
- Mischel, W., & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay or gratification. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 99–129). New York: Guilford Press.

- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (2011b): New insights: How successful school leadership is sustained. In L. Moos, O. Johansson, & C. Day (eds.) (2011a) *How School Principals Sustain Success over Time. International Perspectives* (pp. 223-230). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1997). The safe school: Moving beyond crime prevention to school empowerment. In A. P. Goldstein & J. C. Conoley (Eds.), *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 236-264). New York, NY, US: Guilford Press.
- Μπέκα, Α. (2012). Προσωπικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπότου, Α. (2017). Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Mumford, M. D., Marks, M. A., Connelly, M. S., Zaccaro, S. J., & Reiter-Palmon, R. (2000). Development of leadership skills: Experience and timing. *Leadership Quarterly*, 11, 87–114.
- Mutiya, R. (2016). Emotion regulation strategy and resilience of female prisoners. Semarang State University, Department of Psychology, Faculty of Education.
- Nakagawa, T., Yoshiko G., Ishioka, Y., & Masui, Y. (2017). Age, Emotion Regulation and Affect in Adulthood: The Mediating Role of Cognitive Reappraisal. *Japanese Psychological Research*, 59 (4), 109-135.
- Nash, P. (2005). *Speech to work life support conference*. London wellbeing conference, London.

- Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2006). What Information Determines the Recognition of Emotion? In *The Psychology of Emotion: Interpersonal Experiential, and Cognitive Approaches. Principles of Social Psychology* (pp. 136-144). Psychology Press, New York.
- Nishikawa, Y. (2006). *Thriving in the face of adversity: Perceptions of elementary-school principals*. La Verne, CA: University of La Verne.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A Prospective Study of Depression and Distress Following a Natural Disaster: The 1989 Lorma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 105-121.
- Νομικού, Μ. Α. (2019). Η σχέση της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ.
- O'Leary, V. E. (1998). Strength in the face of adversity: Individual and social thriving. *Journal of Social Issues*, 54 (2), 425-446.
- Olson, R. E., McKenzie, J., Mills, K. A., Patulny, R., Bellocchi, A. & Caristo, F. (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching: A review. *Teaching and Teacher Education*, 80, 128-144.
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29.
- Olson, R. E., McKenzie, J., Mills, K. A., Patulny, R., Bellocchi, A. & Caristo, F. (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching: A review. *Teaching and Teacher Education*, 80, 128-144.

- Oplatka, I. (2011). The dynamic nature of emotions in educational leadership: Lessons from the career stories of Israeli late-career principals. In C. Day & J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New Understanding of Teacher's Work* (pp. 187–204). Dordrecht: Springer
- Oplatka, I. (2017). Empathy Regulation Among Israeli School Principals. *Journal of School Leadership*, 1 (27), 94-118.
- Panter-Brick, C., & Leckman, J. F. (2013). Editorial commentary: Resilience in child development—Interconnected pathways to wellbeing. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (4), 333–336.
- Parrott, W. G. (1993). On the scientific study of angry organisms. In R.S. Wyer & T. Srull (Eds), *Perspectives on anger and emotion: Advances in social cognition*, (pp. 167-177). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pasquier, A., Bonnet, A., & Pardinielli, J. L. (2008). Anxiété, dépression et partage social des émotions: des stratégies de régulation émotionnelle interpersonnelles spécifiques. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 18 (1), 2–7.
- Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient School Leaders: Strategies for Turning Adversity into Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Patterson, J., & Patterson, J. H. (2001). Resilience in the face of imposed changes. *Principal Leadership*, 1 (6), 50-55.
- Patterson, J. L., Patterson, J., Collins, L. (2002). *Bouncing back: How your school can succeed in the face of adversity*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Pearsall, P. (2003). *The Beethoven factor: The new positive psychology of hardiness, happiness, healing, and hope*. Charlottesville, VA: Hampton Roa.

- Phelps, E.A. (2006). Emotion and Cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57 (1), 27-53.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as response to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331–369.
- Phelps, E.A. (2006). Emotion and Cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57 (1), 27-53.
- Platsidou, M. (2013). Life Satisfaction in Adults: The Effect of Religiosity, Worry, and Perceived Physical Health State. In A. Efklides & D. Moraitou (Eds.) *A Positive Psychology Perspective on Quality of Life*. New York: Springer-Verlag.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2014). School Principals' Emotional Coping Process. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37 (3), 1-23.
- Power, M., & Dalgleish, T. (2008). *Cognition and Emotion: From Order to Disorder*. 2nd Edition, Psychology Press, New York.
- PricewaterhouseCoopers. (2001). Teacher workload study. London: DfES.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulic, H., & Poljsak Skraban, O. (2014). Teachers' Emotional Expression in the Classroom. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U). *Journal of Education*, 29 (1), 226-237.
- Reeves, D. B., & Allison, E. (2009). *Renewal coaching: Sustainable change for individuals and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410-424.

- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jenson, S., & Kumpfer K. L. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 21 (6), 33-39.
- Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.
- Rolston, A., & Lloyd-Richardson, E. (χ.χ.) What is emotion regulation and how do we do it? Cornell Research Program on Self-Injury and Recovery. Retrieved from: <http://selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/what-is-emotion-regulationsinfo-brief.pdf> on 17-5-2018.
- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theories. In K. R. Sherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, method, research* (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24 (4), 461-472.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, & S. Weintraub (Eds), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181–214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094 (1), 1-12.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1980). Fifteen Thousand Hours: a reply to Heath & Clifford. *Oxford Review of Education*, 6 (3), 289-303.

- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Scherer, K. (2001). Appraisal Consider as a Process of Multilevel Sequential Checking. In K. R. Sherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, method, research* (pp. 92-121). New York: Oxford University Press.
- Schirda, B., Valentine, T. R., Aldao, A., & Prakash, RS. (2016). Age-related differences in emotion regulation strategies: Examining the role of contextual factors. *Developmental Psychology*, 52 (9), 1370-1380.
- Schmidt, M. (2010). Is there a place for emotions with in leadership preparation programs? *Journal of Educational Administration*, 48 (5), 626–641.
- Scott-Ladd, B. & Chan, C.C.A. (2004). Emotional Intelligence and Participation in Decision Making: Strategies for Promoting Organizational Learning and Change. *Strategic Change*, 13 (2), 95-105.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Shumate, J. I. (2000). Stress, burnout, and coping strategies among Washington State high school principals [Doctoral dissertation]. Retrieved from: ProQuest Dissertations and Theses database (PQDT number: 9942736).
- Σιούρλα, Ε. (2018). Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Slater, L. (2005). Leadership for collaboration: An affective process. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (4), 321-333.

- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (Eds.). (2007). *Distributed leadership in practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Stanford, B.H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teachers Education Quarterly*, 28 (3), 75-87.
- Stets, J. E., & Turner, J. H. (2008). The sociology of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barret (Eds.), *Handbook of emotions*, (pp. 32–46). New York, NY: Guilford Press.
- Steward, J. (2013). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*, 34 (1), 52-68.
- Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398.
- Sutton, R. E. (2007). Anger, frustration and self -regulation. In P. A. Schutz & R Pekrun (Eds.), *Emotions and education* (pp. 259–274). Boston: Elsevier.
- Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-401). New York: Springer.
- Sutton, R. E., & Knight, C. C. (2006). Teachers' emotion regulation. In A. V. Mitel (Ed.), *Trends in Educational Psychology* (pp. 107-136). Hauppauge, NY: Nova Publishers.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.

- Suveg, C., Kendall, P. C., Comer, J. S., & Robin, J. (2006). Emotion-focused cognitive-behavioral therapy for anxious youth: A multiple-baseline evaluation. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36 (2), 77-85.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35 (4), 57-76.
- Tamir, M., & Mauss, I. B. (2011). Social cognitive factors in emotion regulation: Implications for well-being. In I. Nykliček, A. Vingerhoets, & M. Zeelenberg (Eds.), *Emotion regulation and well-being* (pp. 31-47). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-6953-8_3 on 16-8-2018.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25–52.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1990a). The past explains the present: emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375–424.
- Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. In S. M. Southwick, B. T. Litz, D. Charney, & M. J. Friedman (Eds.), *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan* (pp. 30–44). UK: Cambridge University Press.
- Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2010). Seeing the Silver Lining: Cognitive Reappraisal Ability Moderates the Relationship between Stress and Depressive Symptoms. *Emotion*, 10 (6), 783-795.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.

- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions and emotional intelligence. In Barrett L. Feldman & P. Salovey (Eds.). *The Wisdom of Feelings* (pp. 319–340). New York: Guilford.
- Tugade, M.M., & Fredrickson, B.L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320–333.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8 (3), 311–333.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72, 1161–1190.
- Turner, S. (1995). Family variables related to adolescent substance misuse: Risk and resiliency factors. In T. R. Gullotto, G. R. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *Substance Misuse in Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience. *Youth & Society*, 35, 341-365.
- Wegener, D. T., Richard E. P., & Smith, S. M. (1995). Positive mood can increase or decrease message scrutiny: The hedonic contingency view of mood and message processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (1), 5-15.
- Westman, M. & Etzion, D. (1999). The Crossover of Strain from School Principals to Teachers and Vice Versa. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 269-278.

- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Arise above Adversity*. New York: Villard Books.
- Wolin S, & Wolin S. (1995). Resilience among youth growing up in substance-abusing families. *Pediatr Clin North Am.*, 42 (2), 415-29.
- Woods, P. (2007) Authenticity in the bureau-enterprise culture: The struggle for authentic meaning. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (2), 295–320.
- Wright, M.O.D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children: Second Edition* (2nd Edition, pp. 15-37). New York, NY: Springer US.
- Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J. J., Calderon, S., Charney, D. S., & Mathé, A. A. (2013). Understanding resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, 10.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χατζηχρήστου Χ., Λαμπροπούλου Α., Αδαμοπούλου Ε. (χ.χ.). *Ψυχική Ανθεκτικότητα*. Ηλεκτρονικό περιοδικό Συνφροντίζω. Ανακτήθηκε στις 24 Ιουνίου 2018 από: <https://www.slideshare.net/italianoascuola/ss-58983346>
- Yamamoto, J. K., Gardiner M. E., & Tenuto, P. L. (2013). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (2), 165-183.
- Yu, X., & Zhang, J. (2007). Factor analysis and psychometric evaluation of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) with Chinese people. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 35 (1), e1554.

Yin, H. (2015). Knife-like mouth and tofu-like heart: emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19 (1), 1-22.

Yin, H. B., & Lee, J. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56-65.

Ζωγράφου, Α. (2016). Ψυχική ανθεκτικότητα και εκπαίδευση-εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Εύβοιας και της Αττικής. Πτυχιακή Εργασία. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημειώστε με X ότι ισχύει στα παρακάτω ή συμπληρώστε.

1. Φύλο: 1. **ΑΝΔΡΑΣ** 2. **ΓΥΝΑΙΚΑ**

2. Ηλικία:.....

3. Οικογενειακή Κατάσταση

1. **ΑΓΑΜΟΣ** 2. **ΣΕ ΣΧΕΣΗ**

3. **ΕΓΓΑΜΟΣ** 4. **ΑΛΛΟ:**.....

4. Επιπλέον σπουδές:

1. ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ Ή ΤΕΙ

2. ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

3. ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

4. **ΑΛΛΟ:**

5. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ ΝΤΡΙΑ Π.Ε. Η' Δ.Ε. (ΚΥΚΛΩΣΤΕ)

6. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

7. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ:

8. ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΝΑ ΕΒΔΟΜΑΔΑ:

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Στα παρακάτω, παρακαλείσθε να κυκλώσετε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα πόσο συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις, που περιγράφουν **τρόπους αντίδρασης σε καταστάσεις που βιώσατε στο εργασιακό σας περιβάλλον κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα**. Αν μία συγκεκριμένη κατάσταση δεν σας συνέβη πρόσφατα, απαντήστε σύμφωνα με το πώς σκέφτεστε ότι θα είχατε νιώσει.

A/ A	Ερωτήσεις	Καθόλου αληθές	Σπανίως αληθές	Μερικές φορές αληθές	Συχνά αληθές	Σχεδόν πάντα αληθές
1.	Είμαι ικανός/ή να προσαρμόζομαι όταν συμβαίνουν αλλαγές.	1	2	3	4	5
2.	Όταν δε διαφαίνονται καθαρές λύσεις στα προβλήματά μου, η Μοίρα ή ο Θεός μπορεί να βοηθήσουν.	1	2	3	4	5
3.	Είτε καλώς, είτε κακώς, πιστεύω ότι τα περισσότερα πράγματα έχουν λόγο που συμβαίνουν.	1	2	3	4	5
4.	Υπό καθεστώς πίεσης, παραμένω συγκεντρωμένος/η και σκέφτομαι καθαρά.	1	2	3	4	5
5.	Προτιμώ να αναλαμβάνω την ευθύνη στη λύση προβλημάτων παρά να αφήνω άλλους να λαμβάνουν όλες τις αποφάσεις.	1	2	3	4	5
6.	Δεν απογοητεύομαι εύκολα από την αποτυχία.	1	2	3	4	5
7.	Θεωρώ τον εαυτό μου ως δυνατό άτομο όταν αντιμετωπίζω τις προκλήσεις και τις δυσκολίες της ζωής.	1	2	3	4	5

8.	Μπορώ να λαμβάνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις που επηρεάζουν άλλα άτομα, αν είναι απαραίτητο.	1	2	3	4	5
9.	Είμαι σε θέση να χειρίζομαι δυσάρεστα ή επίπονα συναισθήματα όπως λύπη , φόβο ή θυμό.	1	2	3	4	5
10.	Όταν αντιμετωπίζεις τα προβλήματα της ζωής κάποιες φορές πρέπει να ενεργείς διαισθητικά χωρίς να ξέρεις γιατί.	1	2	3	4	5
11.	Μου αρέσουν οι προκλήσεις.	1	2	3	4	5
12.	Προσπαθώ να πετυχαίνω τους στόχους μου, όσα εμπόδια και να αντιμετωπίζω.	1	2	3	4	5
13.	Στον επαγγελματικό μου χώρο απολαμβάνω να είμαι μαζί με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
14.	Οι νέες φίλιες στον επαγγελματικό μου χώρο είναι κάτι που κάνω εύκολα.	1	2	3	4	5
15.	Το να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους στο χώρο εργασίας μου είναι κάτι στο οποίο είμαι καλός/ή.	1	2	3	4	5
16.	Η αντίληψη της οικογένειάς μου για το τι είναι σημαντικό στη ζωή είναι παρόμοια με τη δική μου.	1	2	3	4	5
17.	Αισθάνομαι πολύ χαρούμενος/η με την οικογένειά μου.	1	2	3	4	5
18.	Η οικογένειά μου χαρακτηρίζεται από υγιή συνοχή.	1	2	3	4	5
19.	Σε δύσκολες περιόδους η οικογένειά μου διατηρεί μια θετική προοπτική για το μέλλον.	1	2	3	4	5
20.	Όταν αντιμετωπίζει άλλους ανθρώπους, η οικογένειά μου λειτουργεί για τα μέλη	1	2	3	4	5

	της με πίστη/αφοσίωση ο ένας προς τον άλλον.					
21.	Στην οικογένειά μου μας αρέσει να κάνουμε πράγματα μαζί.	1	2	3	4	5
22.	Μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον μπορώ να συζητήσω προσωπικά θέματα με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
23.	Οι δεσμοί ανάμεσα σε μένα και τους συναδέλφους μου είναι δυνατοί.	1	2	3	4	5
24.	Μέσα στο χώρο του σχολείου λαμβάνω υποστήριξη από τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
25.	Όταν χρειάζεται υπάρχει πάντα κάποιος συνάδελφος που μπορεί να με βοηθήσει.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Στα παρακάτω, παρακαλείσθε να κυκλώσετε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα πόσο διαφωνείτε ή συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις, που περιγράφουν τη **συναισθηματική σας εμπειρία**, δηλαδή πώς νιώθετε μέσα σας ή τη **συναισθηματική σας έκφραση**, δηλαδή πώς δείχνετε τα συναισθήματά σας στον τρόπο που μιλάτε, χειρονομείτε συμπεριφέρεστε. Ενδιαφερόμαστε και για τις **δύο πλευρές της συναισθηματικής σας ζωής**.

Αν και μερικές από τις ερωτήσεις που ακολουθούν μπορεί να φαίνονται παρόμοιες μεταξύ τους, διαφέρουν με σημαντικό τρόπο.

A/A	Ερωτήσεις	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	σχεδόν διαφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	σχεδόν συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα
1.	Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη, θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	6	7

5.	Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμένω ήρεμος/η.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	1	2	3	4	5	6	7

Κατάλογος Πινάκων		Σε λ.
Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία ποιοτικών μεταβλητών του δείγματος.....		64
Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία ποσοτικών μεταβλητών του δείγματος		65
Πίνακας 3. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (TRS)		70
Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της Ρύθμισης του Συναισθήματος (ERQ).....		72
Πίνακας 5. Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha).....		73
Πίνακας 6. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων ΨΑ και ΣΡ και υποκλιμάκων.....		74
Πίνακας 7. Δείκτης συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στην ΨΑ και τα ποσοτικά δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία.....		75
Πίνακας 8. Ψυχική Ανθεκτικότητα και Φύλο.....		76
Πίνακας 9. Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επίπεδο Σπουδών.....		77
Πίνακας 10. Ατομικές διαφορές ως προς την Οικογενειακή Συνοχή και τις Πνευματικές Επιδράσεις.....		78
Πίνακας 11. Δείκτης συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στη ΣΡ και τα ποσοτικά δημογραφικά και τα επαγγελματικά στοιχεία		79
Πίνακας 12. Συναισθηματική Ρύθμιση και Φύλο		80
Πίνακας 13. Συναισθηματική Ρύθμιση και Επίπεδο Σπουδών.....		81
Πίνακας 14. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στις κλίμακες της ΨΑ και ΣΡ.....		82
Πίνακας 15. Πολλαπλή παλινδρόμηση των υποκλιμάκων της ΣΡ στην ΨΑ και στις υποκλίμακες της.....		84
Κατάλογος σχημάτων		
Σχήμα 1. Το μοντέλο, με τα πέντε σημεία στα οποία τα άτομα μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους		33
Σχήμα 2. Το μοντέλο διαδικασίας της ρύθμισης συναισθημάτων		35

«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Υπογραφή: