ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
UNIVERSITY OF CRETE

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής»

«General and Special Education Teacher's Levels of Psychological Resilience»

της

Πνευματικάκη Μαρίας (ΑΜ 0290)

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΗΛΙΑΣ ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ

ΣΥΝΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΜΑΤΣΟΠΟΥΛΟΣ

ΜΑΡΙΑ ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2021-2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Κρήτης. Μετά από το πέρας της, θα ήθελα να απευθύνω ένα εγκάρδιο ευχαριστώ σε όσους ήταν δίπλα μου και στήριξαν αυτή την προσπάθεια.

Ξεκινώντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου και συνοδοιπόρο από τις προπτυχιακές σπουδές κύριο Ηλία Κουρκούτα για τις συμβουλές του, την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη που μου πρόσφερε στην εκπόνηση του θεωρητικού και ερευνητικού υποβάθρου της εργασίας μου. Η αισιοδοξία του με βοήθησε να διατηρήσω το κίνητρο και την αποφασιστικότητά μου.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ απευθύνω στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και παρείχαν ένα μέρος του πολύτιμου χρόνου τους στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Δίχως αυτούς η έρευνα θα ήταν αδύνατη.

Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου Ιωάννη και Ειρήνη Πνευματικάκη, που με στηρίζουν, ακούν τις ανησυχίες μου και είναι πάντοτε δίπλα σε κάθε προσπάθεια που καταβάλλω, οικονομικά και ψυχολογικά.

Εκφράζω ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη στον Πέτρο Σαββαΐδη, έναν σπουδαίο συνάδελφο και φίλο, καθώς και στην Εύη Λεβέντη αγαπημένη συνάδελφο, φίλη που βρίσκονται πάντα εκεί να ακούν τις ανησυχίες μου και να προασπίζουν τη δική μου ψυχική ανθεκτικότητα.

Περίληψη

Ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας έχει στραφεί στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει εντοπιστεί πλήθος ερευνών που μελετά και μετρά το άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση, τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και τους παράγοντες κινδύνου και προστασίας. Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε σκοπό να μελετήσει τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Γενικής (Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια) και Ειδικής Εκπαίδευσης. Η έρευνα ήταν ποσοτική και τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα κάτωθι: 1) Ποια είναι τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής; 2)Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής; 3)Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την εκπαιδευτική βαθμίδα και τον τίτλο σπουδών; 4) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής; Στην έρευνα συμμετείχαν 94 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι συμπλήρωσαν την προσαρμοσμένη κλίμακα *Resiliency Scale for Teacher Motivation* (Kassis, Kourkoutas Görich, Eryigit-Madzwamuse, Meier, Graf, Hart, 2018). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής σημειώνουν υψηλά επίπεδα στις περισσότερες διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας με μία μικρή διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής. Ακόμη, αναφορικά με το 2^{ο} ερευνητικό ερώτημα, δε φαίνεται να υπάρχει κάποια σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Ως προς το 3^{ο} ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε ότι τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, δε διαφέρουν σε καμία από τις διαστάσεις της ανά φύλο. Σχετικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας υπερτερούν παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά στη διάσταση *αναζήτηση βοήθειας για την ενίσχυση κινήτρων στη δουλειά στο σχολείο* ενώ στις άλλες διαστάσεις όχι. Ως προς τον τίτλο σπουδών, δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Τέλος, για το 4^{ο} ερευνητικό ερώτημα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από εκείνους της

γενικής εκπαίδευσης στην *αναζήτηση βοήθειας για την καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων* και στις *επαγγελματικές δεξιότητες.*

Λέξεις-Κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακό άγχος, παράγοντες κινδύνου, προστατευτικοί παράγοντες

Abstract

A major part of scientific community has steered to the study of teachers' psychological resilience over the years. In international literature, numerous studies have been identified the importance of studying and measuring stress, burnout, teachers' resilience, as well as risk and protection factors. The aim of this postgraduate thesis was to study the levels of psychological resilience between General (Primary-Secondary) and Special Education teachers. The research was quantitative and the research questions were the undersigned: 1) What are the resilience levels of general education and special education teachers? 2) Is there any statistically significant difference in the levels of resilience between general and special education teachers? 3) Is there any statistically significant difference in the levels of teachers resilience, in terms of gender, educational level and degree? 4) Is there any statistically significant difference in the levels of general and special education teachers resilience? The study involved 94 general and special education teachers, who completed the customized *Resiliency Scale for Teacher Motivation* (Kassis, Kourkoutas Görich, Eryigit-Madzwamuse, Meier, Graf, Hart, 2018). The results showed that general education teachers and special educators achieve high levels in most dimensions of resilience, with a slight differentiation of special educators. However, according to the 2nd research question, does not seem any statistically significant difference between the two groups of teachers. Regarding the 3rd research question, it appeared that the levels of teachers resilience not differ, in any of its dimensions by gender, for two groups. In terms of education level, primary school teachers outclass and showing a statistically significant difference in the dimension of *getting social support from colleagues to maintain motivation*, and no statistically significant differences in others. In comparison to degree, there is no statistically significant difference between the two groups. Finally, for the 4th research question, it seemed that special education teachers' differ statistically significant from general education in *getting social support from colleagues to manage difficulties* and in *professional skills*.

Key-Words: psychological resilience, burnout, occupational stress, risk factors, protective factors

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 9

Κεφάλαιο 1ο : Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης 10

1.1. Παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης 10

1.2. Παράγοντες κινδύνου ως απόρροια του στρες 14

1.3. Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών 16

1.3.1. Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης 16

1.3.2. Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης 18

Κεφάλαιο 2ο : Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής 19

2.1. Παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής 19

2.2. Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής 23

2.3. Σύγκριση επιπέδων άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής 24

Κεφάλαιο 3ο : Ψυχική Ανθεκτικότητα 25

3.1. Ιστορική αναδρομή του όρου «Ψυχική Ανθεκτικότητα» 25

3.2. Αποσαφήνιση του όρου ψυχική ανθεκτικότητα 27

3.2.1. Συνιστώσες ψυχικής ανθεκτικότητας 29

3.3. Προστατευτικοί παράγοντες: Ατομικοί 30

3.4. Προστατευτικοί παράγοντες : Κοινωνικοί 31

Κεφάλαιο 4ο : Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών 32

4.1. Ορισμός ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 32

4.2. Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες για τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 33

Πίνακας 1: Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών 34

4.2.1. Αυτοαποτελεσματικότητα 35

4.3. Περιβαλλοντικοί-Κοινωνικοί Προστατευτικοί Παράγοντες για τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 36

4.3.1. Μοντέλο προστατευτικών παραγόντων ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών των Mansfield, Beltman, Price, McConney – Broad Dimensions Model of Teacher Resilience 36

Πίνακας 2: Το μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων της ανθεκτικότητας 38

4.4. Παράγοντες προώθησης ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό πλαίσιο 38

4.4.1. Σχέσεις με τη διεύθυνση-διοίκηση 39

4.4.2. Σχέσεις με συναδέλφους 40
4.4.3 Σχέσεις με μαθητές 41
5. Μεθοδολογία 42
5.1. Δείγμα (Συμμετέχοντες) 42
Γράφημα 1.1 *Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος της έρευνας κατά είδος εκπαίδευσης* 43
Πίνακας 3.1. 44
Συχνότητες και ποσοστά όλων των δημογραφικών κλπ μεταβλητών του δείγματος της έρευνας 45
5.2. Εργαλεία 45
5.3. Διαδικασία 46
6. Αποτελέσματα 47
6.1 *Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών για σύνολο του δείγματος και για τα υποσύνολά του* 47
Test αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για ομάδες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. 47
6.2. *Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν (Γενική Εκπαίδευση – Ειδική Αγωγή) (κριτήριο Mann-Whitney U).* 50
6.3 *Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους (Άνδρες-Γυναίκες), τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια), τον τίτλο σπουδών (Προπτυχιακός, Μεταπτυχιακός, Σεμινάριο)* ... 55
6.3.1. Φύλο 55
6.3.2. Εκπαιδευτική βαθμίδα 57
6.3.3. Τίτλος Σπουδών 60
6.4. *Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το είδος της τάξης που διδάσκουν (Εκπαιδευτικοί Γενικής Τάξης – Εκπαιδευτικοί Τάξης Ειδικής Αγωγής)* 63
7. Συζήτηση 67
7.1. Περιορισμοί της έρευνας 73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 83

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εδώ και αρκετές δεκαετίες οι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην κατανόηση, αποσαφήνιση του όρου ψυχική ανθεκτικότητα καθώς επίσης και στους τρόπους ενίσχυσης της, κατά κύριο λόγο στα παιδιά και εν συνεχεία στους ενήλικες. Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν ένα επάγγελμα όπου ο ρόλος της ανθεκτικότητας κρίνεται αναμφισβήτητος. Σύμφωνα με τους Henderson και Milstein (2003), δεν είναι επιτεύξιμο να αναμένεται από τους μαθητές να είναι ανθεκτικοί όταν το βασικό τους πρότυπο, στα πρώτα σχολικά χρόνια δεν είναι ανθεκτικό.

Επιπλέον, οι Hargreaves και Fink (2006) τονίζουν ότι η διδασκαλία είναι ένα ιδιαίτερα απαιτητικό επάγγελμα ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή της «*ρευστότητας και των αλλαγών*». Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση στην ανθεκτικότητα μπορεί να ωφελήσει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου διατήρησης των κινήτρων σε απαιτητικές περιόδους. Παράλληλα, η ανθεκτικότητα συνδέεται με την αίσθηση κλίσης, αυτοαποτελεσματικότητας και κινήτρου στοιχεία που προωθούν την επιτυχία σε όλες τις πτυχές ζωής των μαθητών (βλ. Gu και Day, 2006, σελ.1302).

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη. Το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Τα πρώτα δύο κεφάλαια είναι αφιερωμένα στη διερεύνηση και την παράθεση ερευνών σχετικά με το στρες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, την επαγγελματική εξουθένωση και τους παράγοντες κινδύνου. Στα επόμενα δύο κεφάλαια, επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου ανθεκτικότητα μέσα από την ιστορική αναδρομή, τους ορισμούς και τις συνιστώσες της. Παράλληλα, γίνεται λόγος για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τους τρόπους προώθησης της εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος όπου αναφέρονται στοιχεία σχετικά με τα εργαλεία, το δείγμα και την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε για τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας μαζί με τα συμπεράσματα. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση στην οποία παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και μία σύντομη ανασκόπηση.

Κεφάλαιο 1^{ο} : Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης

1.1. Παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από πολλούς θεωρείται εξαιρετικά ευνοούμενο λόγω των εκτεταμένων διακοπών και των λιγότερων ωρών εργασίας. Ωστόσο, σύμφωνα τους Johnson και συν. (2005) και Travers και Cooper (1993) εκείνο «*κατατάσσεται σε ένα από τα τρία πιο στρεσογόνα επαγγέλματα παγκοσμίως*»(βλ. Στάγια και Ιορδανίδης, 2014,σελ.59).

Σύμφωνα με τους Borg και Riding (1991), Rudow (1999) και Loonstra (2009) «*η εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί ως σοβαρό επαγγελματικό πρόβλημα στα σχολικά συστήματα παγκοσμίως*» (βλ. Soini, Pietatinen,Pyhältö και συν. ,2019σελ. 622).

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ποικίλες δυσκολίες στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και διαδικασία λόγω της νέας πραγματικότητας που έχει ανακύψει. Η ετερογενής σύνθεση των τάξεων, τα μαθησιακά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών, η βία και η επιθετικότητα, η διδασκαλία σε τάξεις των 20 έως 25 ατόμων αποτελούν κάποιες από τις αιτίες του στρες των εκπαιδευτικών (Πατσάλης και Παπουτσάκη,2010).

Ήδη από το 1980, ένα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας έχει εστιάσει στο φαινόμενο του άγχους των εκπαιδευτικών (Mintz,2007). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Κυριακού και Sutcliffe (1977) συνιστά «*ένα σύνολο δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων (λ.χ. θυμός, στενοχώρια, κατάθλιψη) που ενδέχεται να βιώνει ο εκπαιδευτικός εξαιτίας διαφόρων πτυχών του επαγγέλματός του και το αισθάνεται ως απειλή απέναντι στην αυτοεκτίμηση και την ευτυχία του*» (βλ. Στάγια και Ιορδανίδης, 2014, σελ. 59).

Εκτός αυτού, αναφορικά με τον Moss το εργασιακό άγχος συνιστά «*οποιαδήποτε αλλαγή η κατάσταση που εκτιμάται ως επιβλαβής, απειλητική, προκλητική, απογοητευτική ή οποιοδήποτε σύνολο συνθηκών σχετίζονται με την εργασία που απαιτεί αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος όταν οι απαιτήσεις του διδακτικού περιβάλλοντος υπερβαίνουν την ικανότητα τους, να ανταπεξέλθουν*». (βλ. Marais, Van Eeden, Rothman, 2021, σελ.1)

Χρησιμοποιούνται εναλλακτικά διαφορετικοί ορισμοί για το επαγγελματικό άγχος όπως εργασιακό άγχος, οργανωτικό άγχος, άγχος στον χώρο εργασίας επειδή σε όλα τα επαγγέλματα πέραν του εκπαιδευτικού οι θέσεις εργασίας, η οργάνωση και η εργασία συνιστούν μη διακριτές έννοιες (Adelgboyea, Okafor, Salihu, 2021).

Σύμφωνα με τους Espadas (2016) και Castro (2008), οι αλλαγές που συναντώνται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, οι πολλαπλές συγκρούσεις στην τάξη, ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες, η επίδραση των τεχνολογικών μέσων απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν περισσότερες ώρες στην εργασία τους από τις προγραμματισμένες, η αμέλεια άλλων υποχρεώσεων αποτελούν παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών (βλ. Alvites-Huamaní, 2019, σελ. 162-163).

Οι Castillo, Fernández και López, (2014) τονίζουν πως η αύξηση των εργασιών για αντικείμενα που δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση, η υπερφόρτωση, η μη ύπαρξη αναγνώρισης, η εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται συνεχώς σε αλλαγές ρόλων αποτελούν ψυχοκοινωνικούς παράγοντες αύξησης του στρες των εκπαιδευτικών. Εκτός αυτού, όπως αναφέρουν οι Lemoset και συν. (2018), ο González, (2018), Villanueva και συν., (2005) υπάρχουν και «*κοινωνικοί παράγοντες όπως η απώλεια εξουσίας μπροστά στους γονείς, η έλλειψη κινήτρων, η απειθαρχία των μαθητών και η απώλεια θέσης και κύρους προκαλούν το άγχος των δασκάλων*» (βλ. Alvites-Huamaní, 2019, σελ. 163).

Παλαιότερες έρευνες των Λεοντάρη, Κυρίδη και Γιαλαμά (1997) υποστηρίζουν αντίστοιχα, πως στους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς συγκαταλέγονται ο φόρτος εργασίας, ο μεγάλος αριθμός ευθυνών, η κακή σχέση με τη διεύθυνση και η έλλειψη οικονομικών πόρων. Αξιοσημείωτα, για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, όπως υποστηρίζουν οι Στάγια και Ιορδανίδης (2014) , *κύριες πηγές άγχους είναι : η ανεπαρκής αμοιβή, οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και η εργασιακή ανασφάλεια* (σελ. 71).

Ακόμη, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν τη μη έγκαιρη τοποθέτησή τους σε σχολεία, τη διδασκαλία των μαθημάτων β' ανάθεσης, την ανεπαρκή γνώση για τη διαχείριση των κρίσεων, τη διδασκαλία μαθημάτων που δεν ανήκουν στην ειδικότητά τους καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών (Μουζούρα, 2005).

Παράλληλα, σε πολλές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε ένα σύνολο ιδιαίτερα υψηλών απαιτήσεων με ανεπαρκείς πόρους εργασίας και ψυχοπαιδαγωγικής- επαγγελματικής πλαισίωσης (Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Οι απαιτήσεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν: ποικιλία δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον, γραφειοκρατία, έλλειψη υποστήριξης, ασάφεια ρόλων και πίεση χρόνου.

Ακόμη, σε αυτές τις απαιτήσεις σύμφωνα με τους Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010) εμπεριέχεται «*η πληθώρα της ύλης, η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι εκτιμήσεις της Πολιτείας, οι άσχημες συνθήκες εργασίας (μικρές αίθουσες με πολλούς μαθητές), η έλλειψη υποστήριξης και επικοινωνίας με συναδέλφους*» (σελ. 258).

Οι Abegboyega, Okafor, Salihu (2021), υποστηρίζουν πως οι πηγές άγχους των εκπαιδευτικών προκύπτουν από τα θεσμικά πλαίσια. Πηγές άγχους εντός των θεσμικών πλαισίων είναι οι λιγότερες αμοιβές, η υπερφόρτωση εργασίας, ο μεγάλος αριθμών μαθητών (σελ. 188) . Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με τους Kourkoutas και Giovaziolias (2015) σε αυτές τις πηγές άγχους συγκαταλέγονται τα προβλήματα των μαθητών, οι έντονες δυσκολίες σχολικής και μαθησιακής ανταπόκρισης/προσαρμογής μεμονωμένα ή από ομάδες μαθητών. Παράλληλα, όπως τονίζουν οι Abegboyega, Okafor, Salihu (2021) η κακή σχέση με τους συναδέλφους και τον διευθυντή καθώς επίσης και οι μειωμένες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη απαρτίζουν παράγοντες άγχους. Από την άλλη πλευρά, στις εξωτερικές θεσμικές πηγές άγχους συγκαταλέγονται οι απαιτητικοί γονείς, οι αυστηρές κυβερνητικές αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και οι συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις (σελ.188).

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί, πως σύμφωνα με Ferguson και συν. (2017), «*οι δάσκαλοι με υψηλό άγχος που δεν τα καταφέρνουν καλά, είναι λιγότερο ικανοί να καθοδηγήσουν, να εκπαιδεύσουν και να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές*» (βλ. Marais, van Eeden και Rothmann, 2021, σελ. 1).

Ακόμα, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψιν το έντονο άγχος που βιώνουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί που δε διαθέτουν εμπειρία. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επενδύουν πολλή ενέργεια για να ανταποκριθούν στον επαγγελματικό τους ρόλο. Έτσι, βιώνουν έντονο άγχος. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Austin, Shah και Muncer

(2005) τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών συνδέονται άρρηκτα με τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν. «*Προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι δάσκαλοι με χαμηλότερα επίπεδα άγχους χρησιμοποιούσαν πιο ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης ενώ οι δάσκαλοι με υψηλότερα επίπεδα άγχους χρησιμοποιούσαν πιο παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης*».(βλ. Antoniou, Ploumpi και Ntalla, 2013, σελ. 354).

Επιπρόσθετα, σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία επιδημιολογικών μελετών των Jex και Beehr φάνηκε ότι η ηλικία, το φύλο, η σωματική υγεία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν τα επίπεδα εργασιακού άγχους (Mintz, 2007). Όσον αφορά το φύλο, όπως υποστηρίζουν οι Antoniou, Ploumpi και Ntalla (2013) «*οι γυναίκες ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες και χαμηλότερο επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων*» (σελ. 349).

Οι παράγοντες αυτοί έχουν ως επακόλουθο την αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών. Το επαγγελματικό στρες και η παρατεταμένη έκθεση σε αυτό, είναι πιθανόν να κάνει το άτομο να νιώθει ματαιωμένο με ελλιπή υποστήριξη και αναγνώριση (Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Αυτό έχει ως επακόλουθο, να αισθάνεται ανικανοποίητο επαγγελματικά, στοιχείο που μπορεί να έχει ως συνέπεια και την επαγγελματική εξουθένωση (burn-out) (Τσαρούχας, 2019). Ακόμα, σύμφωνα με τους Oboegbulem και Ogbonnaya (2004) «*το άγχος προκύπτει όταν οι συνθήκες εργασίας ή διαβίωσης του δασκάλου γίνονται τόσο απαιτητικές και υπερβαίνουν την ικανότητά του να τις χειριστεί σωματικά ή συναισθηματικά»* (βλ. Abegboyega, Okafor, Salihu, 2021 σελ. 188).

Εν κατακλείδι, βάσει των προαναφερθέντων γίνεται φανερό ότι το άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί απόρροια, όχι μόνο όσων εντοπίζονται στη σχολική αίθουσα αλλά και της εκπαιδευτικής πρακτικής και πολιτικής. Τα παραπάνω ελλοχεύουν κινδύνους για την ποιότητα και αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Ιορδανίδης και Στάγια, 2014).

1.2. Παράγοντες κινδύνου ως απόρροια του στρες

Το επαγγελματικό άγχος, όπως αναφέρθηκε, οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες που δεν αφορούν μόνο το σχολικό πλαίσιο. Αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών, ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα εξουθενωτικό και να αποτελέσει κίνδυνο για την ψυχική υγεία και την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με το Quality Counts 2000, που αναφέρεται στην Εβδομάδα Εκπαίδευσης, «*σχεδόν το 50% των εκπαιδευτικών που εισέρχονται στο επάγγελμα φεύγουν εντός των πρώτων πέντε ετών*» (βλ. Hong, 2012, σελ. 418). Επίσης, οι Ingersol και συν. υποστήριξαν πως υπάρχουν τέσσερις βασικές αιτίες για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν από το επάγγελμα: *δράση του προσωπικού του σχολείου, οικογενειακός ή προσωπικός λόγος, αναζήτηση άλλης εργασίας, δυσαρέσκεια (λόγω απαιτήσεων του επαγγέλματος π.χ. αξιολόγηση ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο/σύστημα)*. Μάλιστα, πρόσθεσε ότι οι δύο τελευταίες είναι και οι βασικοί λόγοι φθοράς των εκπαιδευτικών (βλ. Hong, 2012,418).

Είναι καίριας σημασίας, να εξεταστούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν το άγχος. Υπάρχει περίπτωση να καταφύγουν σε πρακτικές όπως η κατανάλωση αλκοόλ, το κάπνισμα, συμπεριφορά αποφυγής ή παρατεταμένη απουσία από την εργασία (Mintz, 2007).

Ακόμη, σύμφωνα με Kyriacou και Sutcliffe (1977) το άγχος των δασκάλων μπορεί να οδηγήσει σε θυμό και κατάθλιψη. Ο Alvites-Huamaní (2019) υποστηρίζει ότι το άγχος βασίζεται σε μη προσαρμοστικές πεποιθήσεις, οδηγεί σε κατάθλιψη με αλλαγές διάθεσης, απάθεια και θλίψη.

Οι Roger και Hundson (1995) σε παλαιότερη έρευνα είχαν τονίσει τον «συναισθηματικό μηρυκασμό» ως επακόλουθο παράγοντα της επίπτωσης του άγχους (βλ. Mintz, 2007). Ακόμα, οι Bianchi, Boffy, Hingray, Truchot, Laurent (2013) υποστήριξαν ότι «*η κατάθλιψη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς οι δάσκαλοι με επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζουν οκτώ από τα εννέα συμπτώματα κατάθλιψης*» (βλ. Brunsting, Sreckovic, Lane, 2014, σελ. 682-683).

Επιπρόσθετα, οι Parihuaman-Aniceto (2017) έχουν αναφέρει πως τα παραπάνω έχουν σημαντικές συνέπειες στην κακομεταχείριση των μαθητών και των ατόμων που απαρτίζουν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους. Ακόμη, σύμφωνα

με τους Sánchez (2017) Cardozo (2016), «*φαίνεται επίσης μια γνωστική επιδείνωση, καθώς επηρεάζεται η συγκέντρωση και η προσοχή τους και αυτό αντικατοπτρίζεται στη μείωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης*» (βλ. Alvites-Huamaní, 2019, σελ. 163).

Παράγοντας κινδύνου του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών είναι και η επαγγελματική εξουθένωση (burn-out). Η εξουθένωση συνιστά συσσώρευση καθημερινού στρες και αδυναμία αντιμετώπισης/αλλαγής των συνθηκών ή των παραγόντων που είτε το προκαλούν είτε το συντηρούν. Όπως υπογραμμίζουν οι Marić, Mandić-Rajčević,Maksimović και Bulat (2021), οι συνέπειες που έχει το φαινόμενο αυτό στην ψυχική και σωματική υγεία είναι αναρίθμητες τόσο στους εργαζόμενους (αϋπνία, κατάθλιψη, ψυχοσωματικές παθήσεις, καρδιαγγειακές παθήσεις, μυοσκελετικές παθήσεις) όσο και στις εταιρίες εργασίας (εργασιακή δυσαρέσκεια, απουσία, συντάξεις αναπηρίας).

Όπως υποστηρίζουν οι Marais-Opperman, van Eeden και Rothmann (2021), «*τα άτομα που βιώνουν επαγγελματικό στρες και ΄΄μαραζώνουν΄΄ είναι ψυχικά μη ανθεκτικά και βιώνουν χαμηλή συναισθηματική, ψυχολογική και κοινωνική ευημερία*» (σελ. 1). Το άγχος μπορεί να βλάψει σημαντικά τη λειτουργικότητα στην εργασία. Ο Jackson (2004) αναφέρει πως «*οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν είτε να παρακινήσουν τον δάσκαλο να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά είτε να οδηγήσουν σε αποθάρρυνση, αρνητικότητα, αίσθημα απελπισίας ή ακόμα και εξάντληση*» (βλ. Marais-Opperman, van Eeden και Rothmann, 2021, σελ.3).

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν έντονο άγχος δυσκολεύονται σημαντικά να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Σύμφωνα με τους Marić, Mandić-Rajčević,Maksimović και Bulat (2021), το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών «*σχετίζεται με μακροπρόθεσμες συνέπειες στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και αρνητικό αντίκτυπο στη συναισθηματική τους ανάπτυξη και ψυχική υγεία*» (σελ. 29). Όπως γίνεται αντιληπτό, το έντονο άγχος φαίνεται να επιδρά ανασταλτικά και στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του.

Επιπρόσθετα, οι επιπτώσεις του άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να κυμαίνονται από λιγότερο σοβαρές έως πολύ σοβαρές. Στις λιγότερο σοβαρές, περιλαμβάνονται, όπως τονίζει η Winefield και συν. (2013) «*το χαμηλό ηθικό, η δυσαρέσκεια για την εργασία, η απουσία και η χαμηλή παραγωγικότητα*» (βλ. Adegboyega, Okafor, Salihu, 2021, σελ. 29) . Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώσουν εξάντληση και εξουθένωση.

Η εξουθένωση σύμφωνα με τους Armon, Melamed, Shirom, Shapira (2010), Cordes και Dougherty (1993) «*σχετίζεται με σωματικά συμπτώματα, όπως χρόνια κόπωση και κρυολογήματα, υποτροπιάζουσα γρίπη και μυοσκελετικό πόνο*».

Οι Brown και Ralph (2009) κατέγραψαν σύντομα τις επιπτώσεις του άγχους των εκπαιδευτικών : *μείωση της εργασιακής απόδοσης, απώλεια εμπιστοσύνης και κινήτρων, αδυναμία διαχείρισης καθηκόντων, αισθήματα αποξένωσης και ανεπάρκειας, αυξανόμενη εσωστρέφεια, ευερεθιστότητα με τους συναδέλφους , απροθυμία για συνεργασία, συχνή παράλογη σύγκρουση στην εργασία, επίμονες αρνητικές σκέψεις, απώλεια όρεξης και τάση για ατυχήματα.*

Συν τοις άλλοις, οι Monyatsi και συν. (2006) καθώς και οι Vazi και συν. (2013) *«υπέδειξαν τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν ορισμένοι δάσκαλοι να αντιμετωπίσουν το άγχος τους και στη συνέχεια είτε εξαντλούνται, είτε εγκαταλείπουν το επάγγελμα ή έχουν άλλες δυσμενείς συνέπειες*» (βλ. Marais, van Eeden και Rothmann,2021,σελ.7-8). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να οδηγηθούν σε πλήξη, κυνισμό, ενοχή και σε πιο ακραίες περιπτώσεις συναισθηματική καταστροφή (Τσαρούχας, 2019).

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι τα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών δημιουργούν εμπόδια και ελλοχεύουν μεγάλους κινδύνους όσον αφορά την επαγγελματική τους απόδοση, τη σωματική τους υγεία και την ψυχική τους ισορροπία.

1.3. Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

1.3.1. Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (burn-out) φαίνεται να έχει αποτελέσει πεδίο ενδιαφέροντος από το 1970. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον ψυχαναλυτή Freudenberger το 1975. Μάλιστα, από το 2019 κατατάσσεται στη διεθνή ταξινόμηση ασθενειών. Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με τους Hellesøy, Gønhaug, και Kvitastein (2000) αποτελεί απόρροια τους εργασιακού άγχους και έχει αρνητικές επιπτώσεις για την ατομική, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή του εργαζομένου.

Σύμφωνα με τον Freudeberger (1975) ο όρος επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιείται για να αντικατοπτρισθεί «*μία κατάσταση σωματικής ή*

συναισθηματικής εξάντλησης στο πλαίσιο της εργασίας. Ειδικότερα, περιγράφεται ως μια κατάσταση ψυχικής και σωματικής κόπωσης, απόρροια της διάψευσης των προσδοκιών σε σχέση με την αναμενόμενη ανταμοιβή από την προσφορά και την αφοσίωση σε κάποιο σκοπό» (βλ. οι Γρηγορόπουλος και Καλπατσίδου, 2020, σελ. 58).

Συνήθως η επαγγελματική εξουθένωση πλήττει επαγγελματίες όπως νοσηλευτές, γιατρούς, κοινωνικούς λειτουργούς και εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει επειδή οι επαγγελματίες αυτοί εκτίθενται άμεσα σε συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες καθώς και σε συνεχείς συναισθηματικές απαιτήσεις (Marić, Mandić-Rajčević, Maksimović, Bulat, 2021).

Ακόμη, η επαγγελματική εξουθένωση συνήθως βιώνεται ως αρνητική εμπειρία και μπορεί να εμφανιστεί σε συναισθηματικά υγιή άτομα. Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση, όπως υποστηρίζουν οι Γρηγορόπουλος και Καπαλτσίδου (2020) περιλαμβάνει «*στάσεις, προσδοκίες, συναισθήματα και κίνητρα και οδηγεί σε μείωση της αποδοτικότητας και κατ' επέκταση και της παραγωγικότητας*» (σελ. 58).

Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τρεις βασικές συνιστώσες. Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1986) (βλ. Πατσάλης και Παπουτσάκη,2010) η πρώτη είναι η *συναισθηματική εξάντληση* που απαρτίζεται από: συναισθηματική κόπωση, απώλεια ενέργειας και το αίσθημα της επαγγελματικής αποτυχίας για τους εκπαιδευτικούς.

Η δεύτερη συνιστώσα είναι η *αίσθηση έλλειψης της επαγγελματικής εκπλήρωσης* και αφορά τη μειωμένη επαγγελματική αποδοτικότητα, παραγωγικότητα, το χαμηλό ηθικό καθώς και την αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της εργασίας. Η τρίτη είναι η *συναισθηματική αποπροσωποποίηση* που στους εκπαιδευτικούς εκδηλώνεται με αδιαφορία και αρνητική στάση (π.χ. κατηγορίες, κυνισμός) απέναντι στους μαθητές. Η τελευταία, όπως τονίζουν οι Barth (1990) και Knauder (1996) αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την εκδήλωση του συνδρόμου burn-out.(Τσαρουχάς 2019).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί χρόνια αντίδραση στο καθημερινό εργασιακό στρες και όχι μία απλή συναισθηματική εξάντληση. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Maslach και Shaufeli (1993)

«*Οι επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσουν το άτομο σε αυξανόμενο επαγγελματικό άγχος. Η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό άγχος έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση*» (βλ. Πατσάλης, Παπουτσάκη, 2010, σελ. 249).

Γίνεται λοιπόν φανερό, πως η έκθεση του εκπαιδευτικού στο εργασιακό στρες είναι δυνατόν να προξενήσει έλλειψη ικανοποίησης από το επάγγελμα πράγμα που μπορεί να έχει ως επακόλουθο και την επαγγελματική εξουθένωση.

1.3.2. Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται να πλήττει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Οι Maslach, Schaufeli και Leiter (2001) «*επισημαίνουν ότι σχετικές έρευνες και μελέτες που αφορούν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, υπερτερούν σε σύγκριση με αντίστοιχες που αφορούν άλλα επαγγέλματα με επίκεντρο τον άνθρωπο (π.χ. υγεία, πρόνοια)*» (βλ. Αντωνίου και Ντάλλα, 2010, σελ. 59).

Ακόμα, η σύγχρονη έρευνα στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη έχει δείξει ότι η επαγγελματική εξουθένωση συνιστά πρόβλημα για τους δασκάλους και τους καθηγητές (Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2010). Οι εκπαιδευτικοί που υφίστανται επαγγελματική εξουθένωση διαθέτουν λιγότερο ενθουσιασμό και χιούμορ, νιώθουν αδύναμοι και εμφανίζουν δυσκολία συγκέντρωσης. Εκτός αυτού, σύμφωνα με τη Μουζούρα (2005) εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση είναι πιθανόν να εκδηλώσουν έλλειψη ευαισθησίας, μειωμένη αυτοεκτίμηση και αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά. Αυτό έχει ως επακόλουθο να μη λειτουργούν θετικά ούτε για τους εαυτούς τους, ούτε για τους μαθητές τους ούτε και για την εκπαίδευση (Hughes,2001).

Ο Hughes (2001) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η εξάντληση των εκπαιδευτικών δεν είναι ένα ασήμαντο ζήτημα στην εκπαίδευση, διότι οδηγεί σε αλλαγές στη στάση και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως «*μειωμένη προσωπική ευθύνη για αποτελέσματα, μεγαλύτερο συμφέρον, λιγότερο ιδεαλισμό, συναισθηματική απόσπαση, αποξένωση από την εργασία και μειωμένοι στόχοι για την εργασία*» (σελ. 289).

Για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, η έρευνα δείχνει πως, σύμφωνα με τους Kantas (2001), Polychroni και Antoniou (2006) βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με συναδέλφους τους από άλλες χώρες (βλ. Antoniou, Ploumpi και Ntalla, 2013, σελ.349).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε έρευνα των Anderson και Iwanicki (1984), οι δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Παράλληλα, ο Kantas (1996) υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί μαθητών μικρότερης ηλικίας βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (βλ. Antoniou, Ploumpi και Ntalla, 2013, σελ.349).

Αναφορικά με τον παράγοντα φύλο, σύμφωνα με τον Peeters (2007) οι άνδρες είναι περισσότερο πιθανόν να αναπτύξουν συναισθηματική εξάντληση, ιδιαίτερα στην προσχολική αγωγή λόγω της στερεοτυπίας, να διεκπεραιώνεται από γυναίκες και να χαρακτηρίζεται ως γυναικείο επάγγελμα.

Τέλος, αναφορικά με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης (εξάντληση, έλλειψη συναισθηματικής εκπλήρωσης και συναισθηματική αποπροσωποποίηση) φαίνεται από την έρευνα των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010) ότι οι δάσκαλοι των σχολείων γενικής εκπαίδευσης βιώνουν υψηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση.

Κεφάλαιο 2ο : Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

2.1. Παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν υψηλό εργασιακό άγχος λόγω των ποικίλων εργασιών που έχουν να φέρουν εις πέρας. Σύμφωνα με τους Fleming και LeBuffe (2013) οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτέρως προβληματικές συμπεριφορές ή προκλητικές αντιδράσεις (βλ. Kourkoutas, Stavrou, Loizidou, 2017).

Όπως υποστηρίζουν οι Kebbi και Hroub (2020) «*οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν περισσότερη προσοχή, πόρους και χρόνο σε σύγκριση*

με τους κανονικούς μαθητές. Επομένως, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επικοινωνήσουν οδηγίες» (σελ. 35).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ένα σύνολο γραφειοκρατικών διαδικασιών, διαφορετικών περιστατικών και ετερογενών περιπτώσεων. Ο φόρτος εργασίας τους, αρκετές φορές, είναι υπέρογκος και μάλιστα όπως τονίζουν οι Paquette και Reig (2016), το 85% των εκπαιδευτικών ειδικής τον έχουν αναγνωρίσει ως σημαντικό στρεσογόνο παράγοντα (βλ. Kebbi, Hroub, 2020).

Οι Hale (2015) , Wong και συν. (2017) κ.α. ανέφεραν πως «*η υπερβολική γραφειοκρατία, η οποία έχει διαπιστωθεί ότι αποτελεί σημαντική πηγή εξουθένωσης και φθοράς, εμπίπτει στον πρόσθετο φόρτο εργασίας λόγω του χρόνου που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μακριά από τους μαθητές τους και εκτός εργασίας για να τηρήσουν τις νομικές απαιτήσεις και προθεσμίες*» (βλ. Kebbi, Hroub, 2020, σελ. 348-349).

Κάποια χρόνια νωρίτερα, οι Carlson, Brauen, Klein, Schroll και Willig (2002) είχαν αναφέρει για τους ειδικούς παιδαγωγούς πως «*ο φόρτος εργασίας ήταν ακατάλληλος, ότι οι ίδιοι δεν ήταν πλήρως καταρτισμένοι και πως χρειάστηκε να διδάξουν σε πάνω από τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες αναπηρίας*» (βλ. Belknap και Taymans, 2015, σελ. 2). Αξίζει να σημειωθεί, η δυσκολία διαχείρισης της τάξης λόγω κακής συμπεριφοράς των μαθητών (όπως κρίσεις, επιθετικότητα κ.α.).

Οι Cancio, Larsen, Marthur, Estes, Johns, Mei (2018) ανέφεραν πως «*η επιβάρυνση των ειδικών παιδαγωγών με υψηλό φόρτο εργασίας μπορεί να μειώσει το ενεργειακό τους επίπεδο, την ανταπόκριση στις ευθύνες και εν τέλει να τους αφήσει εξαντλημένους και λιγότερο αφοσιωμένους στο επάγγελμα*» (σελ.458).

Προγενέστερα, η μελέτη των Adera και Bullock (2010) έδειξε ότι η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής οφείλεται σε ένα σύνολο στρεσογόνων παραγόντων όπως οι διαφορετικές δεξιότητες μεταξύ των μαθητών, οι προκλητικές και εκτός ελέγχου συμπεριφορές, οι ασυνέπειες στις σχολικές προσδοκίες, η ασάφεια ρόλων και ευθυνών, η έλλειψη συνεργασίας και εμπλοκής των γονέων (σελ.12).

Σε παλαιότερη έρευνα του Lazuras (2006) ως σημαντικοί στρεσογόνοι παράγοντες αναφέρονται: η έλλειψη απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν, η κακή εποπτεία , οι κακές συναδελφικές σχέσεις, οι συγκρούσεις. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την απόδοση και την αποτελεσματικότητα ειδικών

παιδαγωγών και δασκάλων γενικής εκπαίδευσης. Πρόσθετα στοιχεία που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση είναι η ηλικία μαθητή, κατηγορία ειδικής αγωγής στην οποία υπάγεται ο μαθητής, η σύνθεση ειδικής εκπαίδευσης μαθητή και η ρύθμιση υπηρεσίας.

Επιπρόσθετα, η σύγκρουση-ασάφεια ρόλων, οι συναισθηματικές ανάγκες και οι ώρες εργασίες θα μπορούσαν να αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, όπως τονίζουν οι Zhang, Bai και Li (2020) «*οι συγκρούσεις ρόλων και οι συναισθηματικές ανάγκες ήταν οι πιο σημαντικοί παράγοντες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε χαμηλά επίπεδα ζωτικότητας και ψυχικής υγείας*» (σελ. 507).

Μία πηγή άγχους των ειδικών εκπαιδευτικών μπορεί να είναι και η έλλειψη πόρων. Σύμφωνα με τους Williams και Gersh (2014) «*αυτό είναι κάπως περίεργο αφού αναμένεται τα ειδικά σχολεία να έχουν ευνοϊκότερους πόρους*» (σελ. 207). Η έλλειψη πόρων μπορεί να αφορά έλλειψη τάξεων, παλιά βιβλία και αναποτελεσματική οργάνωση.

Σε μία έρευνα που έγινε την περίοδο 2016-2017 σε 512 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στο Οχάιο, Ιλλινόις, Τέξας και Αριζόνα σχετικά με το πως εκφράζουν και αντιμετωπίζουν το στρες τους βρέθηκε ότι η κούραση και η μεταφορά των προβλημάτων από το σχολείο στο σπίτι συνιστούν πηγές άγχους. Άλλοι ανέφεραν πως βιώνουν απογοήτευση από την εργασία τους και πως ο υψηλός φόρτος γραφειοκρατίας παρεμποδίζει το έργο τους (βλ. Cancio, Larsen και συν., 2018,467).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές (emotional disturbances) φαίνεται να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εξουθένωσης. Οι Banks και Necco (1990) και Nichols και Sosnowcky (2002) αναφέρουν πως «*μία σειρά από παλαιότερες έρευνες τεκμηρίωσαν σημαντικά υψηλότερη εξουθένωση για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές σε σχέση με εκείνους που εργάζονται με μαθητές με άλλες αναπηρίες*» (βλ. Brunsting, Sreckovic και Lane, 2014, σελ. 684).

Οι ρόλοι των ειδικών παιδαγωγών ποικίλουν από σχολείο σε σχολείο ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εξυπηρετούν. Σύμφωνα με τις Beatrice και Lyndal (2010) «*οι ευθύνες τους κυμαίνονται από τη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, επαγγελματικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και*

κοινωνικών δεξιοτήτων. Στις αρμοδιότητες αυτές περιλαμβάνεται η εφαρμογή και η παρακολούθηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων και σχεδίων παρέμβασης συμπεριφοράς» (σελ.6).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως σε μία σχολική μονάδα μπορεί να υπάρχουν ένας ή λίγοι ειδικοί παιδαγωγοί, στοιχείο που μπορεί επίσης να είναι πηγή άγχους ως προς την εκπλήρωση των παιδαγωγικών απαιτήσεων/ στόχων , προκλήσεων και την ανάληψη ευθύνης για τα περισσότερα θέματα. Μάλιστα, σε αυτούς, όπως προσθέτει οι Enlund και συν. (2013) «*οι άλλοι βασίζονται όταν αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα με τους μαθητές*» (βλ. Soini, Pietarinen, Pyhältö, Haverinen, Jindal-Snape και Kontu, 2019, σελ. 627). Οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι κατά κύριο λόγο καταρτισμένοι να αναλαμβάνουν μεμονωμένες περιπτώσεις γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων μαθητών.

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Boyle και συν. (2012) (βλ. Soini, Pietarinen και συν. 2019, σελ. 624) «*οι δυσλειτουργικές αλληλεπιδράσεις, όπως η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους και τον διευθυντή φαίνεται να αυξάνει το κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης*». Μάλιστα, όπως υποστηρίζουν οι Ansley, Houchins, and Varjas (2019), Davis and Palladino (2011) Singh and Billingsley (1996) Wasburn-Moses (2005) «*η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση έχει βρεθεί πως επιδρά έντονα στην απόφαση των δασκάλων ειδικής αγωγής να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους*» (βλ. Kebbi, Hroub, 2020).

Η διαχείριση των σχέσεων με τους δασκάλους της τάξης, τους βοηθούς, τους παρόχους υπηρεσίας και τους γονείς φαίνεται να συνδέεται σημαντικά με την αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Kebbi, Hroub, 2020).

Γίνεται λοιπόν φανερό, ότι ο φόρτος εργασίας, ο χρόνος, η προσοχή, οι διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χρειάζεται να υποστηρίξουν, οι σχέσεις με τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης και τη διεύθυνση, η έλλειψη πόρων απαρτίζουν πολλούς από τους λόγους που προκαλούν άγχος και εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

2.2. Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναλύθηκαν οι παράγοντες που αυξάνουν το στρες των εκπαιδευτικών και μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Η Emery (2012) υποστηρίζει πως «*το ποσοστό επαγγελματικής εξουθένωσης είναι υψηλό για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών πλαισίων να διατηρούν κατάλληλο αριθμό εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής*» (βλ. Τσαρουχάς, 2019, σελ. 829).

Μάλιστα όπως υποστηρίζουν οι Cancio, Larsen, Marthur, Estes, Johns, Mei, (2018) το 90% των ανοικτών θέσεων διδασκαλίας στην Ειδική Αγωγή στην Καλιφόρνια προήλθε από δασκάλους που εγκατέλειψαν το επάγγελμα, και τα δύο τρίτα από αυτούς αποχώρησαν λόγω της δυσαρέσκειας με το επάγγελμα.

Όπως αναφέρουν οι Zhang, Bai ,Li (2020) «*ένας μεγάλος αριθμός μελετών έδειξε ότι τα επίπεδα ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν ήταν αισιόδοξα και το ποσοστό ανίχνευσης των συμπτωμάτων μη ψυχικής υγείας ήταν υψηλότερο από άλλους επαγγελματίες*» (σελ.537).

Παράλληλα, μία ανασκόπηση μελετών από το 1969 έως το 1996 των Wisniewski και Gargiulo (1997) έδειξε ότι το επάγγελμα των ειδικών παιδαγωγών συνδέεται με υψηλό κίνδυνο για επαγγελματική εξουθένωση ειδικά για όσους εργάζονται με μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές (Brunsting, Sreckovic, Lane, 2014).

Σύμφωνα με τους Embich (2001), Pullis (1992), Stiver (1980), Zabel & Zabel (1982), συνέπειες που προκύπτουν ως απόρροια του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι τα μειωμένα αισθήματα ολοκλήρωσης δηλαδή ότι δεν ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών και αισθάνονται αναποτελεσματικοί.

Επιπρόσθετα, όπως τονίζουν Maslach & Jackson (1984) Pullis, (1992), Stiver (1980), Sweeney και Townley (1993), Wrobel, (1993) οι εκπαιδευτικοί αποκτούν δυσκολία σε προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις (απομόνωση, μη συνεργασία) και παραμέληση άλλων καθηκόντων (βλ. Cancio, Larsen, Marthur, Estes, Johns, Mei, 2018, σελ. 459).

Επιπλέον, η Irvin και συν. (2013) υποστήριξε ότι εκπαιδευτικοί με ενήλικες μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με διαταραχές αυτιστικού φάσματος βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. «*Θα περίμενε κανείς ότι ένας αυξημένος*

αριθμός ενηλίκων θα συμβάλει στη μείωση των απαιτήσεων από τον δάσκαλο και στην παροχή συναισθηματικής υποστήριξης, αλλά είναι πιθανό η αναλογία ενηλίκων προς μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος να είναι υψηλότερη λόγω μαθητών με μεγαλύτερες ανάγκες ή μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς» (βλ. Brunsting, Sreckovic, Lane, 2014,.699).

Επίσης, όπως υποστηρίζουν οι Frank και McKenzie (1993), Zabel, Dettmer, Zabel (1984) «*δύο περιγραφικές μελέτες βρήκαν ότι οι δάσκαλοι μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές έχουν τα υψηλότερα ή τα δεύτερα υψηλότερα μέσα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης*». (σελ. 695) Η σύνθεση της τάξης που περιλαμβάνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, φαίνεται να συνδέεται με την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι δάσκαλοι που έχουν μεγαλύτερους μαθητές βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης. (Brunsting, Sreckovic, Lane, 2014). Μάλιστα, σύμφωνα με τους ίδιους σε ένα πενταετές διαχρονικό δείγμα Ειδικών Παιδαγωγών με μαθητές ηλικίας 13-19 βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Εν κατακλείδι, η επαγγελματική εξουθένωση , όπως έγινε αντιληπτό, σχετίζεται με πολλούς παράγοντες που αφορούν κυρίως το σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, χρειάζονται να προσμετρώνται και οι προσωπικοί παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη για τον εκπαιδευτικό θέτοντάς του συναισθηματικά εμπόδια.

2.3. Σύγκριση επιπέδων άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής

Υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε σύγκριση δαμε εκείνα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Οι Williams και Gersch (2004) υποστηρίζουν πως οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής βιώνουν υψηλότερο εργασιακό άγχος σε σύγκριση με τους δασκάλους, ενώ ο Trendall (1989) θεωρεί ότι μπορεί να ισχύει και το αντίθετο.

Μάλιστα, ο ίδιος διαπίστωσε πως οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι λιγότερο αγχωμένοι σε σχέση με τους συναδέλφους τους στο γενικό σχολείο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη μεγαλύτερων τάξεων, στη μη διαθεσιμότητα βοηθών στις γενικές τάξης εκπαίδευσης και στην αυξανόμενη έμφαση για ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αντίθετα, η Boe (2006) αναφέρει πως «*οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εγκαταλείπουν το πεδίο με ρυθμό που ξεπερνά τους αντίστοιχους καθηγητές γενικής εκπαίδευσης, με τις θέσεις διδασκαλίας της ειδικής εκπαίδευσης να μην συμπληρώνονται με ρυθμό 5,5 φορές μεγαλύτερο από τις θέσεις γενικής εκπαίδευσης*» (βλ. Belknap, Taymans, 2015, σελ. 1). Τα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος από ειδικούς παιδαγωγούς σύμφωνα με την ίδια είναι μεγαλύτερα

Οι Αντωνίου και Ντάλλα (2010) αναφέρουν πως οι δάσκαλοι γενικής αγωγής βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί όχι. Αυτό στηρίζεται στο γεγονός πως οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν έχουν να διαχειριστούν τις απαιτήσεις και τις δεσμεύσεις που ανακύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Επιπλέον, η Bettini και συν. (2017) τονίζει πως «*η έρευνα δείχνει ότι η δουλειά του ειδικού παιδαγωγού είναι δύσκολη, απαιτητική και πιο αγχωτική από αυτή των γενικών παιδαγωγών*» (βλ. Cancio, Larsen, Marthur, Estes, Johns και Mei, 2018, σελ. 458). Υπάρχουν και έρευνες που δεν έχουν βρει σημαντική διαφορά στα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Δανιηλίδου, 2018).

Αξίζει να σημειωθεί, πως οι διαφορές αυτές μπορεί να ανακύπτουν από τα διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια, από τα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης του στρες καθώς και τις μεθόδους έρευνας (Δανιηλίδου, 2018). Είναι σημαντικό να υπάρξει έρευνα σχετικά με το άγχος των εκπαιδευτικών η οποία θα διασαφηνίσει πιθανές διαφορές μεταξύ των διδακτικών ειδικοτήτων (Lazuras, 2006).

Κεφάλαιο 3^{ο} : Ψυχική Ανθεκτικότητα

3.1. Ιστορική αναδρομή του όρου «Ψυχική Ανθεκτικότητα»

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελούσε πεδίο ενδιαφέροντος από τις δεκαετίες του 1960 και 1970 όταν πραγματοποιήθηκε μία έρευνα σε παιδιά σχιζοφρενών. Οι Garmezy (1974), Antony (1974) και Rutter (1979) διαπίστωσαν πως κάποια από τα παιδιά αυτά, ενώ διέτρεχαν μεγάλο κίνδυνο για ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας διέθεταν υγιή πρότυπα. Μάλιστα, ο Garmezy στη δεκαετία του 1970 όρισε τη ψυχική ανθεκτικότητα ως «*ικανότητα διατήρησης της υγείας, προσαρμοστικότητα ακόμη και με παρουσία αντιξοοτήτων*» (βλ. Denckla, Cichetti, Dante, Kubzansky, Seedat, Teicher κ.α.,2020, σελ. 3).

Παράλληλα, οι Murphy και Moriaty (1976) επέκτειναν την έρευνα συμπεριλαμβάνοντας παιδιά που αντιμετώπιζαν στρεσογόνους παράγοντες όπως θάνατοι ή τραυματισμοί στην οικογένεια. Στο πλαίσιο αυτό, η Werner διέκρινε ένα σύνολο προστατευτικών παραγόντων που έκαναν τα παιδιά να λειτουργούν καλά. Στους παράγοντες αυτούς συγκαταλέγονται οι ισχυροί οικογενειακοί δεσμοί, άτυπα συστήματα υποστήριξης και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως η κοινωνικότητα (Luthar, Lyman, Crossman, 2014).

Κάποια χρόνια αργότερα, σύμφωνα με τις Daniilidou και Platsidou (2018) το 1973 ο Holling χρησιμοποίησε τον όρο ανθεκτικότητα για να περιγράψει την ικανότητα των οικοσυστημάτων να ανακάμπτουν μετά από μια καταστροφή. Από τότε έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πλαίσια, ιδιαίτερα στις κοινωνικές επιστήμες, για να περιγράψει τις προσαρμοστικές ικανότητες των ατόμων (βλ. Bonanno, 2004; Campbell-Sills, Cohan, & Stein, 2006, White, Driver, & Warren, 2008), στις κοινότητες (βλ. Bonnano, Brewin, Kaniasty και La Greca, 2010, Magis, 2010) και κοινωνίες (βλ. Adger, 2000· Godschalk, 2003).

Κάποιες δεκαετίες αργότερα, η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία διατυπώνει έναν ορισμό που φαίνεται να συνδέεται στενά με τον αντίστοιχο του Garmezy. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί «*τη διαδικασία προσαρμογής ενάντια σε αντιξοότητες, τραύματα, τραγωδίες, απειλές ή σημαντικές πηγές στρες*» (βλ. Denckla, Cicchetti, Kubzansky, Seedat, Teicher, Williams, Koenen, Karestan 2020, σελ. 3).

Στις δεκαετίες του 1980 και 1990, πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση της ανθεκτικότητας. Η πρώτη αφορούσε την προσπάθεια να αποσαφηνιστούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών παιδιών όπως η αυτονομία και η πίστη στον εαυτό. Στη συνέχεια, οι ερευνητές κατανόησαν πως η ανθεκτικότητα μπορεί να οφείλεται και σε άλλους εξωτερικούς παράγοντες.

Επομένως, όπως υποστηρίζουν οι Garmezy και Masten, (1986), Rutter (1987), Werner και Smith, (1992) «*κεντρικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας είναι : τα χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων, πτυχές των οικογενειών τους και χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος*» (βλ. Luthar, Lyman, Crossman, 2014, σελ.126).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Garmezy και Masten, (1986), Werner και Smith, (1992) μία δεύτερη αλλαγή στον εννοιολογικό προσδιορισμό της ανθεκτικότητας ήταν η αναγνώριση ότι «*η θετική προσαρμογή παρά τις αντιξοότητες δεν είναι ποτέ μόνιμη. Μάλλον, είναι μια αναπτυξιακή πρόοδος με νέα τρωτά σημεία και δυνάμεις που αναδύονται με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής*» (βλ. Luthar, Lyman, Crossman, 2014, σελ.126).

Ακόμη, κατέστη σαφές ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να αφορά έναν συγκεκριμένο τομέα και δεν είναι ένα γενικό φαινόμενο. Οι ερευνητές όπως τονίζουν οι Luthar, Doernberger και Zigler (1993) ισχυρίστηκαν ότι και «*τα παιδιά σε κίνδυνο μπορούν να εμφανίσουν αξιοσημείωτες δυνάμεις σε ορισμένους τομείς ενώ εμφανίζουν αξιοσημείωτα ελλείμματα σε άλλους*» (βλ. Luthar, Lyman, Crossman, 2014, σελ.126).

Η ανθεκτικότητα διαφοροποιείται με την πάροδο του χρόνου και δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό. Ένα άτομο μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικό σε μία περίοδο της ζωής του ενώ σε μία άλλη όχι (Masten, Tellegen, 2012).

Τέλος, η αναγνώριση της ετερογένειας αυτής οδήγησε στον προσδιορισμό τομέων στους οποίους είναι εμφανής η ανθεκτικότητα : *ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα* (Obradović και συν., 2009), *συναισθηματική ανθεκτικότητα* (Jain, Buka, Subramanian, και Molnar, 2012), ή *εξωτερική (συμπεριφορική) ανθεκτικότητα* (Yates & Gray, 2012) (βλ. Luthar, Lyman, Crossman, 2014, σελ.126).

3.2. Αποσαφήνιση του όρου ψυχική ανθεκτικότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται από τους Luthar, Lyman, Crossman (2014) «*ως ένα φαινόμενο ή διαδικασία όπου υπάρχει σχετικά θετική προσαρμογή παρά τις εμπειρίες σημαντικών αντιξοοτήτων ή τραύματος*» (σελ. 126). Η ανθεκτικότητα βάσει αυτής της οπτικής εμπεριέχει δύο βασικές συνιστώσες: αντιξοότητα και θετική προσαρμογή.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Richardson, Neiger, Jenson και Kumpfer (1990) υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα είναι «*η διαδικασία αντιμετώπισης αγχωτικών ή προκλητικών γεγονότων της ζωής με τρόπο που παρέχει στο άτομο πρόσθετες προστατευτικές δεξιότητες και δεξιότητες αντιμετώπισης*» (βλ. Benjamin και Black, 2012, σελ. 5).

Η Wolin (1993) τόνισε πως η ψυχική ανθεκτικότητα ενός ατόμου είναι η «*ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται, να αντέχει τις δυσκολίες και να επαναδομεί τον εαυτό του*» (βλ. Κυριακού, 2014, σελ. 501). Ο Werner (1995) κατηγοριοποίησε τα ανθεκτικά άτομα σε εκείνα που έδειξαν «*καλά αναπτυξιακά αποτελέσματα παρά την κατάσταση υψηλού κινδύνου, διατηρημένη ικανότητα υπό πίεση και ανάρρωση από τραύμα*».

Οι Brodkin και Coleman (1996) όρισαν την ανθεκτικότητα ως «*την ικανότητα ανάπτυξης στρατηγικών αντιμετώπισης παρά τις αντίξοες συνθήκες, τις θετικές απαντήσεις σε αρνητικές συνθήκες και μια προστατευτική ασπίδα στο συνεχές στρεσογόνο περιβάλλον*» (βλ. Benjamin, Black, 2012, σελ. 5).

Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τη ψυχική ανθεκτικότητα για τη περιγραφή ατόμων που αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες στη ζωή τους. Για αυτό στη βιβλιογραφία η ψυχική ανθεκτικότητα εμφανίζεται ως *Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αγχωτικών Καταστάσεων* (Κυριακού, 2014).

Ως στρατηγικές αντιμετώπισης αγχωτικών καταστάσεων ορίζεται «*ένα σύνολο συμπεριφορών και ψυχολογικών διεργασιών, οι οποίες ενεργοποιούν τα άτομα για να ελέγξουν, να μειώσουν, να αντέξουν και να εξαλείψουν το στρες που τους προκαλεί κάποια αναστάτωση*» (Κυριακού, 2014, σελ. 501).

Οι Cicchetti, Schneider-Rosen (1986) και Sroufe (1979) υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα συνιστά μία συναλλακτική διαδικασία που εμπερικλείει γενετικούς, βιολογικούς, ψυχολογικούς, κοινωνιολογικούς παράγοντες (Egenland, Carlson και Sroufe, 1993). Με αυτόν τον τρόπο, έγινε διακριτή η πολυδιάστατη φύση της ανθεκτικότητας.

Επομένως, το άτομο σε αυτή τη διαδικασία συμμετέχει ενεργά, φέρνοντας στη νέα του εμπειρία στάσεις, προσδοκίες, συναισθήματα που προέρχονται από αλληλεπιδράσεις, οι οποίες επηρεάζουν άρδην τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται τα περιβαλλοντικά στοιχεία και ερεθίσματα (Egenland, Carlson, Sroufe, 1993).

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία, η ανθεκτικότητα ορίστηκε από τους Jackson, Firtko και Edenborough (2007) ως «*η ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμοστεί στις αντιξοότητες, να διατηρήσει την ισορροπία και κάποια αίσθηση ελέγχου στο περιβάλλον του, προχωρώντας με θετικό τρόπο*» (βλ. Sterns και Dawson, 2012, σελ. 213). Καθίσταται σαφές ότι τα άτομα που κατορθώνουν να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις ζωής και προσαρμόζονται με επιτυχία, αποφεύγουν να αναπτύξουν προβληματικές συμπεριφορές στο μέλλον (Daniilidou, Platsidou, 2018).

Ακόμη, η ανθεκτικότητα αποτελεί αντικείμενο μάθησης, πράγμα που φαίνεται και από τη βιβλιογραφία, αφού ο αντίστοιχος όρος είναι *resilience skills*. Ο όρος *skill* αφορά μία ικανότητα που το άτομο κατακτά κατά τη διάρκεια της ζωής του κατόπιν προσπάθειας, εξάσκησης και τεχνικών. Παράλληλα, χρησιμοποιείται και ο όρος *develop* για να αναδειχθεί ότι η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται και στη συνέχεια γίνεται κατάκτηση (Κυριακού, 2014).

Σε δεύτερο στάδιο, ο Richardson (2002) υποστηρίζει ότι «*η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρήθηκε ως ένα σύνολο εσωτερικών δυνάμεων που λειτουργούν ως κίνητρα*» (σελ. 309). Η ψυχική ανθεκτικότητα εδώ εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται τη δυσκολία και την απότομη αλλαγή (Χαροκοπάκη, Μονοχάρη, Χήρα, 2021).

Βάσει των παραπάνω, η ψυχική ανθεκτικότητα συνιστά μία δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία η οποία μπορεί να μεταβληθεί ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Masten, Tellegen, 2012). Γίνεται λοιπόν φανερό, πως η ανθεκτικότητα δεν είναι μόνο ένα προσωπικό χαρακτηριστικό αλλά μία περίπλοκη διαδικασία.

3.2.1. Συνιστώσες ψυχικής ανθεκτικότητας

Όπως αναφέρθηκε , ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα που διαθέτει το άτομο να ξεπερνά τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες, να επανέρχεται και να προσαρμόζεται θετικά στο περιβάλλον. Στους περισσότερους ορισμούς, γίνεται αναφορά στην αντιξοότητα και στη θετική προσαρμογή.

Σύμφωνα με τους Luthar (2006) και Masten (2011) στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία, η αντιξοότητα ορίζεται ως «*μια κατάσταση υψηλού κινδύνου και είναι αυτή που έχει υψηλές πιθανότητες για μετρημένη δυσπροσαρμογή σε κρίσιμους τομείς*». Βασική προϋπόθεση της ανθεκτικότητας, όχι όμως της ικανότητας είναι ο κίνδυνος. Περιλαμβάνει τόσο αρνητική όσο και θετική προσαρμογή (απουσία διαταραχής και παρουσία υγείας) (βλ. Luthar, Lyman και Crossman, 2014,σελ. 127).

Οι αντιξοότητες μπορεί να συνδέονται τόσο με ατομικά όσο και με περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά και επιδεινώνουν τις αρνητικές συνέπειες μίας δύσκολης κατάστασης π.χ. φτώχεια, αποξένωση, αρνητικό σχολικό κλίμα (Luthar, Lyman, Crossman, 2014). Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψιν πως το σύνολο των αντιξοοτήτων μπορεί να διαφέρει ανάλογα το άτομο, το αναπτυξιακό του στάδιο και επίπεδο καθώς και την ηλικία. Επομένως είναι δύσκολο να προσδιοριστεί.

Η θετική προσαρμογή είναι η δεύτερη συνιστώσα της ψυχικής ανθεκτικότητας και αφορά «*αποτελέσματα σημαντικά καλύτερα από ό,τι θα αναμενόταν, δεδομένης της έκθεσης σε συγκεκριμένο, προσδιορισμένο κίνδυνο*». Η ανθεκτικότητα με αυτόν τον τρόπο εκφράζεται ως κοινωνική ικανότητα ή επιτυχία (Luthar, Lyman και Crossman, 2014,σελ. 126-127).

Η θετική προσαρμογή, όπως αναφέρουν οι Masten και Reed (2002) και Rutter (2012) είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, τη σχολική επίδοση, την αποδοχή από τους συνομηλίκους, τη φιλία, τις μειωμένες εκδηλώσεις εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και ηλικιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων. Αναφορικά με την ενήλικη ζωή προστίθενται άλλες δύο διαστάσεις : εύρεση-διατήρηση εργασίας και μόνιμης κατοικίας καθώς και η κοινωνική δραστηριότητα (βλ. Χαροκοπάκη, Μονοχάρη, Χήρα, 2021, σελ. 10).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως οι δείκτες για τον ορισμό της θετικής προσαρμογής θα πρέπει να αξιολογούνται βάσει του εξεταζόμενου κινδύνου καθώς και την αυστηρότητα των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται (Luthar, Lyman και Crossman, 2014). Επιπλέον, η ανθεκτικότητα κάποιες φορές σύμφωνα με τον Rutter (1990) φαίνεται να ερμηνεύεται ως ένα «*θετικό τέλος της κατανομής των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων σε ένα δείγμα ατόμων υψηλού κινδύνου*» (βλ. Egenland, Carlson, Sroufe, 1993, σελ. 517).

Συμπερασματικά, είναι καίριας σημασίας να αποσαφηνιστεί πως η ανθεκτικότητα έχει ως προϋπόθεση τον κίνδυνο και πως δεν αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αλλά ένα φαινόμενο (Luthar, Lyman και Crossman, 2014). Η ψυχική ανθεκτικότητα κάθε ατόμου προσδιορίζεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις περιβαλλοντικές συνθήκες όσο και από την αλληλεπίδραση προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων κινδύνου (Χαροκοπάκη, 2019).

3.3. Προστατευτικοί παράγοντες: Ατομικοί

Οι προστατευτικοί παράγοντες είναι αυτοί που μεταβάλλουν τις επιπτώσεις κινδύνου προς θετική κατεύθυνση. Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων είναι : υποστήριξη από φροντιστές, συνομηλίκους και ισχυρές κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (Luthar, Lyman, Crossman, 2014).

Σύμφωνα με τον Garmezy (1993), ατομικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με την ανθεκτικότητα είναι : ευρύ φάσμα κοινωνικών δεξιοτήτων, θετικές

αλληλεπιδράσεις ατόμων και ενηλίκων, υψηλός βαθμός κοινωνικής ανταπόκρισης και ευαισθησίας, νοημοσύνη (μετρήθηκε από το IQ), ενσυναίσθηση, αίσθηση του χιούμορ, υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, εσωτερική θέση ελέγχου και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (βλ. Harvey και Delfabro, 2007, σελ. 5).

Η ευφυΐα σύμφωνα με Luthar (2006) και Masten (2001) είναι ένα στοιχείο που συνδέεται με την ανθεκτικότητα. Μελέτες σε διαφορετικές ομάδες κινδύνου, φαίνεται να δείχνουν ότι άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης διαθέτουν μηχανισμούς με ανώτερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και επιτυχίες. Παρόμοιοι μηχανισμοί φαίνεται να αφορούν και την ιδιοσυγκρασία (Luthar, Lyman, Crossman, 2014).

Παράλληλα, πρόσθετοι προστατευτικοί παράγοντες είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αισιοδοξία, η υπομονή, η ανεκτικότητα, η πίστη και η προσαρμοστικότητα (Grafton, Gillespie, Henderson, 2010). Σύμφωνα με τους Floys (1996), Smokowski (1998), Smokowski, Reynolds και Bezruczko (1999), χαρακτηριστικά των ανθεκτικών νέων είναι η προσωπική αποφασιστικότητα και η επιμονή (βλ. Harvey, Delfabro, 2007, σελ. 5).

Τέλος, οι Martin και Marsh (2006) δημιούργησαν το λεγόμενο μοντέλο 5-C ανθεκτικότητας ψυχολογικών συσχετίσεων, ως μέρος της ανθεκτικής ατομικής λειτουργίας: (α) εμπιστοσύνη (αυτο-αποτελεσματικότητα), (β) συντονισμός (σχεδιασμός) , (γ) έλεγχος, (δ) ψυχραιμία (χαμηλό άγχος) και (ε) δέσμευση (επιμονή) (βλ. Kassis, Kourkoutas, Görich, Madzwamuse, Meier, Graf και Hart, 2021, σελ.9).

3.4. Προστατευτικοί παράγοντες : Κοινωνικοί

Σύμφωνα με τους Diener και Oishi (2005), οι στενές σχέσεις είναι απαραίτητες για την ευημερία των ατόμων. Ο Luthar (2006) υποστήριξε πως η ανθεκτικότητα έχει τη βάση της εγγενώς στις σχέσεις. Τα υποστηρικτικά διαπροσωπικά πλαίσια, μεγιστοποιούν τα θετικά προσωπικά χαρακτηριστικά. (βλ. Luthar, Lyman και Crossman, 2014, σελ. 135, 132).

Όπως αναφέρουν οι Daniilidou και Platsidou (2018) «*παράγοντες που σχετίζονται με το περιβαλλοντικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί και αναπτύσσεται το άτομο, όπως η κοινότητα, η οικογένεια, ο πολιτισμός, το σχολείο, οι συνάδελφοι επηρεάζουν την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας*» (σελ. 18).

Εκτός αυτού, ο Wang (1997) έδωσε μεγάλη έμφαση σε κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες υγείας οι οποίες παρέχουν ένα υποστηρικτικό-κοινωνικό πλαίσιο ενίσχυσης της ανθεκτικότητας (βλ. Oswald και Howard, 2003, σελ. 51).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Froehlich-Gildhoff και RoennauBoese (2012), Howard και Johnson (2004), Tait (2008) οι ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες έχουν ως επακόλουθο την ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής υποστήριξης (βλ. Daniiliou και Platsidou, 2018).

Κεφάλαιο 4ο : Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών

4.1. Ορισμός ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Μέσα από την αναδίφηση στους ορισμούς, τις συνιστώσες και τους παράγοντες προστασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας, γίνεται σαφής η σημασία της όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς ως άτομα, αλλά και για το εκπαιδευτικό τους έργο. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από υψηλές απαιτήσεις και δυσκολίες. Για αυτό κρίνεται αναγκαία, τόσο η ύπαρξη όσο και η ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους.

Σύμφωνα με τους Gu και Day (2007), Howard και Johnson (2004), Stanford (2001) και Tait (2008) οι ανθεκτικοί δάσκαλοι «*τείνουν να ανταποκρίνονται θετικά στο αγχωτικό περιβάλλον στην τάξη ή στο σχολείο, να επιδεικνύουν αποτελεσματικές στρατηγικές για εργασία με προκλητικούς μαθητές και βαθύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους*» (βλ. Hong, 2012, σελ. 419).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Oswald και Howard (2003) ορίζεται ως «*η ικανότητά τους να ξεπεράσουν τα προσωπικά τρωτά σημεία τους, τους περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες, να αντιμετωπίσουν τους πιθανούς κινδύνους και να διατηρήσουν την ευημερία τους*» (βλ. Χαροκοπάκη, Μονοχάρη και Χήρα, 2021, σελ. 12).

Παράλληλα, ο Brunetti (2006) έχει περιγράψει την ανθεκτικότητα ως την «*ποιότητα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους στη διδασκαλία*» (βλ. Daniilidou και Platsidou, 2018, σελ. 17). Οι εκπαιδευτικοί έχοντας ψυχική ανθεκτικότητα κατορθώνουν να διατηρούν τα θετικά τους χαρακτηριστικά έναντι μίας σειράς προκλήσεων, πιέσεων και απαιτήσεων που συνδέονται με την εργασία τους (Daniilidou, Platsidou, 2018).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Kassis, Kourkoutas, Görich, Madzwamuse, Meier, Graf και Hart (2021) οι ανθεκτικοί δάσκαλοι εξειδικεύονται στη διαχείριση της συμπεριφοράς, εκδηλώνουν συμπάθεια για μαθητές με προβλήματα, συγκρατούν αρνητικά συναισθήματα, αισθάνονται υπερήφανοι και αφοσιώνονται στο σχολείο και το επάγγελμά τους.

Οι ανθεκτικοί δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν διδακτικές εμπειρίες και πρακτικές υψηλής ποιότητας (Beltman, Mansfield, Price, 2011). Βασική προϋπόθεση για να συμβεί αυτό, είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να μπορεί να διατηρεί τα δικά του επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Χαροκοπάκη, 2019).

Ωστόσο, σύμφωνα με τις Daniilidou και Platsidou (2018) «*υπάρχουν διάφοροι προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου ενδυναμώνουν ή απενεργοποιούν την ανθεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών*» (σελ. 17).

4.2. Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες για τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια έχει αποτυπωθεί έντονο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η Δανιηλίδου (2018) αναφέρει πως οι ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης προσπαθούν να απαντήσουν όχι μόνο τι δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τι είναι αυτό που τους κάνει να παραμένουν παρά τις ποικίλες προκλήσεις και απαιτήσεις που έχει το συγκεκριμένο επάγγελμα.

Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας τείνουν να αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως «λειτούργημα» από το οποίο αντλούν δύναμη. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν συναισθήματα αγάπης, ικανοποίησης και πληρότητας (Luthar και Brown, 2007).

Είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οι παράγοντες που βοηθούν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων. Σύμφωνα με τους Beltman, Mansfield και Price (2011) ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες είναι ο ενθουσιασμός, η πίστη, το ισχυρό αίσθημα κινήτρου, η υπομονή, η επιμονή, η συναισθηματική νοημοσύνη, η συναισθηματική σταθερότητα, η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός, η ευελιξία, η αυτοπεποίθηση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, χρήση ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης, διδακτικές δεξιότητες, η ευελιξία, επαγγελματικές φιλοδοξίες, και η προθυμία να παίρνει κάποιος ρίσκα (βλ. πίνακα 1).

Πρόσθετοι προστατευτικοί παράγοντες είναι η αυτοαποτελεσματικότητα που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την υπερηφάνεια, την αίσθηση ελέγχου, την πεποίθηση ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα αυξάνεται με την εμπειρία. Σύμφωνα με τους Sinclair (2008), Watt και Richardson (2008) , Burke και Spero (2005) σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες είναι «*οι ατομικοί παράγοντες (individual factors) που περιλάμβαναν το κίνητρο και την αυτό-αποτελεσματικότητα*» (βλ. Beltman, Mansfield, Price, 2011, σελ. 189).

Ακόμη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων συνιστούν προστατευτικό παράγοντα για τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σε αυτές συγκαταλέγονται η ικανότητα να αναζητά ο εκπαιδευτικός βοήθεια όταν τη χρειάζεται, η αποδοχή της αποτυχίας και να μπορεί να προχωρά χρησιμοποιώντας ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης (βλ. πίνακα 1).

Η γνωριμία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, οι υψηλές προσδοκίες, η βοήθεια του στην επιτυχία των μαθητών, η αυτοπεποίθηση για τις διδακτικές στρατηγικές του, η δημιουργικότητα, η ανακάλυψη νέων ιδεών, οι επαγγελματικές φιλοδοξίες και η αυτοαξιολόγηση συναπαρτίζουν το πρόσφορο έδαφος για τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (βλ. πίνακα 1).

Η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων η θετική νοηματοδότηση της ζωής και οι ψυχοκοινωνικές δυνάμεις συνιστούν προστατευτικούς παράγοντες που βοηθούν στην αντιμετώπιση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Κουδιγκέλη,2017). Ένας πρόσθετος παράγοντας είναι η απόδοση νοήματος που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους (Χαροκοπάκη, Μονοχάρη, Χήρα, 2021).

Πίνακας 1: Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών

Προστατευτικοί Παράγοντες
Προσωπικά χαρακτηριστικά
Αλτρουϊσμός, ηθικά κίνητρα, πίστη Ισχυρά εγγενή κίνητρα, επιμονή στο λειτούργημα, επιμονή, πείσμα, θετική στάση, ενθουσιασμός, αισιοδοξία που δεν υποκινείται κυρίως από εξωτερικές ανταμοιβές αίσθηση του χιούμορ συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική σταθερότητα

οι γυναίκες χρησιμοποιούν πιο ενεργές στρατηγικές αντιμετώπισης προθυμία ανάληψης ευθυνών/ αποδοχή αποτυχίας
Αυτό-αποτελεσματικότητα
αίσθημα αγωνιστικότητας, περηφάνια, αυτοπεποίθηση εσωτερική πηγή ελέγχου; πίστη στην ικανότητα να κάνεις τη διαφορά η αυτο-αποτελεσματικότητα αυξάνεται με την εμπειρία
Στρατηγικές αντιμετώπισης
προληπτικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένης της αναζήτησης βοήθειας ικανότητα να προχωρήσει, να αποδεχτεί την αποτυχία, να μάθει και να προχωρήσει στη χρήση ενεργητικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης, υψηλά επίπεδα διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ισχυρά δίκτυα, κοινωνική ικανότητα
Εκπαιδευτικές Ικανότητες
γνωριμία με τους μαθητές, βοήθεια να πετύχουν, υψηλές προσδοκίες, επαγγελματικές φιλοδοξίες λειτουργούν επαγγελματικά προληπτικά-ενεργούν ως μέντορες, πρότυπα, ηγέτες αφοσιωμένοι στη συνεχή επαγγελματική μάθηση
Αυτοφροντίδα
ανάληψη ενεργούς ευθύνης για απόκτηση ευεξίας σημαντικές υποστηρικτικές σχέσεις

Beltman, Mansfield, Price (2011), σελ. 15

4.2.1. Αυτοαποτελεσματικότητα

Οι Beltman, Mansfield και Price (2011) υποστηρίζουν ότι «*τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά όπως τα αλτρουιστικά κίνητρα και η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι βασικοί ατομικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας*» (σελ. 185). Επιπρόσθετα, οι Bandura (1993), Pajares (1996) και Johnson και Birkeland (2003) ισχυρίζονται ότι «*η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει θεωρηθεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές των δραστηριοτήτων ή στόχων των ατόμων, καθώς και πόση προσπάθεια καταβάλλουν, πόσο καιρό επιμένουν ενόψει δυσκολιών και την ανθεκτικότητά τους σε αποτυχίες* » (βλ. Hong, 2012, σελ. 420).

Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την επιτυχία στην εργασία τους, δομούν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους πράγμα που έχει ως επακόλουθο την απόκτηση μεγαλύτερης επιμονής στην εργασία τους (Beltman, Mansfield, Price, 2011). Έχοντες ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας, οι εκπαιδευτικοί επιστρατεύουν τις δυσκολίες ως προκλήσεις και έτσι κατευθύνουν την προσπάθειά τους στην επίλυση προβλημάτων (Hong, 2012).

Παράλληλα, η αυτοαποτελεσματικότητα όπως τονίζουν οι Gu και Day (2007) «*είναι δυναμική, αναπτυξιακή διαδικασία- το βασικό χαρακτηριστικό της ανθεκτικότητας*» (βλ. Hong, 2012, σελ. 420). Όταν οι δάσκαλοι ξεπερνούν τα εμπόδια και τις δυσκολίες στη διδασκαλία τους βελτιώνουν και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

4.3. Περιβαλλοντικοί-Κοινωνικοί Προστατευτικοί Παράγοντες για τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Brunetti (2006), Howard και Johnson (2004), Patterson (2004) οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, τους συναδέλφους, τη διεύθυνση εντοπίστηκαν από προηγούμενες μελέτες ως προστατευτικοί παράγοντες ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (βλ. Hong, 2012, σελ. 433).

Επιπρόσθετα, η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, τους γονείς τους αλλά και την ευρύτερη κοινωνία ειδικά όταν αυτές οι σχέσεις είναι υποστηρικτικές και αναγνωρίζουν το έργο τους λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες (Luthar, Brown, 2007).

4.3.1. Μοντέλο προστατευτικών παραγόντων ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών των Mansfield, Beltman, Price, McConney – Broad Dimensions Model of Teacher Resilience

Το μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών των Mansfield, Beltman, Price, McConney (2012) -*Broad Dimensions Model of Teacher Resilience* βασίστηκε τόσο στη δική τους έρευνα, που είχε ως σκοπό τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων και οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ανθεκτικότητα, όσο και στο πλαίσιο του Kumpfer (1999).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο κατηγοριοποιήθηκαν οι προστατευτικοί παράγοντες της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε τέσσερις επιμέρους διαστάσεις: *επαγγελματική διάσταση (profession-related dimension), συναισθηματική διάσταση (emotional dimension), κοινωνική διάσταση (social dimension)* και *η διάσταση κινήτρου (motivational dimension)* .

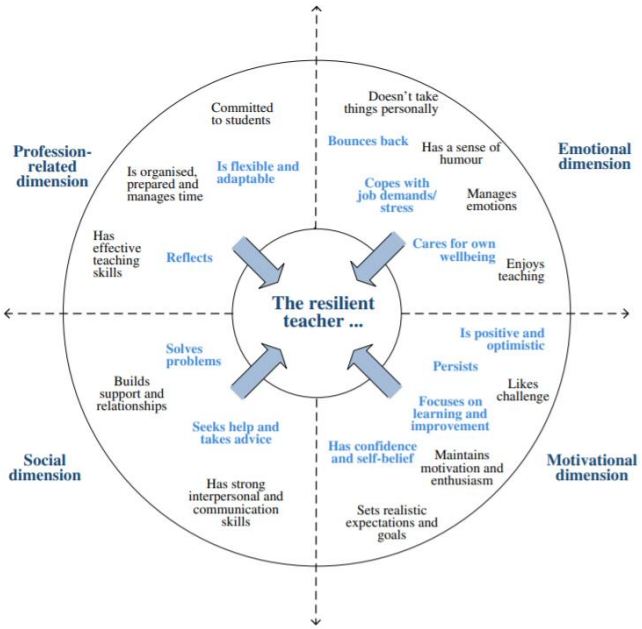
Η *επαγγελματική διάσταση* αφορά πτυχές της διδασκαλίας όπως προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, οργάνωση και προετοιμασία της διδασκαλίας, χρήση αποτελεσματικών δεξιοτήτων διδασκαλίας και η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών.

Η *συναισθηματική διάσταση* εμπεριέχει τις συναισθηματικές αντιδράσεις στις διδακτικές εμπειρίες, τη συναισθηματική διαχείριση και την αντιμετώπιση του στρες. Η *διάσταση του κινήτρου* είναι η αυτοαποτελεσματικότητα, η εστίαση στη συνεχή βελτίωση και μάθηση, η υπομονή και η επιμονή.

Η *κοινωνική διάσταση* αφορά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο εργασιακό περιβάλλον, τα δίκτυα υποστήριξης, την αναζήτηση βοήθειας, τη λήψη συμβουλών (Mansfield, Beltman, Price, και McConney, 2012, σελ. 362).

Στον πίνακα 2 που απεικονίζεται το συγκεκριμένο μοντέλο, τα βέλη που υπάρχουν από κάθε επιμέρους διάσταση προς το κέντρο του σχήματος αναδεικνύουν την πολυδιάστατη φύση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι πτυχές που αναφέρθηκαν περισσότερο από τους συμμετέχοντες είναι πιο κοντά στον κύκλο και γραμμένες με εντονότερα γράμματα.

Πίνακας 2: Το μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων της ανθεκτικότητας



Mansfield, Beltman, Price, McConney (2012), σελ. 362

4.4. Παράγοντες προώθησης ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Jarvis (2002) και βάσει των προαναφερθέντων η διδασκαλία συνιστά ένα επάγγελμα με υψηλή συχνότητα επαγγελματικού στρες (βλ. Mintz,2007). Επομένως, σύμφωνα με τους Benjamin και Black (2012) είναι ζωτικής σημασίας «*τα σχολεία να παρέχουν τους απαραίτητους προστατευτικούς παράγοντες για τους δασκάλους, ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν επιτυχώς το άγχος, τις αντιξοότητες, τον φόρτο εργασίας και τις σχέσεις που αποτελούν μέρος της καθημερινής εμπειρίας των δασκάλων*» (σελ. 6).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αξίζουν τον σεβασμό, την εκτίμηση και κάθε υποστήριξη για την προστασία του επαγγέλματός τους. Με αυτόν τον τρόπο, θα εξασφαλιστεί η ευκαιρία να λάβουν όλα τα παιδιά την υποστήριξη που τους αξίζει (Benjamin, Black, 2012, σελ. 25). Οι σχέσεις με τη διοίκηση, με τους συναδέλφους και τους μαθητές μπορούν να αποβούν προστατευτικοί παράγοντες για τον εκπαιδευτικό και το έργο του (Beltman, Mansfield, Price, 2011).

Παράλληλα, όπως υποστηρίζουν οι Bernard (1997), (1996), (1993), Krovetz (1999) και Brown και συν. (2001) «*η φροντίδα, η υποστήριξη, οι υψηλές προσδοκίες*

και η ουσιαστική συμμετοχή αναφέρονται σε πολλαπλές μελέτες ως βάση για την υποστήριξη της ανθεκτικότητας» (βλ. Benjamin, Black, 2012, σελ. 24).

Η υποστήριξη πολλές φορές δεν απαιτεί μεγάλα χρηματικά ποσά ή πολύπλοκα προγράμματα αλλά μπορεί να είναι η αναγνώριση για την εργασία που ανατέθηκε, μία ειλικρινή έκφραση εκτίμησης και μία «ανοιχτή πόρτα» που ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ερωτήσεις και προβληματισμούς χωρίς εκφοβισμό ή φόβο επίκρισης (Benjamin, Black, 2012).

4.4.1. Σχέσεις με τη διεύθυνση-διοίκηση

Η διεύθυνση ή διοίκηση ενός σχολείου είναι σημαντικό να διατυπώνουν σαφείς προσδοκίες δίνοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να αποδώσουν στον μέγιστο βαθμό (Benjamin, Black, 2012). Σύμφωνα με τους Benjamin και Black (2012) «*οι διευθυντές μπορούν να υποστηρίξουν την ανθεκτικότητα στους δασκάλους τους διατυπώνοντας και διατηρώντας υψηλές επαγγελματικές προσδοκίες για αυτούς*» (σελ. 21).

Η παρατήρηση και η άμεση ανατροφοδότηση μπορούν να αποβούν εξαιρετικά ωφέλιμες όχι μόνο για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους πιο έμπειρους. Είναι ένας τρόπος να δομηθεί μία υποστηρικτική και αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή (Benjamin και Black, 2012). Τέτοιου είδους υποστήριξη, όπως αναφέρουν οι Gu και Day (2007) «*ενισχύει τη θετική ανάπτυξη της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά τους*» (βλ. Beltman, Mansfield, Price, 2011, σελ. 189).

Επιπρόσθετα, οι Henderson και Milstein (2003) υποστήριξαν πως η αναγνώριση της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών καθώς και η έκφραση της εκτίμησης προς εκείνους συνεπικουρεί, ώστε να ενθαρρυνθεί και να ενισχυθεί η εργασιακή ικανοποίηση και ανθεκτικότητα (βλ. Benjamin και Black, 2012, σελ.22).

Συμπερασματικά, όπως τονίζουν οι Brock και Candy (1997) μία ποικιλία μεθόδων που διευθυντές, δημόσιοι και μη, βρήκαν αποτελεσματικές και για τους αρχάριους δασκάλους ήταν : (α) επίσκεψη σε αίθουσες διδασκαλίας, (β) παροχή ανατροφοδότησης, (γ) παροχή μεντόρων, (δ) διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση, ε) μια πολιτική «ανοιχτών θυρών» , (στ) καθοδήγηση αρχαρίων

δασκάλων στις στοχαστικές μεθόδους διδασκαλίας, (ζ) παροχή διδασκαλίας στο πρόγραμμα διαχείρισης της τάξης του σχολείου πριν από την έναρξη του σχολείου και (η) παροχή ευκαιριών σε αρχάριους δασκάλους να παρατηρούν πιο έμπειρους δασκάλους (βλ. Benjamin και Black, 2012, σελ. 22).

4.4.2. Σχέσεις με συναδέλφους

Οι σχέσεις με τους συναδέλφους στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, όπως υποστηρίζουν οι Kilgore και Griffin (1998), Miller και Brownell (1999) «*οι αρχάριοι δάσκαλοι ανέφεραν τη σημασία των σχέσεων με τους επαγγελματίες συναδέλφους τους, τόσο στην ειδική όσο και στη γενική αγωγή, ως επιρροές κινδύνου ή προστασίας και συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια τους με τη σταδιοδρομία τους*» (βλ. Benjamin, Black, 2012, σελ. 17).

Ειδικά οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη έμφαση στην παρακολούθηση πιο έμπειρων δασκάλων και λήψη επιβεβαιωτικών σχολίων από εκείνους. Επιπλέον, οι πιο έμπειροι δάσκαλοι μπορούν να βασιστούν σε προηγούμενες επιτυχημένες εμπειρίες για να αντλήσουν δύναμη και να κατανοήσουν την αποτελεσματικότητά τους (Beltman, Mansfield, Price, 2011).

Η λεκτική πειθώ, η παροχή επιδοκιμαστικών σχολίων, η αναγνώριση της προσπάθειας και των επιτευγμάτων τόσο από συναδέλφους όσο και από τη διεύθυνση συνιστούν πηγή ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί και συνάδελφοι μπορούν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες και στοιχεία που βοηθούν τους άλλους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την αυτό-αντίληψη τους και να προσαρμοστούν στην εργασιακή τους πραγματικότητα (Hong, 2012).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Anderson και Olsen (2006) υποστηρίζουν πως οι συνάδελφοι μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή ελπίδας και έμπνευσης, συμβάλλοντας έτσι στην αντιμετώπιση των εργασιακών δυσκολιών, στη διατήρηση της δέσμευσης ακόμα και σε πιο απαιτητικές καταστάσεις. Στο ίδιο πλαίσιο, όπως έχουν αναφέρει οι Kourkoutas, Stavrou και Loiziou (2017) όταν «*οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται και υποστηρίζονται επαρκώς μπορούν να σχεδιάσουν και να*

εφαρμόσουν επιτυχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία καλύπτουν τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των μαθητών» (σελ. 124).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Howard και Johnson (2004) και Jarzabkowski (2002), οι συνάδελφοι μπορούν να τονώσουν το ηθικό και η θετική τους προοπτική να είναι μεταδοτική (βλ. Beltman, Mansfield,Price, 2011, σελ. 192). Ο Jarzabkowski (2002) ανέδειξε και τα οφέλη της διοργάνωσης από κοινού δραστηριοτήτων όπως επίσημες ή ανεπίσημες δραστηριότητες του προσωπικού, εορτασμοί γενεθλίων και κοινωνικές εξορμήσεις (βλ. Beltman, Mansfield,Price, 2011, σελ. 194).

4.4.3 Σχέσεις με μαθητές

Οι σχέσεις με τους μαθητές μπορούν να αποβούν σημαντικές πηγές υποστήριξης. Οι μαθητές του σχολείου μπορούν να παρέχουν τόσο ενίσχυση όσο και προκλήσεις για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Beltman, Mansfield, Price, 2011).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Kitching, Morgan και Ο' Leary (2009) «*οι θετικές σχέσεις μαθητή-δασκάλου στήριξαν τους δασκάλους μπροστά στις προκλήσεις*» (βλ. Beltman, Mansfield, Price, 2011, σελ. 192). Οι συχνές θετικές εμπειρίες με τους μαθητές ασκούν πολύ μεγάλη επίδραση στους εκπαιδευτικούς αφού είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αρνητικές καταστάσεις (Beltman, Mansfield, Price, 2011).

Με αυτόν τον τρόπο, οι ανθεκτικοί δάσκαλοι, όπως υποστηρίζουν οι Brunetti (2001) και (2006) Gu και Day (2007) Howard και Johnson (2004) Patterson και συν. (2004) Sumsion (2004) Williams (2003) «*αισθάνονται μία κλίση και μία πνευματική σύνδεση με την τέχνη τους, στοιχείο που τους βοηθά να έχουν ισχυρή αίσθηση ελευθερίας και ελέγχου στην τάξη τους*» (βλ. Belknap, Bridget, Taymans και Juliana, 2015, σελ. 15).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί αυτό που αναφέρουν οι Brunetti (2001) (2006), Gu & Day (2007) Howard & Johnson (2004) Kilgallon και συν. (2008) Patterson και συν. (2004) Stanford (2001) Sumsion (2004) Williams (2003) «*μελέτες της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών διαπίστωσαν ότι οι ανθεκτικοί δάσκαλοι τείνουν να έχουν ισχυρά δίκτυα υποστήριξης και θετικές σχέσεις με τους μαθητές*» (βλ. Belknap, Bridget, Taymans και Juliana, 2015, σελ. 15).

Ωστόσο και για τους ίδιους τους μαθητές που υποστηρίζονται από ενθουσιώδεις εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσφέρουν φροντίδα ή από εξειδικευμένους επαγγελματίες, υπάρχει σημαντικά μικρότερος κίνδυνος να αναπτύξουν προβλήματα ψυχικής υγείας στην εφηβεία (Kourkoutas, Stavrou, Loizidou, 2017).

5. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- Ποια είναι τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής ως προς *τη διαχείριση δυσκολιών, την αναζήτηση βοήθειας, τα κίνητρα και τις επαγγελματικές δεξιότητες* ;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής ως προς *τη διαχείριση δυσκολιών, την αναζήτηση βοήθειας, τα κίνητρα και τις επαγγελματικές δεξιότητες*;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς το φύλο, την εκπαιδευτική βαθμίδα και του τίτλου σπουδών μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής τάξης και τάξεων ειδικής αγωγής;

5.1. Δείγμα (Συμμετέχοντες)

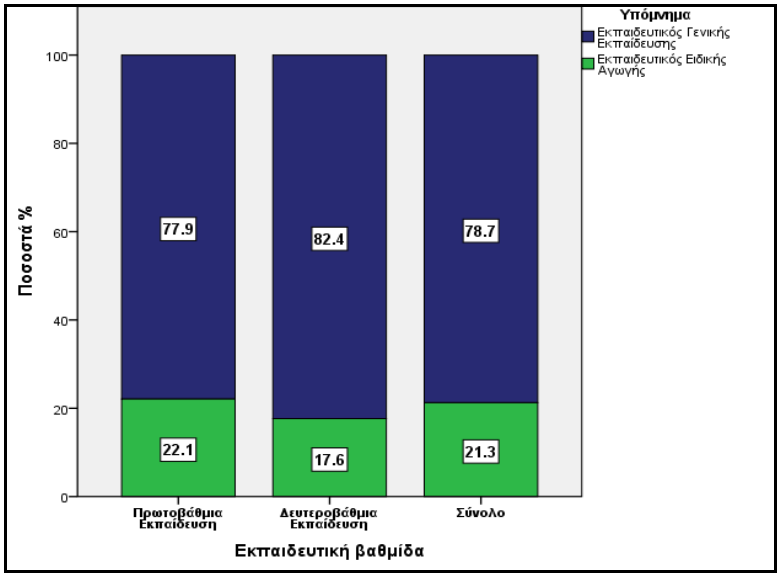
Περιγραφή του δείγματος και δημογραφικά δεδομένα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 94 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Η έρευνα έλαβε χώρα στο χρονικό διάστημα από τον Νοέμβριο του 2021 έως τον Φεβρουάριο του 2022.

Από το σύνολο των 94 εκπαιδευτικών οι 7 (7,4%) ήταν άνδρες και οι 87 (92,6%) γυναίκες. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 77 (81,9%) υπηρετούν στην

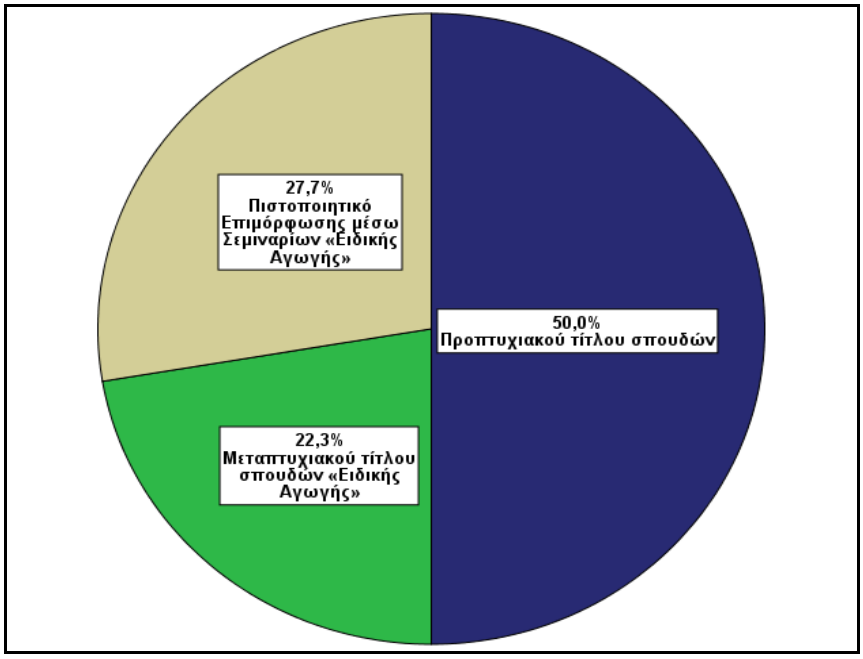
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι 17 (18,1%) υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ενώ και η κατανομή τους στο είδος εκπαίδευσης μας δίνει τους 74 (78,7%) να είναι στην Γενική Εκπαίδευση και οι 20 (21,3%) στην Ειδική Αγωγή. Κατά ηλικία η ομάδα με τους περισσότερους είναι αυτή των 31-39 ετών με 61 εργαζόμενους (Γράφημα 1.1) με την διάμεση ηλικία όλου του πληθυσμού του δείγματος να είναι στα 37,5 έτη. Η διάμεση ηλικία δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά κατά φύλο στους άρρενες είναι 37,7 έτη και στις θήλεις 37,4 έτη.

Γράφημα 1.1 *Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος της έρευνας κατά είδος εκπαίδευσης (κατά εκπαιδευτική βαθμίδα και στο σύνολο)*



Αν εξετάσουμε τους εκπαιδευτικούς του δείγματος κατά είδος πτυχίου που κατέχουν διαπιστώνουμε ότι οι 47 (50%) κατέχουν Προπτυχιακό Τίτλο Σπουδών, οι 21 κατέχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών «Ειδικής Αγωγής» και τέλος οι 26 (27,7%) διαθέτουν Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης μέσω σεμιναρίων «Ειδικής Αγωγής».(Γράφημα 1.2)

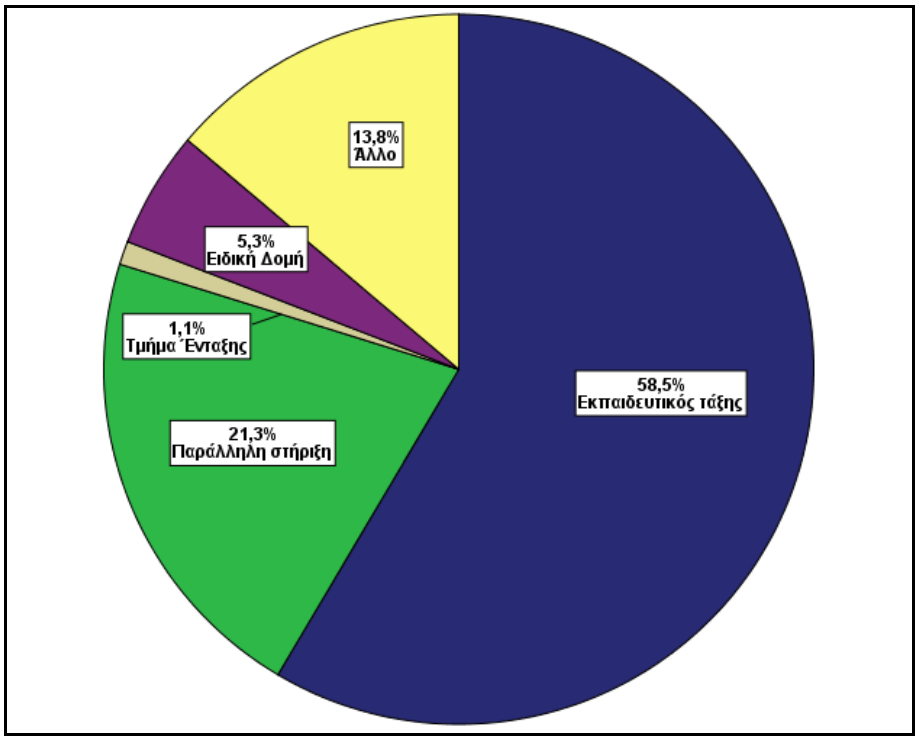
Γράφημα 1.2*Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της έρευνας κατά είδος πτυχίου που κατέχουν*



Τέλος η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά είδος τάξης που εργάζονται μας δίνει ότι οι 55 (58,5%) είναι εκπαιδευτικοί τάξης, οι 20 (21,3%) παρέχουν παράλληλη στήριξη, ένας (1,1%) είναι σε τμήμα ένταξης, 5 (5,3%) σε ειδική δομή και τέλος 13 (13,8%) σε κάποια άλλη δομή.(Γράφημα 1.3)

Γράφημα 1.3

Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της έρευνας κατά τάξης που εργάζονται.



Πίνακας 3.1.

Συχνότητες και ποσοστά όλων των δημογραφικών κλπ μεταβλητών του δείγματος της έρευνας

		f	*έγκυρο %*
Φύλο	Άνδρας	7	7.4
	Γυναίκα	87	92.6
Είδος Εκπαίδευσης	Γενικής Εκπαίδευσης	74	78.7
	Ειδικής Αγωγής	20	21.3
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	77	81.9
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	17	18.1
Τίτλος Σπουδών	Προπτυχιακού τίτλου σπουδών	47	50.0
	Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών «Ειδικής Αγωγής»	21	22.3
	Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης μέσω Σεμιναρίων «Ειδικής Αγωγής»	26	27.7
Εργάζεστε ως / σε	Εκπαιδευτικός τάξης	55	58.5
	Παράλληλη στήριξη	20	21.3
	Τμήμα Ένταξης	1	1.1
	Ειδική Δομή	5	5.3
	Άλλο	13	13.8

5.2. Εργαλεία

Για τη διερεύνηση των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *Resiliency Scale for Teacher Motivation* των Kassis, Kourkoutas, Görich, Eryigit-Madzwamuse, Meier, Graf και Hart (2018). Πρόκειται για την προσαρμογή δύο κλιμάκων ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών που βασίστηκε στην ποιοτική προσέγγιση του Mansfield (2012), η οποία αξιολογεί ατομικούς και διαπροσωπικούς προστατευτικούς παράγοντες για την ψυχική ανθεκτικότητα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα *Ατομική ικανότητα διατήρησης του κινήτρου ως δάσκαλος* μετρά την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί κίνητρα και μια ρεαλιστική και αισιόδοξη στάση παρά τα στρεσογόνα γεγονότα ή προβλήματα στο σχολείο. Η κλίμακα *Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο* μετρά τα αποτελέσματα της υποστήριξης από τους συναδέλφους για τη διατήρηση κινήτρων και μια ρεαλιστική και αισιόδοξη στάση παρά τα στρεσογόνα γεγονότα ή τα προβλήματα στο σχολείο (Kassis, Kourkoutas, Görich, Eryigit-Madzwamuse, Meier, Graf & Hart,2018, σελ.10)

Οι κλίμακες αυτές περιλαμβάνουν 48 δηλώσεις και αξιολογούν έξι διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών: 1) *Διαχείριση*

δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου (8 δηλώσεις π.χ. *Είμαι σίγουρος ότι κάνω τη δουλειά μου, ως δάσκαλος, με τον πλέον κατάλληλο τρόπο.)* 2) *Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου* (8 δηλώσεις π.χ. *Με την υποστήριξη των συναδέλφων μου καταφέρνω να αποστασιοποιούμαι από τις ψυχοφθόρες καταστάσεις στο σχολείο.*) 3) *Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο* (8 δηλώσεις π.χ. *Οι προσδοκίες μου από το σχολείο είναι ρεαλιστικές*) 4) *Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο* (8 δηλώσεις π.χ. *Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν να αντέχω και να μην αγχώνομαι υπερβολικά εξαιτίας των προβλημάτων και των δυσκολιών στο σχολείο*) 5) *Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου* (8 δηλώσεις π.χ. *Διαχειρίζομαι τη διδακτική ώρα αποτελεσματικά, προσφέροντας μια ποικιλία από μαθησιακές εμπειρίες)* 6) *Αναζήτηση βοήθειας για την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων στο σχολείο* (8 δηλώσεις π.χ. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν να είμαι πιο αποτελεσματικός στη διδασκαλία, δίνοντας μου ώθηση και κίνητρα για εξέλιξη και μάθηση).

Οι συμμετέχοντες χρειάζεται να αξιολογήσουν κατά πόσο συμφωνούν με τις δηλώσεις της κάθε κλίμακας χρησιμοποιώντας μία 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1(Διαφωνώ απόλυτα) έως το 4(Συμφωνώ απόλυτα). Δεν υπάρχει μεσαία κατηγορία στις δηλώσεις, ώστε να αποφευχθούν απαντήσεις που εναρμονίζονται με την «πολιτική ορθότητα» (Kassis, Kourkoutas, Görich, Eryigit-Madzwamuse, Meier, Graf & Hart, 2018).

Οι Kassis, Kourkoutas, Görich, Eryigit-Madzwamuse, Meier, Graf και Hart (2018) σχετικά με την παραγοντική εγκυρότητα υποστηρίζουν ότι «*η παραγοντική δομή μπορούσε να επιβεβαιωθεί και η προσαρμογή του μοντέλου ήταν επαρκής έως εξαιρετική*» (σελ.16).

5.3. Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας διαμορφώθηκε μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Google Forms. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκίνησε από τις 02.11.2021 έως τις 12-02-2022. Καθ' όλη τη διάρκεια συλλογής δεδομένων τηρήθηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα. Λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαίτερες συνθήκες λόγω της πανδημίας Covid-19, τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν στους συμμετέχοντες με τη βοήθεια των μέσω κοινωνικής δικτύωσης όπως το facebook και

το instagram. Παράλληλα, για να αυξηθούν τα ποσοστά συμμετοχής το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Από τη διαδικασία αυτή συγκεντρώθηκαν 94 πλήρως απαντημένα ερωτηματολόγια.

6. Αποτελέσματα

6.1 *Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών για σύνολο του δείγματος και για τα υποσύνολά του*

Αρχικά διαπιστώνουμε ότι το τεστ αξιοπιστίας Cronbach's Alpha και για τις πέντε συνιστώσες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλό (>0,700). (Πίνακας 3.1.1.) Η αναθεωρημένη κλίμακα *Ατομική ικανότητα διατήρησης του κινήτρου ως δάσκαλος* έχει υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής α ≥ .81 όπως και η κλίμακα *Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο* α ≥ .90 αντίστοιχα.

Για τη συνιστώσα *Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου* ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha είναι .807, για την *Αναζήτηση βοήθειας για την καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων του σχολείου* είναι .946, για τα *Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο* είναι .902, για την *Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο* είναι .966 και για τις *Επαγγελματικές Δεξιότητες στον χώρο του σχολείου* είναι .848.

Πίνακας 3.1.1.
Test αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για ομάδες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Συνιστώσες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	Cronbach's alpha
Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου	.807
Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου	.946
Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο	.902
Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο	.966
Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου	.848

Από τα μέτρα θέσης και διασποράς των πέντε συνιστωσών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε τα εξής ανά μεταβλητή:

- *Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου.* Η μέση τιμή για το σύνολο του δείγματος είναι 3,17 δηλαδή αρκετά πιο πάνω από τον μέση τιμή της κλίμακας (2,50) γεγονός που δείχνει πολύ καλή διαχείριση των δυσκολιών αυτών από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης έχουν σχεδόν ίδια μέση τιμή σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (3,17 -3,19) ωστόσο οι τιμές των πρώτων έχουν λίγο μεγαλύτερο ενδοτεταρτημοριακό εύρος.

- *Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου.* Η μέση τιμή για το σύνολο του δείγματος είναι 2,93 δηλαδή πιο πάνω από την μέση τιμή της κλίμακας (2,50) γεγονός που δείχνει καλή διαχείριση των δυσκολιών αυτών από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης έχουν ελαφριά υψηλότερη μέση τιμή σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (2,99 -2,71) και ανάλογη διάταξη στο ενδοτεταρτημοριακό εύρος.

- *Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο* Η μέση τιμή για το σύνολο του δείγματος είναι 3,22 δηλαδή αρκετά πιο πάνω από τον μέση τιμή της κλίμακας (2,50) γεγονός που δείχνει πολύ καλή διαχείριση των κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης έχουν σχεδόν ίδια μέση τιμή σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (3,23 -3,13) ωστόσο οι τιμές των πρώτων έχουν λίγο μεγαλύτερο ενδοτεταρτημοριακό εύρος.

- *Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο.* Η μέση τιμή για το σύνολο του δείγματος είναι 2,83 δηλαδή πιο πάνω από την μέση τιμή της κλίμακας (2,50) γεγονός που δείχνει καλή διαχείριση των αναζήτησης βοήθειας για την ενίσχυση των κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης έχουν σχεδόν ίδια μέση τιμή σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (2,83 – 2,81) ωστόσο οι τιμές των πρώτων έχουν λίγο μεγαλύτερο ενδοτεταρτημοριακό εύρος.

- *Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου.* Η μέση τιμή για το σύνολο του δείγματος είναι 3,32 δηλαδή πολύ πιο πάνω από τον μέση τιμή της κλίμακας (2,50) γεγονός που δείχνει πολύ καλές επαγγελματικές δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης έχουν σχεδόν ίδια μέση τιμή σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (3,33 -3,29) ωστόσο οι τιμές των πρώτων στο ενδοτεταρτημοριακό εύρος είναι υψηλότερες (Πίνακας 3.1.2).

Πίνακας 3.1.2
Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών για σύνολο του δείγματος και για τα υποσύνολά του (N=94, Γενικής Εκπαίδευσης n=74, Ειδικής Αγωγής, n=20)

	Συνολικό δείγμα			Γενικής Εκπαίδευσης			Ειδικής Αγωγής		
Μεταβλητές Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών	Μ.Τ.	Τ.Α.	Ενδοτεταρτη-μοριακό Εύρος	Μ.Τ.	Τ.Α.	Ενδοτεταρτη-μοριακό Εύρος	Μ.Τ.	Τ.Α.	Ενδοτεταρτη-μοριακό Εύρος
Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου	3.17	0.48	2.88 - 3.50	3.17	0.48	2.88 - 3.50	3.19	0.47	3.00 - 3.50
Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου	2.93	0.69	2.63 - 3.25	2.99	0.70	2.63 - 3.38	2.71	0.59	2.38 - 3.00
Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο	3.22	0.62	2.88 - 3.75	3.23	0.59	2.88 - 3.75	3.18	0.71	3.00 - 3.69
Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο	2.83	0.78	2.50 - 3.38	2.83	0.81	2.50 - 3.38	2.81	0.67	2.44 - 3.00
Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου	3.32	0.45	3.00 - 3.71	3.33	0.46	3.14 - 3.71	3.29	0.41	3.00 - 3.64

Οι τιμές αφορούν σε μέση τιμή (ΜΤ), τυπική απόκλιση (ΤΑ), Ενδοτεταρτημοριακό Εύρος Q=Q3-Q1.

Όπως γίνεται αντιληπτό, σχετικά με τη μεταβλητή *Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου* τόσο οι Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης όσο και Ειδικής Αγωγής βρίσκονται πάνω από τη μέση τιμή. Η μέση τιμή των εκπαιδευτικών Ε.Α. φαίνεται να είναι ελαφρώς χαμηλότερη σε σχέση με την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών Γ.Ε. .

Ως προς τη μεταβλητή *Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου* σε γενικότερο πλαίσιο φαίνεται πως τόσο οι Εκπαιδευτικοί Γενικής όσο και οι Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής έχουν υψηλές τιμές που σημαίνει πως αναζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται. Παράλληλα, διακρίνεται πως οι Εκπαιδευτικοί Γ.Ε. έχουν υψηλότερη μέση τιμή σε σχέση με τους Εκπαιδευτικούς Ε.Α.

Παράλληλα, ως προς τη μεταβλητή *Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο* γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. και Ε.Α. διαθέτουν κίνητρα αναφορικά με το σχολείο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. έχουν ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή σε σχέση με τους Ε.Α. .

Σχετικά με την *Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο* τόσο οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. όσο και Ε.Α. φαίνεται να αναζητούν βοήθεια για να ενισχύσουν τα κίνητρά τους σε σχέση με το σχολείο. Η διαφορά στη μέση τιμή των εκπαιδευτικών Γ.Ε. και Ε.Α. είναι πολύ μικρή με αυτούς που αναζητούν λίγο περισσότερο βοήθεια να είναι οι Εκπαιδευτικοί Γενικής.

Σχετικά με την μεταβλητή *Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου* και στις δύο περιπτώσεις εκπαιδευτικών φαίνεται οι επαγγελματικές τους δεξιότητες να είναι υψηλές. Η διαφορά μεταξύ τους δεν είναι σημαντική. , με τους εκπαιδευτικούς Γ.Ε. να δηλώνουν περισσότερες επαγγελματικές δεξιότητες.

6.2. *Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν (Γενική Εκπαίδευση – Ειδική Αγωγή) (κριτήριο Mann-Whitney U).*

Το ερευνητικό ερώτημα θα ελεγχθεί με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα για το είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (Γενική Εκπαίδευση – Ειδική Αγωγή). Αρχικά εξετάζουμε αν οι πέντε μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ακολουθούν την κανονική κατανομή για να επιλεγούν οι κατάλληλοι έλεγχοι και να εξετασθεί αν οι δυο ομάδες των ερευνώμενων εκπαιδευτικών έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Το test Shapiro-Wink για τον έλεγχο της κανονικότητας είναι εν προκειμένω στατιστικά σημαντικό, γεγονός που σημαίνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (δηλαδή δεν μπορούμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Μετά από αυτό μία και οι πέντε

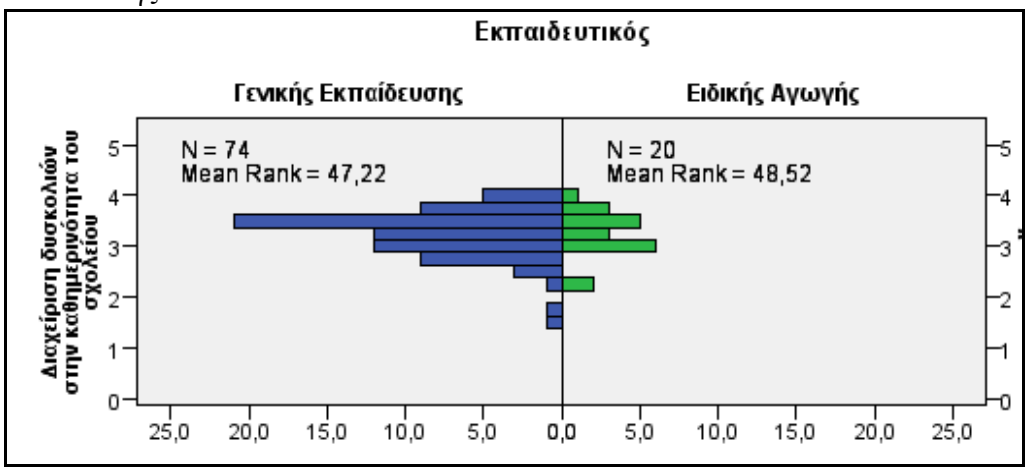
μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή επομένως για να εξετάσουμε αν οι απαντήσεις των δυο ομάδων (Γενικής Εκπαίδευσης- Ειδικής Αγωγής) διαφέρουν σημαντικά θα χρησιμοποιήσουμε το μη παραμετρικό τεστ των Mann-Whitney για όλες τις μεταβλητές.

- Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης (Διάμεση τιμή 3,25) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (Διάμεση τιμή 3,13), η τιμή του κριτηρίου U είναι 719,50 με p=0,849>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,01. (Γράφημα 2.2.1 & Πίνακας 3.2.1).

Γράφημα 2.2.1

Ιστόγραμμα των τιμών του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney ως προς Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου ανάλογα με το είδος εκπαίδευσης.

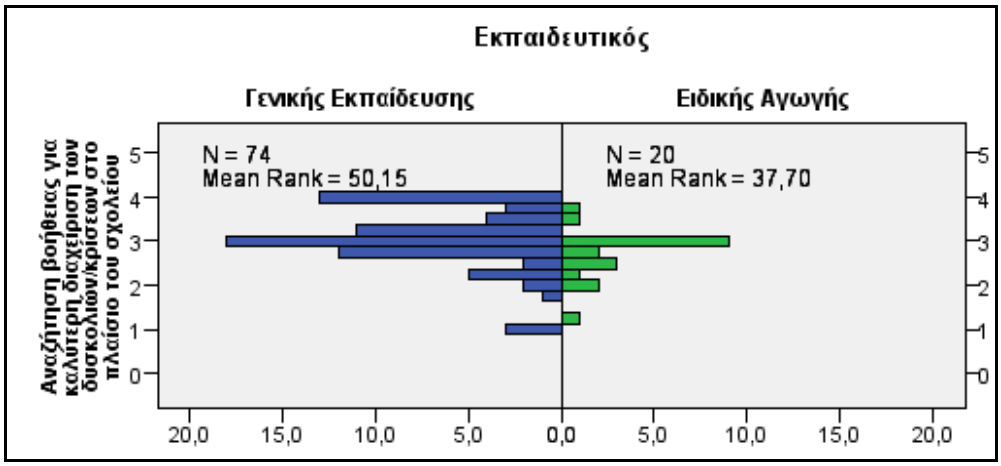


- Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης (Διάμεση τιμή 3,00) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (Διάμεση τιμή 3,00), η τιμή του κριτηρίου U είναι 544,00 με p=0,068>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,18. (Γράφημα 2.2.2 & Πίνακας 3.2.1).

Γράφημα 2.2.2

Ιστόγραμμα των τιμών του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney ως προς την Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου ανάλογα με το είδος εκπαίδευσης.

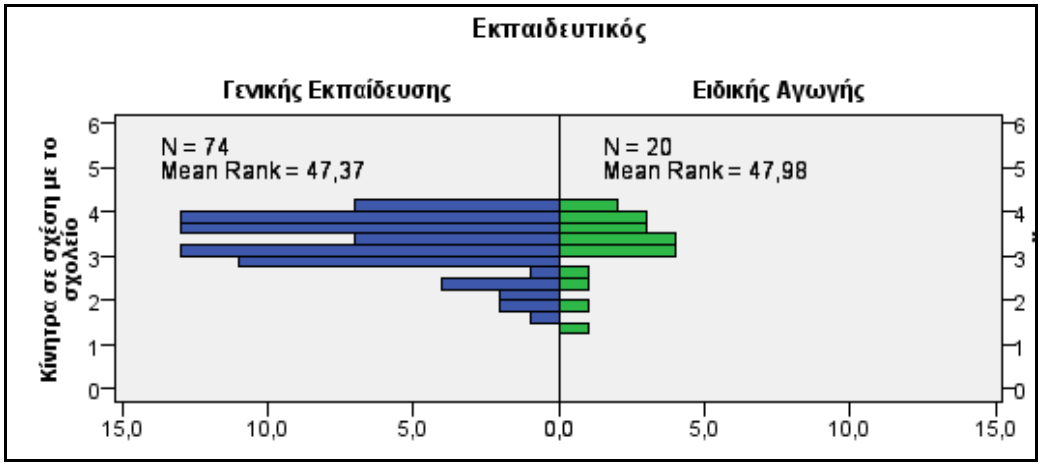


- Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης (Διάμεση τιμή 3,25) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (Διάμεση τιμή 3,38), η τιμή του κριτηρίου U είναι 730,50 με p=0,930>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,01. (Γράφημα 2.2.3 & Πίνακας 2.2.1).

Γράφημα 2.2.3

Ιστόγραμμα των τιμών του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney ως προς τα Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο ανάλογα με το είδος εκπαίδευσης.

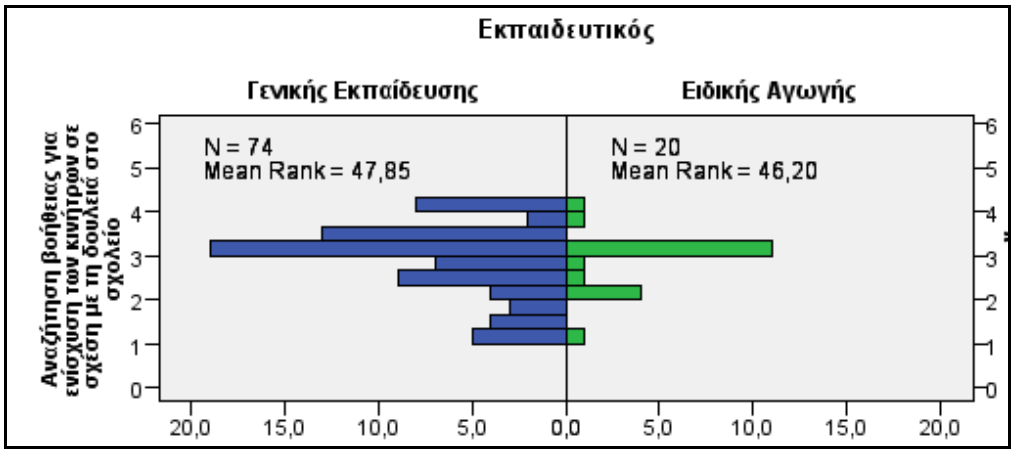


- Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης (Διάμεση τιμή 3,00) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (Διάμεση τιμή 3,00), η τιμή του κριτηρίου U είναι 714,00 με p=0,808>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,03. (Γράφημα 2.2.4 & Πίνακας 3.2.1).

Γράφημα 2.2.4

Ιστόγραμμα των τιμών του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney ως προς την Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο ανάλογα με το είδος εκπαίδευσης.

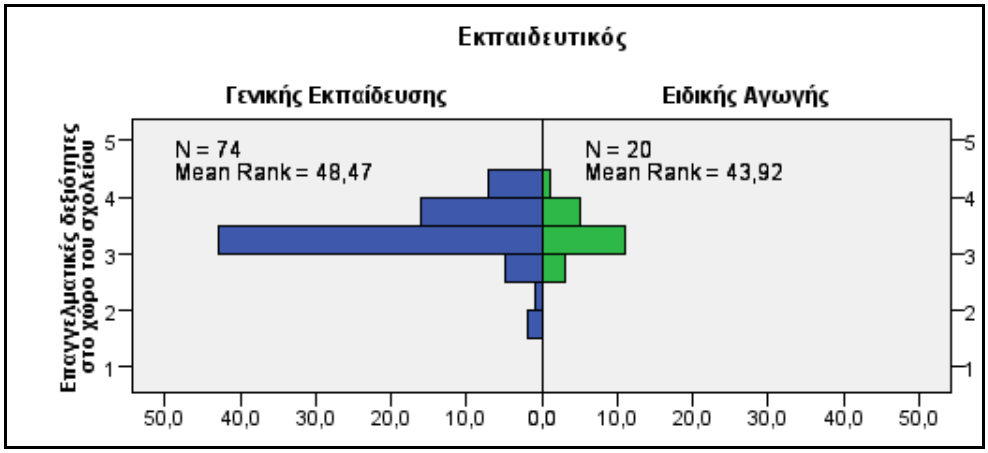


- Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης (Διάμεση τιμή 3,29) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (Διάμεση τιμή 3,29), η τιμή του κριτηρίου U είναι 668,50 με p=0,506>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,07. (Γράφημα 2.2.5 & Πίνακας 3.2.1).

Γράφημα 2.2.5

Ιστόγραμμα των τιμών του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney ως προς τις Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου ανάλογα με το είδος εκπαίδευσης.



Πίνακας 3.2.1

Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν (Γενική Εκπαίδευση – Ειδική Αγωγή) (κριτήριο Mann-Whitney U).

Μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	Γενικής Εκπαίδευσης (n =74)	Ειδικής Αγωγής (n =20)	*U*	*p*
	Δ.Τ. (Ε.Ε.)	Δ.Τ. (Ε.Ε.)		
Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου	3.25 (.63)	3.13 (.50)	719.500	.849
Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου	3.00 (.75)	3.00 (.63	544.000	.068
Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο	3.25 (.88)	3.38 (.69)	73.500	.930
Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο	3.00 (.88)	3.00 (.56)	714.000	.808
Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου	3.29 (.57)	3.29 (.64)	668.500	.506

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ.Τ.), ενδοτεταρτημοριακό εύρος (Ε.Ε.), ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής στις τιμές των μεταβλητών Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου, Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου, Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με το σχολείο και Επαγγελματικές δεξιότητες στον χώρο του σχολείου (μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney). Αυτό σημαίνει πως τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Γ.Ε. δε διαφέρουν από τα αντίστοιχα των εκπαιδευτικών Ε.Α. . Παράλληλα, αυτό μπορεί να εξηγηθεί και από

την έρευνα των Williams και Gersch (2004) η οποία δεν έδειξε κάποια σημαντική διαφορά στο συνολικό επίπεδο του άγχους μεταξύ δασκάλων γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής (βλ. Antoniou, Efthymiou, Polychroni, Kofa,2020,σελ. 3).

6.3 Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους (Άνδρες-Γυναίκες), τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια), τον τίτλο σπουδών (Προπτυχιακός, Μεταπτυχιακός, Σεμινάριο)

Το ερευνητικό ερώτημα θα ελεγχθεί με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτήματα για το φύλο την εκπαιδευτική βαθμίδα και τον τίτλο σπουδών.

6.3.1. Φύλο

Αρχικά εξετάζουμε αν οι πέντε μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ακολουθούν την κανονική κατανομή για να επιλεγούν οι κατάλληλοι έλεγχοι και να εξετασθεί αν οι δυο ομάδες των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (άνδρες – γυναίκες) έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους . Το test Shapiro-Wink για τον έλεγχο της κανονικότητας είναι εν προκειμένω στατιστικά σημαντικό, γεγονός που σημαίνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση στις περισσότερες περιπτώσεις (δηλαδή δεν μπορούμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Μετά από αυτό μια και οι πέντε μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Επομένως για να εξετάσουμε αν οι απαντήσεις των δυο ομάδων (Άνδρες - Γυναίκες) διαφέρουν σημαντικά θα χρησιμοποιήσουμε το μη παραμετρικό τεστ των Mann-Whitney για όλες τις μεταβλητές και για λόγους συγκρισιμότητας.

- Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Διάμεση τιμή 3,50) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με γυναίκες συναδέλφους τους (Διάμεση τιμή 3,25), η τιμή του κριτηρίου U είναι 206,50 με $p=0,156>0,05$ δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,14. (Πίνακας 3.3.1).

- Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Διάμεση τιμή 3,00) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με γυναίκες συναδέλφους τους (Διάμεση τιμή 3,00), η τιμή του κριτηρίου U είναι 270,00 με p=0,616>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,05. (Πίνακας 2.3.1).

- Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Διάμεση τιμή 3,50) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με γυναίκες συναδέλφους τους (Διάμεση τιμή 3,25), η τιμή του κριτηρίου U είναι 231,00 με p=0,288>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,11. (Πίνακας 3.3.1).

- Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Διάμεση τιμή 3,00) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με γυναίκες συναδέλφους τους (Διάμεση τιμή 3,00), η τιμή του κριτηρίου U είναι 262,00 με p=0,536>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,06. (Πίνακας 3.3.1).

- Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Διάμεση τιμή 3,43) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με γυναίκες συναδέλφους τους (Διάμεση τιμή 3,29), η τιμή του κριτηρίου U είναι 294,00 με p=0,879>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,02. (Πίνακας 3.3.1).

Πίνακας 3.3.1

Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους (Άνδρες-Γυναίκες) (κριτήριο Mann-Whitney U).

Μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	Άνδρας (n =7)	Γυναίκα (n =87)	*U*	*p*
	Δ.Τ. (Ε.Ε.)	Δ.Τ. (Ε.Ε.)		
Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου	3.50 (1.13)	3.25 (.63)	206.500	.156
Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου	3.00 (.75)	3.00 (.63	27.000	.616

Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο	3.50 (1.00)	3.25 (.88)	231.000	.288
Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο	3.00 (1.50)	3.00 (.88)	262.000	.536
Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου	3.43 (.43)	3.29 (.71)	294.000	.879

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ.Τ.), ενδοτεταρτημοριακό εύρος (Ε.Ε.), ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Από τα παραπάνω ευρήματα καθίσταται σαφές, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά φύλο (άνδρες-γυναίκες). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές από τις γυναίκες συναδέλφους τους στις τιμές των μεταβλητών (μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney) στις μεταβλητές: Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου, Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου, Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου, Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο, Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο, Επαγγελματικές δεξιότητες στον χώρο του σχολείου.

6.3.2. Εκπαιδευτική βαθμίδα

Αρχικά εξετάζουμε αν οι πέντε μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ακολουθούν την κανονική κατανομή για να επιλεγούν οι κατάλληλοι έλεγχοι και να εξετασθεί αν οι δυο ομάδες των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους . Το test Shapiro-Wink για τον έλεγχο της κανονικότητας είναι εν προκειμένω στατιστικά σημαντικό, γεγονός που σημαίνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση στις περισσότερες περιπτώσεις (δηλαδή δεν μπορούμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Μετά από αυτό μια και οι πέντε μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή επομένως για να εξετάσουμε αν οι απαντήσεις των δυο ομάδων (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) διαφέρουν σημαντικά θα χρησιμοποιήσουμε το μη παραμετρικό τεστ των Mann-Whitney για όλες τις μεταβλητές και για λόγους συγκρισιμότητας.

- Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Διάμεση τιμή 3,13) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με συναδέλφους τους οι οποίοι υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Διάμεση τιμή 3,38), η τιμή του κριτηρίου U είναι 585,00 με p=0,492>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,07. (Πίνακας 2.3.2).

- Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Διάμεση τιμή 3,00) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με συναδέλφους τους οι οποίοι υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Διάμεση τιμή 2,75), η τιμή του κριτηρίου U είναι 523,00 με p=0,193>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,13. (Πίνακας 3.3.2).

- Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο

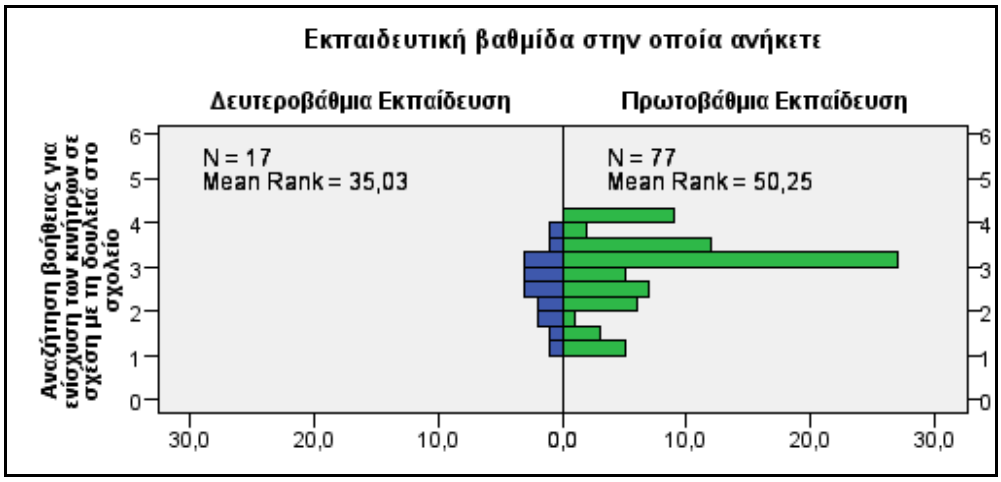
Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Διάμεση τιμή 3,25) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με συναδέλφους τους οι οποίοι υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Διάμεση τιμή 3,25), η τιμή του κριτηρίου U είναι 628,00 με p=0,794>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,03. (Πίνακας 3.3.2).

- Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Διάμεση τιμή 3,00) φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες τιμές από τους συναδέλφους τους οι οποίοι υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Διάμεση τιμή 2,63), η τιμή του κριτηρίου U είναι 442,50 με p=0,035<0,05 δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,22. (Γράφημα 2.3.1 & Πίνακας 3.3.2).

Γράφημα 2.3.1

Ιστόγραμμα των τιμών του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney ως προς τις Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.



- Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Διάμεση τιμή 3,29) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με συναδέλφους τους οι οποίοι υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Διάμεση τιμή 3,17), η τιμή του κριτηρίου U είναι 537,50 με p=0,247>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,12. (Πίνακας 3.3.2).

Πίνακας 3.3.2

Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) (κριτήριο Mann-Whitney U).

Μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (n =77)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (n =17)	*U*	*p*
	Δ.Τ. (Ε.Ε.)	Δ.Τ. (Ε.Ε.)		
Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου	3.13 (.63)	3.38 (.63)	585.000	.492
Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου	3.00 (.50)	2.75 (.88	523.000	.193
Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο	3.25 (.88)	3.25 (.63)	628.000	.794
Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο	**3.00 (.75)**	**2.63 (1.00)**	**442.500**	**.035**
Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου	3.29 (.71)	3.17 (.57)	537.500	.247

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ.Τ.), ενδοτεταρτημοριακό εύρος (Ε.Ε.), ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Βάσει των ευρημάτων του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα της μεταβλητής ψυχικής ανθεκτικότητας «Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο» ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως προς την μεταβλητή αυτή. Επιπλέον, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις τιμές των εξής μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας :Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου, Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου, Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο, Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου.

6.3.3. Τίτλος Σπουδών

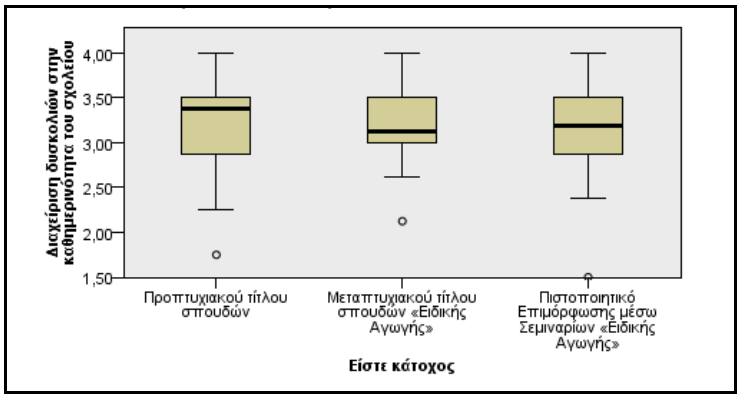
Αρχικά εξετάζουμε αν οι πέντε μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ακολουθούν την κανονική κατανομή για να επιλεγούν οι κατάλληλοι έλεγχοι και να εξετασθεί αν οι τρεις ομάδες των ερευνώμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τίτλο σπουδών (Προπτυχιακού τίτλου σπουδών, Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών «Ειδικής Αγωγής», Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης μέσω Σεμιναρίων «Ειδικής Αγωγής») έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους . Το test Shapiro-Wink για τον έλεγχο της κανονικότητας είναι εν προκειμένω στατιστικά σημαντικό, γεγονός που σημαίνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση στις περισσότερες περιπτώσεις (δηλαδή δεν μπορούμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Μετά από αυτό μια και οι πέντε μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή επομένως για να εξετάσουμε αν οι απαντήσεις των τριών ομάδων (Προπτυχιακός τίτλος σπουδών, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών «Ειδικής Αγωγής», Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης μέσω Σεμιναρίων «Ειδικής Αγωγής») διαφέρουν σημαντικά θα χρησιμοποιήσουμε το μη παραμετρικό τεστ των Kruskal-Wallis για όλες τις μεταβλητές και για λόγους συγκρισιμότητας.

- Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου

Η Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τις βαθμίδες του τίτλου σπουδών των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (H(2)=0,30, p=0,861>0,05). (Γράφημα 2.3.3 Πίνακας 3.3.3)

Γράφημα 2.3.3

Έλεγχος της Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου ως προς τις βαθμίδες του τίτλου σπουδών των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (κριτήριο ελέγχου Kruskal-Wallis)



- Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου

Η Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τις βαθμίδες του τίτλου σπουδών των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (H(2)=2,15, p=0,342>0,05). (Πίνακας 2.3.3).

- Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο

Τα Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τις βαθμίδες του τίτλου σπουδών των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (H(2)=0,22, p=0,897>0,05). (Πίνακας 2.3.3).

- Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο.

Η Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τις βαθμίδες του τίτλου σπουδών των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (H(2)=1,94, p=0,378>0,05). (Πίνακας 3.3.3).

- Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου

Οι Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τις βαθμίδες του τίτλου σπουδών των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (H(2)=0,10, p=0,951>0,05). (Πίνακας 3.3.3).

Πίνακας 3.3.3

Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τις βαθμίδες του τίτλου σπουδών τους (Προπτυχιακός τίτλος σπουδών, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών «Ειδικής Αγωγής», Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης μέσω Σεμιναρίων «Ειδικής Αγωγής») (κριτήριο Kruskal-Wallis).

Μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	Προπτυχιακού τίτλου σπουδών (n =47)	Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών «Ειδικής Αγωγής» (n =21)	Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης μέσω Σεμιναρίων «Ειδικής Αγωγής» (n =26)	*H (2)*	*p*
	Δ.Τ. (Ε.Ε.)	Δ.Τ. (Ε.Ε.)	Δ.Τ. (Ε.Ε.)		
Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου	3.38 (.50)	3.13 (.63)	3.19 (.63)	.298	.861
Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου	3.00 (.50)	3.00 (.88)	3.00 (.88)	2.146	.342
Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο	3.25 (.75)	3.38 (.88)	3.06 (.88)	.218	.897
Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο	3.00 (.50)	3.00 (.88)	2.81 (.88)	1.944	.378
Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου	3.29 (.57	3.29 (.71)	3.29 (.71)	.101	.951

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Kruskal-Wallis H και αντίστοιχο *p*-value.
Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Επομένως από τα πιο πάνω ευρήματα προκύπτει ότι η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς τις βαθμίδες του τίτλου σπουδών τους (Προπτυχιακός τίτλος σπουδών, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών «Ειδικής Αγωγής», Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης μέσω Σεμιναρίων «Ειδικής Αγωγής») αναλυτικότερα έχουμε ότι η διάκριση των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον τίτλο σπουδών τους παρουσιάζει μη στατιστικά σημαντικές στις τιμές των μεταβλητών (μη παραμετρικό τεστ kruskal-Wallis): Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου, Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου, Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο, Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο, Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου.

6.4. *Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το είδος της τάξης που διδάσκουν (Εκπαιδευτικοί Γενικής Τάξης – Εκπαιδευτικοί Τάξης Ειδικής Αγωγής)*

Αρχικά εξετάζουμε αν οι πέντε μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ακολουθούν την κανονική κατανομή για να επιλεγούν οι κατάλληλοι έλεγχοι και να εξετασθεί αν οι δυο ομάδες των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (Εκπαιδευτικοί Γενικής Τάξης – Εκπαιδευτικοί Τάξης Ειδικής Αγωγής) έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους . Το test Shapiro-Wink για τον έλεγχο της κανονικότητας είναι εν προκειμένω στατιστικά σημαντικό, γεγονός που σημαίνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση στις περισσότερες περιπτώσεις (δηλαδή δεν μπορούμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Μετά από αυτό μια και οι πέντε μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή επομένως για να εξετάσουμε αν οι απαντήσεις των δυο ομάδων (Εκπαιδευτικοί Γενικής Τάξης – Εκπαιδευτικοί Τάξης Ειδικής Αγωγής) διαφέρουν

σημαντικά θα χρησιμοποιήσουμε το μη παραμετρικό τεστ των Mann-Whitney για όλες τις μεταβλητές και για λόγους συγκρισημότητας.

- Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου

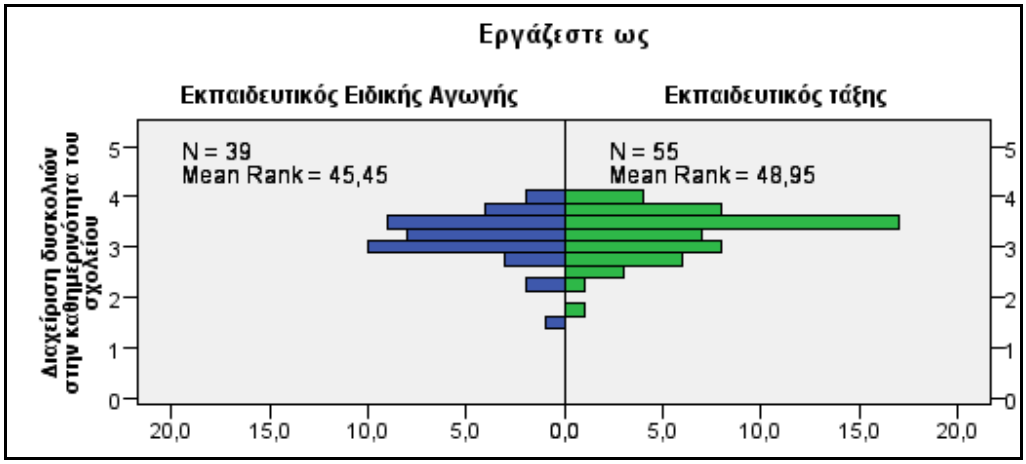
Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Γενική Τάξη (Διάμεση τιμή 3,38) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με συναδέλφους τους οι οποίοι διδάσκουν σε Τάξη Ειδικής Αγωγής (Διάμεση τιμή 3,13), η τιμή του κριτηρίου U είναι 992,50 με p=0,537>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,06. (Πίνακας 3.4.1).

- Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Γενική Τάξη (Διάμεση τιμή 3,00) φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με συναδέλφους τους οι οποίοι διδάσκουν σε Τάξη Ειδικής Αγωγής (Διάμεση τιμή 3,00), η τιμή του κριτηρίου U είναι 805,00 με p=0,035<0,05 δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,21. (Γράφημα 2.4.1. & Πίνακας 3.4.1).

Γράφημα 2.4.1

Ιστόγραμμα των τιμών του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney ως προς την Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου ανάλογα με το είδος της τάξης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.



- Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Γενική Τάξη (Διάμεση τιμή 3,25) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με συναδέλφους τους οι οποίοι διδάσκουν σε Τάξη Ειδικής Αγωγής (Διάμεση τιμή 3,38), η τιμή του κριτηρίου U είναι 1066,50 με p=0,963>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,00. (Πίνακας 3.4.1).

- Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο.

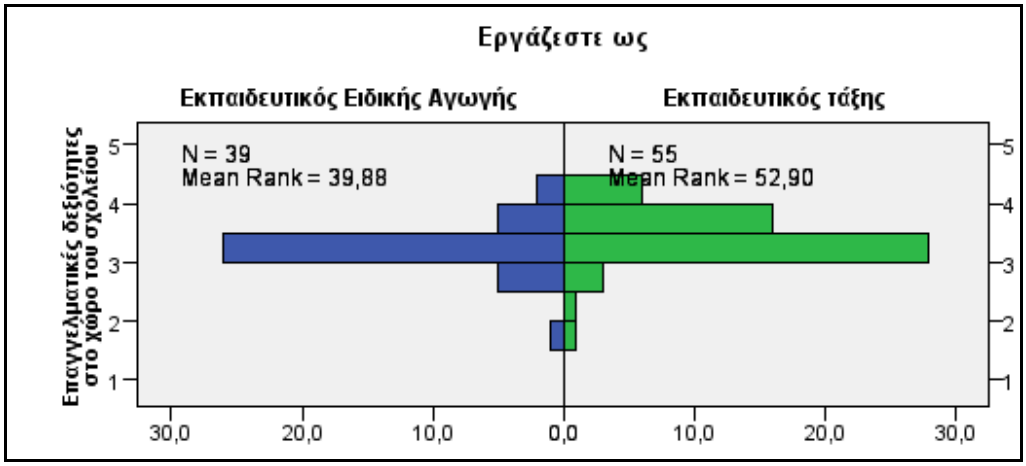
Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Γενική Τάξη (Διάμεση τιμή 3,00) φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά με συναδέλφους τους οι οποίοι διδάσκουν σε Τάξη Ειδικής Αγωγής (Διάμεση τιμή 3,00), η τιμή του κριτηρίου U είναι 968,00 με p=0,417>0,05 δηλαδή μη στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,08. (Πίνακας 2.4.1).

- Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Γενική Τάξη (Διάμεση τιμή 3,43) φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με συναδέλφους τους οι οποίοι διδάσκουν σε Τάξη Ειδικής Αγωγής (Διάμεση τιμή 3,29), η τιμή του κριτηρίου U είναι 775,50 με p=0,022<0,05 δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,24. (Γράφημα 2.4.2. & Πίνακας 3.4.1).

Γράφημα 2.4.2

Ιστόγραμμα των τιμών του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney ως προς τις Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου ανάλογα με το είδος της τάξης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.



Πίνακας 3.4.1

Σύγκριση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το είδος της τάξης που διδάσκουν (Εκπαιδευτικοί Γενικής Τάξης – Εκπαιδευτικοί Τάξης Ειδικής Αγωγής) (κριτήριο Mann-Whitney U).

Μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	Εκπαιδευτικός τάξης (n =55)	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (n =39)	*U*	*p*
	Δ.Τ. (Ε.Ε.)	Δ.Τ. (Ε.Ε.)		
Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου	3.38 (.63)	3.13 (.38)	992.500	.537
Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου	**3.00 (1.00)**	**3.00 (.50**	**805.000**	**.038**
Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο	3.25 (.88)	3.38 (.84)	1066.500	.963
Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο	3.00 (1.13)	3.00 (.50)	968.000	.417
Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου	**3.43 (.57)**	**3.29 (.43)**	**775.500**	**.022**

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ.Τ.), ενδοτεταρτημοριακό εύρος (Ε.Ε.), ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το είδος της τάξης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης και ειδικής αγωγής ως προς τις μεταβλητές Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων σε σχέση με το σχολείο, καθώς επίσης και σε σχέση με τις Επαγγελματικές δεξιότητες στον χώρο του σχολείου. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής φαίνεται να αναζητούν περισσότερο βοήθεια για την καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/ κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου.

Αντίθετα, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το είδος της τάξης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στις μεταβλητές Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου, Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο

καθώς και στην Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με το σχολείο.

7. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να μελετήσει τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, καθώς και να πραγματοποιήσει μία σύγκριση μεταξύ αυτών, βάσει διαφόρων παραγόντων. Σε πρώτο επίπεδο, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε γενικότερο επίπεδο, έχουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν δυσκολίες και να αναζητήσουν βοήθεια στην καθημερινότητά τους. Ακόμα, φαίνεται να διαθέτουν κίνητρα σε σχέση με το σχολείο και να τα ενισχύουν. Σύμφωνα με τους Botou, Mylonakou, Kalouri, Tsergas (2017) τα υψηλά επίπεδα υψηλής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέονται με τις ισχυρές σχέσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί με την οικογένεια και τους συναδέλφους τους. Όπως υποστηρίζεται, «*αυτό το δίκτυο φαίνεται να υποστηρίζει και να ενδυναμώνει τα χαρακτηριστικά που δομούν την ψυχική ανθεκτικότητα*» (Botou, Mylonakou, Kalouri, Tsergas, 2017).

Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με τα αντίστοιχα της μελέτης των Χαροκοπάκη, Μονοχάρη, Χήρα (2021) όπου φάνηκε ότι «*οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, στοιχείο που ενισχύει την προσαρμοστικότητα τους όταν βιώνουν αντίξοες συνθήκες τόσο στον εργασιακό τους χώρο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο*» (σελ. 16).

Παράλληλα, δηλώνουν ότι διαθέτουν καλές επαγγελματικές δεξιότητες. Ωστόσο, στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τα δεδομένα αυτά πιθανόν να μην αποτυπώνουν επακριβώς την πραγματικότητα κσι την καθημερινότητα που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με κάποιες παραμέτρους της κλίμακας. Ίσως τείνουν να επιλέγουν απαντήσεις/δηλώσεις που θεωρούνται κοινωνικά και επαγγελματικά αποδεκτές λ.χ. τη συνεργασία.

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής φαίνεται να αναζητούν συχνότερα βοήθεια σε σχέση με εκείνους της Ειδικής Αγωγής. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Albrecht και συνεργάτες (2009), Cancio και Conderman (2008), Futernick (2007), Kaff (2004), Katsiyannis, Zhang και Conroy (2003), Prather-Jones (2011), Schlichte, Yssel και

Merbler (2005) οι ειδικοί παιδαγωγοί κάποιες φορές φαίνεται να μην έχουν επαρκή διοικητική υποστήριξη και διαθέτουν ελάχιστη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (όπως παραπέμπουν οι Cancio, Larsen, Marthur, Estes, John, Chang,2018).

Αυτό ενδέχεται να συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής αναλαμβάνουν μεμονωμένες περιπτώσεις, διεκπεραίωση διοικητικών και οργανωτικών καθηκόντων, επομένως τείνουν να απομονώνονται. Σύμφωνα με τους Belknap, Taymans (2015) οι ειδικοί παιδαγωγοί «*θεώρησαν ότι η διδασκαλία μόνη της για μεγάλες χρονικές περιόδους τους αποσυνέδεσε από το υπόλοιπο σχολείο και από τους συναδέλφους τους*» και για αυτό αναζητούν λιγότερο βοήθεια σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη γενική εκπαίδευση (σελ. 13).

Ακόμα, υπάρχει πιθανότητα να φοβούνται να εκτεθούν λόγω της ιδιότητάς τους ως «ειδικοί» ή το ίδιο το σχολείο μπορεί να μη διαθέτει περισσότερους από έναν ειδικούς παιδαγωγούς που να μπορούν να απευθυνθούν για βοήθεια. Ως επακόλουθο, αυτό ίσως να τους δυσκολεύει να αναζητούν συχνά βοήθεια, όσο οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής.

Όπως υποστηρίζουν οι Adeniyi και συν. (2010), Αντωνίου και συνεργάτες (2020) ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής χρειάζεται να προσφέρει «*πρόσθετη υποστήριξη μαθητών, προετοιμασία εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας, διαχείριση διαταραχών συμπεριφοράς, καθιέρωση συνεχών μαθησιακών στόχων και επιτευγμάτων για το παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, καθώς και πρόσθετη ενίσχυση σε σχέση με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης*» (βλ. Adigun, Mngmezulu, 2020, σελ.1186) Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της Ε.Α. σε σχέση με εκείνους της Γ.Ε., έχουν να εκπληρώσουν περισσότερους ατομικούς στόχους.

Ως προς τη σύγκριση των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης δε βρέθηκε κάποια αξιοσημείωτη διαφορά. Επομένως, τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο των ειδικών παιδαγωγών όσο και των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε παρόμοια επίπεδα. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα παλαιότερης μελέτης των Sutton και Huberty (1984), οι οποίοι είχαν εντοπίσει πως «*δεν υπήρχε κάποια σημαντική διαφορά στα επίπεδα άγχους μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών*» (βλ. Platsidou, Agaliotis, 2008, σελ. 62). Επομένως, εφόσον τα επίπεδα άγχους τους δε διαφέρουν σημαντικά, πιθανόν η ψυχική ανθεκτικότητα να βρίσκεται σε ίδια επίπεδα.

Σχετικά με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, δε βρέθηκε κάποια σημαντική διαφορά ανά φύλο. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται δυσκολίες, αναζητούν βοήθεια και κίνητρα σε σχέση με το σχολείο και διαθέτουν επαγγελματικές δεξιότητες. Αντίστοιχα, οι Harrisson, Loiselle, Duquette και Semenic, (2002), Özcan, (2005), Maddi, Harvey, Khoshaba, Lu, Persico, & Brow, (2006) Terzi (2008) Kırıldımoğlu, Temiz, (2010) Sezgin (2012) Yalçın (2013) Gürgan (2014) Büyükşahin Çevik και συνεργάτες (2016) κατέληξαν στο συμπέρασμα «*ότι το φύλο δεν έχει καμία επίδραση στην ανθεκτικότητα*» (βλ. Polat, İskender, 2018,σελ. 10). Παρομοίως, στη μελέτη των Χαροκοπάκη, Μονοχάρη, Χήρα (2021) αναφέρθηκε ότι «*η διάσταση του φύλου δεν επηρεάζει τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών*».

Σχετικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια) φαίνεται γενικότερα πως η ψυχική ανθεκτικότητα βρίσκεται σε παρόμοια επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαχειρίζονται τις δυσκολίες στην καθημερινότητα του σχολείου και αναζητούν βοήθεια για να διαχειριστούν τις δυσκολίες που ανακύπτουν. Παράλληλα, διατηρούν κίνητρα σε σχέση με το σχολείο και οι επαγγελματικές τους δεξιότητες βρίσκονται σε παρόμοια επίπεδα. Η μελέτη των Χαροκοπάκη, Μονοχάρη, Χήρα (2021) έδειξε ότι «*η βαθμίδα εκπαίδευσης δε φάνηκε να διαφοροποιεί τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών*» (σελ.16).

Ωστόσο, η μόνη σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφορούσε την αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο. Οι Polychroni και Antoniou (2006), επιβεβαίωσαν μέσα από μελέτες πως οι δάσκαλοι που διδάσκουν μεγαλύτερα παιδιά, έχουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής απόδοσης και συνεργασίας. Ακόμη, σύμφωνα με τον Kantas (1996), οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να αναζητούν λιγότερο κίνητρα σε σχέση με το σχολείο (βλ. Antoniou,Ploumpi, Ntalla, 2013, σελ. 349).

Η αναζήτηση λιγότερων κινήτρων σε σχέση με το σχολείο για τους Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ίσως να σχετίζεται με τη δομή του Λυκείου, όπου οι περισσότεροι μαθητές λαμβάνουν πρόσθετη εκπαίδευση λ.χ.

φροντιστήρια και οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν υψηλή πίεση για καλύτερη απόδοση και συναισθηματική εμπλοκή, καθώς είναι διαφορετικές ειδικότητες και πραγματοποιούν λιγότερες ώρες.

Αναφορικά με τον παράγοντα τίτλο σπουδών, (Προπτυχιακός Τίτλος Σπουδών, Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών, Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης μέσω Σεμιναρίων «Ειδικής Αγωγής» η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δε διέφερε σημαντικά. Επομένως, ο τίτλος σπουδών δε φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη ψυχικής ανθεκτικότητας. Επομένως, τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν αναφορικά με τους τίτλους σπουδών που διαθέτουν.

Αυτό μπορεί, όπως υποστηρίζουν οι Kokkinou, Davazoglou (2009), να οφείλεται στο γεγονός ότι «*η απόκτηση ενός ανώτερου πτυχίου δεν αλλάζει το καθεστώς του εκπαιδευτικού στον οργανισμό ούτε αλλάζει τον ορισμό της εργασίας του, όπως θα συνέβαινε σε άλλα επαγγέλματα*» (σελ. 421). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η απόκτηση ανώτερων πτυχίων δε σχετίζεται με τη μεταπήδηση σε κάποια διοικητική ή ανώτερη θέση. Σύμφωνα με τους Kokkinou, Davazoglou (2009) «*στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διοικητική προαγωγή συνδέεται στις περισσότερες περιπτώσεις με την χρονική υπεροχή στην εργασία και όχι στα επαγγελματικά προσόντα*» (σελ. 421).

Ως προς τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και εκείνων που εργάζονται σε τάξεις ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης και ειδική δομή), η παρούσα έρευνα δεν έδειξε σημαντική διαφορά ως προς τη διαχείριση των καθημερινών δυσκολιών και στα κίνητρα που διαθέτουν. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης φάνηκε να αναζητούν συχνότερα βοήθεια για να αντιμετωπίσουν κρίσεις που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο και φαίνεται να έχουν υψηλότερες επαγγελματικές δεξιότητες σε σχέση με εκπαιδευτικούς τάξεων ειδικής αγωγής.

Παλαιότερες έρευνες των Sweeney και Townley (1993), Wrobel (1993), Pullis (1992, Maslach και Jackson (1984), Stiver (1980) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν αναζητούν βοήθεια εξαιτίας «*της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν με προσωπικές ή επαγγελματικές σχέσεις (π.χ. απομονώνονται λόγω υπερφόρτωσης εργασίας, δεν συνεργάζονται με συναδέλφους, δεν κοινωνικοποιούνται*

με συναδέλφους εντός ή εκτός εργασίας)» (βλ. Cancio, Larsen, Marthur, Estes, Johns, Mei, 2018, σελ. 459).

Σχετικά με τις επαγγελματικές δεξιότητες, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής σύμφωνα με τους Lavian (2012), Brunsting και συνεργάτες (2014), Kiel και συνεργάτες (2016) συχνά αναφέρουν «*πως βιώνουν ανεπάρκεια, ότι δεν έχουν τα προσόντα και δεν κάνουν αρκετά ή νιώθουν συναισθηματικά εξουθενωμένοι*» (βλ. Soini, Pietarinen, Pyhältö, Haverinen, Jindal-Snape, Kontu, 2019, σελ. 624). Αυτό όπως προαναφέρθηκε μπορεί να οφείλεται και στον φόβο τους μην εκτεθούν, καθώς κατέχουν τον τίτλο του «ειδικού». Σύμφωνα με τον Lazuras (2006) η απόδοση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μειώνεται λόγω της έλλειψης πληροφοριών σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν, της κακής εποπτείας και των αδύναμων δεσμών μεταξύ των συναδέλφων.

Οι Kokkinou και Davazoglou (2009), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ανέφεραν πως η έλλειψη επαγγελματικής ικανότητας τους, τους προκαλεί αισθήματα άγχους (σελ. 420). Αξίζει να αναφερθεί, πως χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψιν τα διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και επαγγελματικά πλαίσια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις έρευνες άλλων χωρών σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το εργασιακό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχουν συγκεντρώσει τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικές προκλήσεις που αφορούν όχι μόνο το εκπαιδευτικό έργο και τη σχολική τάξη, αλλά επεκτείνονται στις σχέσεις με τους γονείς, τους συναδέλφους, τις θεσμικές πολιτικές και τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, γίνεται φανερό πως η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συνιστά ένα πολύ σημαντικό ζήτημα όχι μόνο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, αλλά πρωτίστως για τους μαθητές που είναι οι κύριοι αποδέκτες των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Μέσα από την αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία και την παρούσα έρευνα κατέστη σαφής ο σπουδαίος ρόλος της ανθεκτικότητας και η πολυδιάστατη φύση της. Οι ατομικοί παράγοντες, η αυτοαποτελεσματικότητα, οι κοινωνικοί παράγοντες όπως οι σχέσεις με τους συναδέλφους, τη διοίκηση-διεύθυνση του σχολείου και τους μαθητές, η υποστήριξη από το γενικότερο κοινοτικό πλαίσιο απαρτίζουν βασικές προϋποθέσεις για τη δόμηση της.

Κρίνεται αναγκαία η διασφάλιση ενός υγιούς, υποστηρικτικού, ευχάριστου πλαισίου όπου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασφάλεια να πειραματιστούν, να εκφράσουν απορίες και να αφεθούν στην τέλεση του λειτουργήματός του.

Σύμφωνα με τους Deckard και συν. (2006), Gu και Day (2007) και Tait (2008) «*αρκετοί ερευνητές υποστήριξαν ότι τα θετικά συναισθήματα όπως η χαρά, η ικανοποίηση και το ενδιαφέρον μπορούν να λειτουργήσουν για να προωθήσουν τις προληπτικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων και να βοηθήσουν τους δασκάλους να οικοδομήσουν υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη καλύτερων στρατηγικών αντιμετώπισης σε δύσκολες συνθήκες* » (βλ. Hong, 2012,σελ. 434).

Συμπερασματικά, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η προάσπιση των θετικών τους συναισθημάτων για τη διδασκαλία και το έργο τους, θα συνεισφέρει σημαντικά στην εγκαθίδρυση της ανθεκτικότητάς τους. Εξάλλου, όπως έθεσαν σαφώς οι Gu και Day (2007) «*τα θετικά συναισθήματα τροφοδοτούν την ψυχική ανθεκτικότητα*» (σελ. 1304).

7.1. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να μελετήσει τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθούν και οι περιορισμοί. Αρχικά, υπήρχε δυσκολία στη συλλογή του δείγματος, πράγμα που επηρέασε και το μέγεθος του. Επομένως, το δείγμα δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό για τον πληθυσμό των Εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν διαδικτυακά συνιστά ένα μειονέκτημα καθώς δεν μπορεί να ελεγχθεί το δείγμα, να δοθούν διευκρινίσεις και τα ερωτηματολόγια να απαντώνται βιαστικά.

Παράλληλα, δεν προσμετρήθηκαν ορισμένοι προσωπικοί παράγοντες όπως : οικογενειακή κατάσταση, χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση που θα μπορούσαν να επηρεάσουν σημαντικά τα ερευνητικά αποτελέσματα. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ήταν αρκετά μικρότερο (21,3%) σε σύγκριση με το αντίστοιχο της Γενικής Αγωγής (78,7%).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η αξιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας πραγματοποιήθηκε με κλίμακες αυτό-αναφοράς, στοιχείο που μπορεί να ενέχει σημαντικούς κινδύνους για τη μεθοδολογία της έρευνας. Οι κλίμακες περιλάμβαναν ερωτήσεις που αφορούσαν μόνο την οπτική του εκπαιδευτικού αναφορικά με τον εαυτό του και σχετικά με αυτό που πιστεύουν οι άλλοι για το έργο του.

Τέλος, η έρευνα αφορούσε καθαρά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και δε χρησιμοποιήθηκε συνδυαστικά κάποια κλίμακα μέτρησης του άγχους ή της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, στοιχείο που θα μπορούσε να δώσει πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adegboyega, O., Okafor, I, . Salihu, A. (2021). Factors of workplace stress among female secondary school teachers in Oyo Metropolis, Oyo State, Nigeria. *Journal of Nusantara Studies*, 6, 2, 185-201.doi: 10.24200/jonus.vol6iss2pp185-201

- Adigun,O., Mngomezulu,T. (2021). Occupational stress among teachers of learners with special needs. *Journal of Community Psychology*, 50, 1185-1197. DOI: 10.1002/jcop.2271

- Alvites-Huamaní, C. (2019). Teacher Stress and Psychosocial Factors in Teachers from Latin America, North America and Europe. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-178. DOI: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393

- Antoniou, A. , Efthymiou, V., Polychroni, F. , Kofa, O. (2020): Occupational stress in mainstream and special needs primary school teachers and its relationship with self-efficacy, *Educational Studies*, 1-17. DOI: 10.1080/03055698.2020.1837080.

- Antoniou ,A.,Ploumpi,A., Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Scientific Research, 4(3A),349-355*. DOI: 10.4236/psych.2013.43A051

- American Psychological Association. (2014). The road to resilience. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 2020 από : http://www.apa.org/helpcen ter/road-resilience.aspx

- Αντωνίου, Α.Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ. Εκδ.), Εργασία & Κοινωνία (365-399). Αθήνα: Διόνικος.

- Beatrice , A. , Lyndal, B. (2010) Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 15(1), 5-14. DOI: 10.1080/13632750903512365

- Belknap, B., Taymans, J. (2015) Risk and Resilience in Beginning Special Education Teachers. *The Journal of Special Education Apprenticeship*. 4(1) Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 2020, https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol4/iss1/1

- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review* 6 (3), 185-207.

- Benjamin, T. L., & Black, R. S. (2012). Resilience Theory: Risk and Protective Factors for Novice Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 5, 27.

- Brown, M., & Ralph, S. (2009). Teacher stress. Research in Education, 4(2), 103-110.

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

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37, 681–711.

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

- Byrd, D. R., Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72-82. DOI: https://doi.org/10.33902/JPR.2020059790

- Cancio,E. , Larsen, R. , Marthur, S. , Estes,M. , Johns, B. , Mei, C. (2018). Special Education Teacher Stress Coping Strategies. *Education and Treatment of Children.* 41 (4), 457-482. Doi: 10.1353/etc.2018.0025

- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. Educational psychology review, 21, 193-218.

- Γρηγορόπουλος, , & Καπαλτσίδου, (2020). Επαγγελματική εξουθένωση σε εργαζόμενους των παιδικών σταθμών του νομού Θεσσαλονίκης. Ο προβλεπτικός ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 16, 58-71. Doi: https://doi.org/10.12681/icw.19570

- Daniilidou,A., Platsidou,M. (2018). Teacher's resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers resilience. *Hellenic Journal of Psychology*,15,15-39.

- Δανιηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. DOI: 10.12681/eadd/44937

- Denckla, A. , Cicchetti, K. , Laura, Seedat, Soraya, T. Martin, W. , David, K., Karestan C. (2020) *European Journal of Psychotraumatology,* 11(1), 1-11. DOI: 10.1080/20008198.2020.1822064

- Du, Q., Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, 23, 1302-1316.

- Grafton, E., Gillespie, B., & Henderson, S. (2010). Resilience: the power within. In *Oncology nursing forum*, 37, 6.

- Harvey,L., Delfabbro, PH. (2007). Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview. *Australian Psychologist,* 39(1), 3-13. doi: 10.1080/00050060410001660281

- Hellesøy, O. – Gønhaug, K. – Kvitastein, O. (2000). Burnout: Conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian Journal of Management*, 16, 233-247.

- Hester, O., Bridges, S., Rollins, L. (2020). ‘’Overworked and underappreciated’’: special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24 (3), 348-365. doi: https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189

- Hu, D., Guo, Y., Chen, C., Wang,Y. (2021). Mediating Effect of Self-Control on the Relationship Between Resilience and Subjective Well-Being Among Rural Primary and Secondary School Teachers. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 14(3),135-149. DOI: 10.6148/IJITAS.202109.14(3).0001

- Hughes, R.E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.

- Kokkinos,C., Davazoglou, A. (2009) Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study, *Educational Psychology*, 29 (4), 407-424, DOI: 10.1080/01443410902971492

- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα,* 7 (2-3), 139-152.

- Ji Y. Hong (2012) Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses, *Teachers and Teaching*, 18:4, 417-440. DOI: 10.1080/13540602.2012.696044

- Kebbi, M., Hroub,A. (2020). Stress and Coping Strategies used by Special Education and General Classroom Teachers. *International Journal of Special Education*, 33(1), 34-61.

- Κουδιγκέλη, Φ. (2017). Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Προσπεράστηκες 13 Νοεμβρίου 2021 από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/42790

- Kourkoutas, E., Stavrou, P., Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' views on Including Children with Special Education Needs in Greece: Implication for Inclusive Counceling. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 124-130. doi: 10.12691/education-5-2-3

- Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, *3*(2).

- Κυριάκου, Α. (2014). Ψυχική Ανθεκτικότητα στο Σχολείο. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014, 498-504.

- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209.

- Luthar, S. S., & Brown P. J., (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology,* 19, 931-955. doi: 10.1017/S0954579407000454

- Luthar, S. , Lyman, E., Crossman, E. (2014). Resilience and Positive Psychology. In M.Lewis & K.Rudolph (Eds), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 125-136). New York: Springer.

- Mansfield, C., Beltman, S. and Price, A. , McConney, A. (2012) . Don't sweat the small stuff : Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education* 28 (3), σελ. 357-367.

- Masten, A.S. &Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/ S095457941200003X.
- Marais V., van Eeden, C,. Rothmann, S. (2021). Perceived stress, coping and mental health of teachers: A latent profile analysis. *Journal of Psychology in Africa.* 31(1) p1-11. DOI: 10.1080/14330237.2021.1875561.

- Marić, N. , Mandić-Rajčević, S., Maksimović, N., Bulat, P. (2021). Professional Stress and Burnout Syndrome in Teachers: Are There Differences Among the Republic of Srpska Regions? *Scripta Medica.*Vol. 52 Issue 1, p28-37. DOI: 10.5937/scriptamed52-29174.

- Mintz, J.(2007). Psychodynamic perspectives of teachers stress. *Psychodynamic Practice.* Vol. 13 Issue 2, p153-166. DOI: 10.1080/14753630701273074.

- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης* (Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.).

- Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό βήμα,* 14, 249-261.

- Phytanza, D., Burhaein, E. (2020). The Effects of Tenure, Teacher Certification, and Work Motivation on Special Needs Teacher Performance. *Universal Journal of Educational Research* 8(9), 4348-4356. DOI: 10.13189/ujer.2020.080962

- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education,* 55(1), 61–76.

- Polat, D., İskender, M. (2018). Exploring Teachers' Resilience in Relation to Job Satisfaction, Burnout, Organizational Commitment and Perception of Organizational Climate . *International Journal of Psychology and Educational Studies* , 5 (3) , 1-13 . DOI: 10.17220/ijpes.2018.03.001

- Polychroni, F., & Antoniou, A. S. (2006). Occupational stress and burnout of Greek teachers of primary and secondary education. In X. F. Papailiou, G. Ksanthakou, & S. Xatzichristou (Eds.), *Educational and school psychology* (pp. 161-186). Athens: Atrapos.

- Rahmati, A., Sajjadi, M., Negarestani, A. (2018). A Spiritual Approach to Job Satisfaction and Motivation among Special Education Teachers . *Health, Spirituality & Medical Ethics Journal,* 5(3), 29-35. DOI: 10.29252/jhsme.5.3.29.

- Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.*7,56-82. doi: https://doi.org/10.12681/jret.855

- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D.;, Kontu, E. (2019) Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal.* Vol. 45 Issue 3, p622-639.DOI: 10.1002/berj.3516.

- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and Evaluating Resilience Promoting Factors-Teachers' Beliefs and Perceived Roles. *Research in Education*, 70, 50-64. DOI: https://doi.org/10.7227/RIE.70.5

- Robinson, O., Bridges, S., Rollins, L., Schumacker, R. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Education Needs,* 19 (4), 295-303. DOI: 10.1111/1471-3802.12448

- Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-32.

- Sterns, L., Dawson,. (2012) . *Annual Review of Gerontology & Geriatrics.* 32, 1, σελ. 211-230. DOI: 10.1891/0198-8794.32.211

- Τσαρουχάς (2019). Το εργασιακό στρες και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής-Τεχνικές διαχείρισης του στρες σε εκπαιδευτικούς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 826-836.

- Χαροκοπάκη, Α. (2019). «*Η προαγωγή της ψυχικής και επαγγελματικής ανθεκτικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις εφαρμογής της Συμβουλευτικής, στο σχολικό περιβάλλον*». Πρακτικά 26ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα την Αγωγή Υγείας. Παιδαγωγική Ιατρική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή. Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα. ISBN: 978-618-84238-2-4 http://ipode.gr/coference/26conference/praktika

- Χαροκοπάκη, Α., Μονοχάρη, Α., Χήρα, Α. (2021), Ψυχική Ανθεκτικότητα Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Εποχή της Ρευστότητας και της Εξάπλωσης της Επιδημίας COVID-19, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 71/2021, σ.σ. 7-26. στο: http://periodiko.inpatra.gr/

- Williams, M. , Gersch, I. (2004) 'Teaching in mainstream and special schools: Are the stresses similar or different ? . *British Journal of Special Education*, 31 (3), 157–162.

- Zhang, M., Bai, Y., & Li, Z. (2020). Effect of Resilience on the Mental Health of Special Education Teachers: Moderating Effect of Teaching Barriers. *Psychology Research And Behavior Management*, 13, 537-544. DOI: 10.2147/prbm.s257842

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πανεπιστήμιο Κρήτης ΔΜΠΣ «Ειδική Αγωγή»

Μεταπτυχιακή Εργασία «Τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Γενικής εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Μαρία Πνευματικάκη και διεξάγω μία έρευνα στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας με τίτλο «Τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης» στο ΔΜΠΣ «Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Κρήτης . Η έρευνα αυτή, έχει σκοπό να διερευνήσει τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ανώνυμη. Αξίζει να σημειωθεί, πως τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα αξιοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμβολή σας είναι σημαντική για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ανέρχεται στα 15΄ περίπου. Αν επιθυμείτε, να λάβετε γνώση των αποτελεσμάτων της έρευνας ή χρειάζεστε κάποια διευκρίνηση, μπορείτε να μου αποστείλετε email στο pnevmatikakimar@gmail.com.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον χρόνο που θα διαθέσετε!

Μαρία Πνευματικάκη

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο : Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Εκπαιδευτικός : Γενικής Εκπαίδευσης ☐ Ειδικής Αγωγής ☐

Εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκετε :

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ☐

Είστε κάτοχος:

Προπτυχιακού Τίτλου Σπουδών ☐

Μεταπτυχιακού τίτλου «Ειδικής Αγωγής» ☐

Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης μέσω Σεμιναρίων «Ειδικής Αγωγής» ☐

Εργάζεστε ως/σε :

Εκπαιδευτικός τάξης ☐

Παράλληλη στήριξη ☐

Τμήμα Ένταξης ☐

Ειδική Δομή ☐

Άλλο ☐

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Να επιλέξετε την απάντηση με την οποία συμφωνείτε περισσότερο στις δηλώσεις της παρακάτω κλίμακας (όπου 1= Διαφωνώ Απόλυτα, 2= Διαφωνώ εν μέρει, 3= Συμφωνώ εν μέρει, 4= Συμφωνώ απόλυτα). Παρακαλώ απαντήστε ελεύθερα και αυθόρμητα.

1. *Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ απόλυτα
1. Είμαι σίγουρος ότι κάνω τη δουλειά μου, ως δάσκαλος, με τον πλέον κατάλληλο τρόπο.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
2. Δεν παίρνω πολύ προσωπικά τα προβλήματα που συναντώ στο σχολείο	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
3. Ακόμη κι όταν τα πράγματα είναι δύσκολα στο σχολείο, δεν χάνω την αίσθηση του χιούμορ.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
4. Παρά τις αγχωτικές καταστάσεις που βιώνω στο σχολείο, έχω την ικανότητα να αποστασιοποιούμαι.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
5. Νοιάζομαι για την ψυχοσωματική μου υγεία.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
6. Είμαι σε θέση να προσαρμόζομαι στους διαφορετικούς ρόλους που απαιτεί τη δουλειά μου.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
7. Είμαι πρόθυμος να ενσωματώνω στη δουλειά μου νέες ιδέες και προτάσεις	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
8. Είμαι ικανός να ελέγχω τα συναισθήματά μου στις δύσκολες στιγμές.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$

2. *Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ απόλυτα
1. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν, ώστε να κάνω τη δουλειά μου ως δάσκαλος , με τον καλύτερο τρόπο.	☐1	☐2	☐3	☐4
2. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν ώστε να μην παίρνω τα προβλήματα στο σχολείο πολύ προσωπικά.	☐1	☐2	☐3	☐4
3. Με την υποστήριξη των συναδέλφων μου καταφέρνω να αποστασιοποιούμαι από τις ψυχοφθόρες καταστάσεις στο σχολείο.	☐1	☐2	☐3	☐4
4. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν επειδή ενδιαφέρονται για το καλό μου.	☐1	☐2	☐3	☐4
5. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν προκειμένου να σκέφτομαι (αναστοχάζομαι) για τις πρακτικές μου στη δουλειά.	☐1	☐2	☐3	☐4
6. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν προκειμένου να προσαρμόζομαι στους διάφορους ρόλους που απαιτεί η δουλειά μου.	☐1	☐2	☐3	☐4
7. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν προκειμένου να ενσωματώνω στη δουλειά μου νέες ιδέες και προτάσεις	☐1	☐2	☐3	☐4
8. Με την υποστήριξη των συναδέλφων μου, καταφέρνω να διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τα συναισθήματα μου σε δύσκολες φάσεις	☐1	☐2	☐3	☐4

3. *Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ απόλυτα
1. Ως επί το πλείστον, παραμένω θετικός και αισιόδοξος ακόμη και σε στρεσογόνες/ αγχωτικές καταστάσεις στο σχολείο	☐1	☐2	☐3	☐4
2. Ακόμη και σε δύσκολες φάσεις στο σχολείο, εστιάζω κυρίως στη μάθηση και στη βελτίωση, και όχι μόνο στα προβλήματα.	☐1	☐2	☐3	☐4

3. Βάζω ρεαλιστικούς στόχους ως δάσκαλος	☐1	☐2	☐3	☐4
4. Οι προσδοκίες μου από το σχολείο είναι ρεαλιστικές.	☐1	☐2	☐3	☐4
5. Μπορώ και διατηρώ μια θετική προσέγγιση στη δουλειά μου ακόμη κι όταν είμαι πολύ πιεσμένος εργασιακά.	☐1	☐2	☐3	☐4
6. Είμαι σε θέση να διατηρώ υψηλά τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό μου για τη δουλειά, παρά τις όποιες δυσκολίες της.	☐1	☐2	☐3	☐4
7. Είμαι σε θέση να διαχειρίζομαι χωρίς να ταράσσομαι και να αγχώνομαι υπερβολικά τα προβλήματα και τις δυσκολίες στο σχολείο.	☐1	☐2	☐3	☐4
8. Έχω μακροπρόθεσμους στόχους σε σχέση με την επαγγελματική μου καριέρα.	☐1	☐2	☐3	☐4

4. *Αναζήτηση βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ απόλυτα
1. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν προκειμένου να διατηρώ μια θετική και αισιόδοξη στάση ακόμα και στις πιο αγχωτικές καταστάσεις στο σχολείου.	☐1	☐2	☐3	☐4
2. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν προκειμένου να εστιάζω στη μάθηση και στην εξέλιξη και να μην επικεντρώνομαι μόνο στα προβλήματα.	☐1	☐2	☐3	☐4
3. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν να αναπτύξω ρεαλιστικούς στόχους ως εκπαιδευτικός.	☐1	☐2	☐3	☐4
4. Με την υποστήριξη των συναδέλφων μου, οι προσδοκίες μου για το σχολείο είναι ρεαλιστικές .	☐1	☐2	☐3	☐4
5. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν να διατηρώ μια θετική προσέγγιση στη δουλειά, όσο δύσκολο και αν είναι αυτό κάποιες φορές.	☐1	☐2	☐3	☐4
6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν να διατηρώ τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό μου για τη δουλειά μου, παρόλες τις δυσκολίες	☐1	☐2	☐3	☐4
7. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν να αντέχω και να μην αγχώνομαι υπερβολικά εξαιτίας των προβλημάτων και των δυσκολιών στο σχολείο.	☐1	☐2	☐3	☐4
8. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν ώστε να μπορώ να έχω μακροπρόθεσμους στόχους σε σχέση με	☐1	☐2	☐3	☐4

την επαγγελματική μου καριέρα.				

5. *Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ απόλυτα
1. Είμαι ικανός να ανταποκρίνομαι και να προσαρμόζομαι στις ανάγκες κάθε μαθητή και της τάξης γενικότερα.	☐1	☐2	☐3	☐4
2. Διευκολύνω την αποτελεσματική μάθηση.	☐1	☐2	☐3	☐4
3. Ο τρόπος διδασκαλίας μου είναι αρκετά αποτελεσματικός γιατί δίνει ώθηση στην εξέλιξη και τη μάθηση.	☐1	☐2	☐3	☐4
4. Είμαι αφοσιωμένος στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών μου.	☐1	☐2	☐3	☐4
5. «Σκέφτομαι» και «αναστοχάζομαι» σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθώ.	☐1	☐2	☐3	☐4
6. Διαχειρίζομαι τη διδακτική ώρα αποτελεσματικά, προσφέροντας μια ποικιλία από μαθησιακές εμπειρίες.	☐1	☐2	☐3	☐4
7. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα στο σχολείο μπορώ πολύ γρήγορα να σκεφτώ εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης αυτού του προβλήματος.	☐1	☐2	☐3	☐4
8. Έχω ισχυρές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες.	☐1	☐2	☐3	☐4

6. *Αναζήτηση βοήθειας για την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων στο σχολείο*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ απόλυτα
1. Με την υποστήριξη των συναδέλφων μου καταφέρνω να ανταποκρίνομαι και να προσαρμόζομαι στις ανάγκες του κάθε μαθητή και όλης της τάξης.	☐1	☐2	☐3	☐4
2. Προκειμένου να γίνομαι πιο αποτελεσματικός στη διδασκαλία, δέχομαι υποστήριξη από τους συναδέλφους μου.	☐1	☐2	☐3	☐4
3. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν να είμαι πιο αποτελεσματικός στη διδασκαλία, δίνοντας μου ώθηση και κίνητρα για εξέλιξη και μάθηση.	☐1	☐2	☐3	☐4
4. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν στο να παραμένω συνεπής και αφοσιωμένος στους στόχους για τους μαθητές μου.	☐1	☐2	☐3	☐4

5. Οι συνάδελφοί μου με υποστηρίζουν προκειμένου να σκέφτομαι και να αναστοχάζομαι για τις πρακτικές μου.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν να διαχειρίζομαι το χρόνο διδασκαλίας πιο αποτελεσματικά, ώστε να παρέχω στους μαθητές μία ποικιλία μαθησιακών εμπειριών	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
7. Με τη βοήθεια των συναδέλφων μου, όταν αντιμετωπίζουμε πρόβλημα στο σχολείο, μπορώ να σκεφτώ γρήγορα εναλλακτικές και αποτελεσματικές λύσεις	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
8. Επίσης, με τη βοήθεια των συναδέλφων μου, έχω αναπτύξει ισχυρές δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$