



—

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

στις Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαίδευση Ενηλίκων

(Sciences of Education and Lifelong Learning: Adult Education)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“ Το άγχος και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης λόγω covid.”

“ Stress and resilience of school teachers during the covid health crisis.”

της

Θεανώς Τζημαγιώργη (Α.Μ Πs20019)

Α΄ Επόπτρια: Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Β΄ Επόπτρια: Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Γ΄ Επόπτρια: Παπακωνσταντίνου Δόξα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη, 2022

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαίδευση Ενηλίκων και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο, τη συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

«Η εκπαίδευση και η μόρφωση είναι το πιο ισχυρό όπλο που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, για να αλλάξουμε τον κόσμο.»

Nelson Mandela

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί τη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και τη Διά Βίου Μάθησης: Εκπαίδευση Ενηλίκων» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επιχειρεί να διερευνήσει το άγχος και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης λόγω Covid 19.

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου, την κυρία Μαρία Πλατσίδου, καθώς με την καθοδήγησή της, την άμεση ανταπόκρισή της, την πολύτιμη βοήθειά της και την εμπύχωσή της έφτασε στο τέλος αυτή η εργασία.

Τιμή μου να συμμετέχουν στην Εξεταστική Επιτροπή της διπλωματικής μου οι αξιότιμες καθηγήτριες, Κυρία Γιαννούλη Βασιλική και Παπακωνσταντίνου Δόξα.

Τις ευχαριστώ θερμά!

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στην οικογένειά μου και τους φίλους μου για την υποστήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας, καθώς συνέβαλαν στη συγκέντρωση του δείγματος της έρευνας.

Θεανώ Τζημαγιώργη

Ιούλιος, 2022

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τα επίπεδα του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας, δηλαδή, της ικανότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αντιμετωπίζουν τις στρεσογόνους καταστάσεις στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης λόγω Covid-19. Επίσης, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Για τη μέτρηση του άγχους λόγω Covid-19 δεν υπάρχουν έγκυρα ψυχομετρικά εργαλεία, για αυτό χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα (Τανίδου, 2021). Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε μία κλίμακα προστατευτικών παραγόντων για εκπαιδευτικούς (Δανηλίδου & Πλατσίδου, 2022). Τα έγκυρα ερωτηματολόγια ήταν 150. Το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη περίοδο ήταν σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα, ενώ το εργασιακό άγχος ήταν σε μέτρια επίπεδα και χαμηλότερο συγκριτικά με το προσωπικό. Ακόμη, αποδείχτηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται ο βαθμός του άγχους, τόσο αυξάνεται και ο βαθμός της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα παραπάνω ευρήματα συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση των συσχετίσεων μεταξύ του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Λέξεις -Κλειδιά: Άγχος, Ψυχική Ανθεκτικότητα, Covid-19, Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Abstact

The present study investigated the levels of stress and mental resilience, that is, the ability of primary and secondary school teachers to deal with stressful situations in the period of the health crisis due to Covid-19. Also, the relationship between anxiety and mental resilience was examined. For the measurement of covid-19 anxiety there are no valid psychometric tools, so this specific scale was used (Tanidou,2021). In order to be measured mental resilience, a scale of protective factors was used for teachers (Daniilidou & Platsidou, 2022). The valid questionnaires were 150. The personal stress of teachers during this period was at moderate to high levels, while the work stress was at moderate levels and lower compared to the personal. It was also shown that there is a positive correlation between anxiety and mental resilience. This means that as the degree of anxiety increases, so does the degree of mental resilience. The above findings contribute to a better understanding of the associations between anxiety and mental resilience.

Keywords: Anxiety, Mental Resilience, Covid-19, Teachers, Primary Education, Secondary Education

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	IV
Περίληψη.....	V
Abstact.....	VI
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Μέρος Α΄: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	4
Κεφάλαιο 1 ^ο : Το άγχος των εκπαιδευτικών	4
1.1 Το άγχος.....	4
1.2 Το εργασιακό άγχος	7
1.3 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών	9
1.4 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης (covid-19) λόγω των κλειστών σχολείων	13
1.5 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης (covid-19) λόγω της επαναλειτουργίας των σχολείων	16
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.....	20
2.1 Η ψυχική ανθεκτικότητα	20
2.2 Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	22
2.3 Παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες.....	24
2.4 Προστατευτικοί παράγοντες -ψυχική ανθεκτικότητα στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης.....	30
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ευρήματα ερευνών.....	31
3.1 Ευρήματα ερευνών για το (εργασιακό) άγχος και την ψυχική ανθεκτικότητα.	31
3.2 Ευρήματα ερευνών: άγχος και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης.....	32
Β΄ Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο.....	33
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία Έρευνας.....	33
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	33
4.2 Κριτήρια συμμετοχής και αποκλεισμού στην έρευνα	34
4.3 Ερευνητική διαδικασία και εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	34
4.3.1 Κλίμακα άγχους.....	35
4.3.2 Κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας.....	36
Κεφάλαιο 5 ^ο : Στατιστική ανάλυση.....	38
5.1 Ανάλυση δεδομένων	38
5.2 Περιγραφική Στατιστική.....	40

5.2.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	40
5.2.2 Εκτίμηση απόψεων των εκπαιδευτικών για το άγχος	42
5.2.2.3 Εκτίμηση απόψεων των εκπαιδευτικών για την ψυχική ανθεκτικότητα	43
5.3 Επαγωγική στατιστική	44
5.3.1 Έλεγχος για την ύπαρξη κανονικής κατανομής.....	44
5.3.2 Η προβλεπτική ικανότητα των ποιοτικών δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του Άγχους και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	45
5.3.3 Η σχέση μεταξύ του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας	61
Γ' Μέρος: Ερμηνεία των Πορισμάτων.....	63
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	63
6.1 Διερεύνηση του Άγχους των εκπαιδευτικών	63
6.2 Διερεύνηση της Ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	66
6.3 Η σχέση μεταξύ του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας	68
Κεφάλαιο 7 ^ο : Πρακτικές εφαρμογές, περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	70
7.1 Πρακτικές εφαρμογές και περιορισμοί.....	70
7.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	74
Ελληνόγλωσση	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	89

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφισβήτητα, πολλές ήταν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημία λόγω Covid-19 στις ζωές των ανθρώπων. Τα υψηλά επίπεδα νοσηρότητας και θνησιμότητας συνέβαλαν στην κοινωνική απομάκρυνση μέσω της επιβολής μέτρων. Τα νέα μέτρα άλλοτε αυστηροποιούνταν και άλλοτε ελαστικοποιούνταν. Αυτό εξαρτόνταν από την επιδημιολογική κατάσταση. Απαγορεύτηκαν οι μετακινήσεις, οι ανάγκες των ανθρώπων εξυπηρετούνταν με δυσκολία και ακόμη υπήρχαν περιορισμοί στον εργασιακό χώρο. Προκλήθηκε ανασφάλεια σε παγκόσμια κλίμακα λόγω του συγκεκριμένου ιού (Lee, 2020).

Μεγάλη ανασφάλεια παρατηρήθηκε και στον χώρο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, για να αποφευχθεί ο συγχρωτισμός, δημιουργήθηκε μία νέα σχολική πραγματικότητα μέσω της διαδικασίας της τηλεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να προσαρμοστούν στη χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Η κατάσταση αυτή δημιουργούσε μεγάλο εργασιακό άγχος στους ίδιους, καθώς ήταν κάτι πρωτόγνωρο.

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της πανδημίας τα σχολεία επαναλειτούργουσαν. Αυτό συνέβαινε σε περιόδους ύφεσης. Η επιστροφή των εκπαιδευτικών στα σχολεία προσέθετε νέο άγχος στο ήδη υπάρχον άγχος τους. Το γεγονός αυτό συνέβαινε, διότι υπήρχαν έντονες ανησυχίες και φόβοι για την εμφάνιση Covid-19 (Pressley, Ha & Learn, 2021). Επίσης, το άγχος τους προέρχονταν από τον φόβο μετάδοσης του ιού στους μαθητές τους. Ο κίνδυνος μετάδοσης ήταν πολύ μεγάλος και σε αίθουσες διδασκαλίας που αερίζονταν πολύ καλά. Αξίζει να σημειωθεί πως επιβάλλονταν κάποια μέτρα υγιεινής, όταν επαναλειτούργουσαν τα σχολεία, όπως για παράδειγμα η

χρήση της μάσκας. Τα μέτρα αυτά λαμβάνονταν για την ασφάλεια τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών τους. Ωστόσο, κι αυτά επιδείνωναν πολλές φορές το άγχος των εκπαιδευτικών.

Οι στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν οι άνθρωποι συντείνουν στην εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων (Masten, 2001,οπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018). Με άλλα λόγια πρόκειται για έναν από τους παράγοντες κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας. Συνεπώς, το άγχος των εκπαιδευτικών στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης λόγω Covid-19 θεωρείται παράγοντας κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη των Wakui et al. (2021) τα αποτελέσματα της οποίας αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί αγχώονταν για το αν θα ήταν ποιοτική η διεξαγωγή της διδασκαλίας με τη λήψη των νέων μέτρων στα σχολεία.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες και αγχώδεις καταστάσεις που βιώνουν γενικότερα και ειδικότερα στην περίοδο του Covid-19. Συνεπώς, το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση τόσο του άγχους, όσο και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης λόγω Covid-19 είναι έντονο. Πρόκειται για ένα καινούριο και πολύ ενδιαφέρον πεδίο έρευνας. Αυτή η θεματική εξετάζεται από την παρούσα έρευνα.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στα κεφάλαια αυτά αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι όροι του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αφορά στο άγχος, στο εργασιακό άγχος, στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών λόγω Covid-19. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα γενικότερα, στην ψυχική ανθεκτικότητα των

εκπαιδευτικών, στους παράγοντες κινδύνου, στους προστατευτικούς παράγοντες και τέλος στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών λόγω Covid-19. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών για το άγχος και την ψυχική ανθεκτικότητα των ανθρώπων γενικά, αλλά και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών στην περίοδο του Covid-19.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια, το τέταρτο και το πέμπτο. Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους γίνεται αναφορά στον σκοπό, στα ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφονται οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους παρατίθενται αναλυτικά οι στατιστικές αναλύσεις και τα δεδομένα που προέκυψαν.

Τέλος, το τρίτο μέρος της εργασίας απαρτίζεται από δύο κεφάλαια. Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στα συμπεράσματα της έρευνας και ερμηνεύονται τα αποτελέσματά της βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Έπεται η αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Μέρος Α΄: Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1^ο: Το άγχος των εκπαιδευτικών

1.1 Το άγχος

Το άγχος χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό τη σύγχρονη ζωή (Feldman, 2011· Πολυχρονόπουλος, 2008). Σύμφωνα με τη Σωτηροπούλου (2006) η εννοιολογική του προσέγγιση είναι αρκετά δύσκολη και δεν υπάρχει ένας ορισμός καθολικά αποδεκτός, καθώς πρόκειται για μία έννοια που ορίζεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε επιστημονικό πεδίο. Επίσης, οι αρνητικές του συνέπειες, τόσο οι σωματικές, όσο και οι ψυχολογικές είναι πολλές και συνεπώς καθίσταται ακόμα πιο δύσκολη η εύρεση ενός ορισμού. Το άγχος περιγράφεται ως μία «δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει αισθήματα φόβου ή έντασης, ως απάντηση σε απειλή της οποίας η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό μη ανα-γνωρίσιμη ή άγνωστη» (Σταμπολτζή κ.ά., 2019, σελ. 706). Σύμφωνα με τους Kroenke et al. (2016) υπάρχει το φυσιολογικό και το παθολογικό άγχος. Πιο συγκεκριμένα, το φυσιολογικό άγχος προειδοποιεί για πιθανό κίνδυνο και κατά επέκταση δεν απειλείται η ψυχική υγεία των ανθρώπων. Τουναντίον, το παθολογικό άγχος επηρεάζει την ψυχική υγεία των ανθρώπων και παρατηρείται σε μεγαλύτερη συχνότητα συγκρητικά με το φυσιολογικό (Kim et al., 2011·Ruscio, 2019). Σύμφωνα με τον Feldman (2011, σ. 542) το άγχος είναι «η σωματική και συναισθηματική αντίδραση του ατόμου σε

γεγονότα, τα οποία αποτελούν απειλή ή πρόκληση». Ο Μπαμπινιώτης (2008) αναφέρει πως το άγχος είναι «η συγκινησιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από φόβο, αγωνία, ανασφάλεια και άλλα ψυχοσωματικά συμπτώματα και βιώνεται ως εναγώνια αναμονή επικείμενου κακού». Αξίζει να σημειωθεί πως το άγχος είναι η αντίδραση στα εξωτερικά ερεθίσματα. Εμφανίζεται, δηλαδή, όταν το άτομο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αυτά τα ερεθίσματα, που είναι αγχογόνα. Ετυμολογικά η λέξη άγχος προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα «ἄγχω» που σημαίνει «πνίγω», και από το ρήμα «ἀγχομαι», δηλαδή «πνίγομαι». Ο άνθρωπος, δηλαδή, νιώθει πως πνίγεται, όταν κυριαρχείται από το άγχος.

Μία σπουδαία πηγή άγχους στη σύγχρονη ζωή είναι η ίδια η καθημερινότητα του ατόμου. Οι υποχρεώσεις και τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου είναι πολλά. Σίγουρα, για να αντιμετωπιστούν, απαιτείται μεγάλη κατανάλωση ενέργειας. Αν και τα καθημερινά γεγονότα δε θεωρούνται τόσο αγχογόνα, ίσως τελικά είναι περισσότερο καταστροφικά και επιβλαβή για το άτομο, καθώς χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα και κατά επέκταση συσσώρευση (Σωτηροπούλου, 2006). Επίσης, το άτομο αγχώνεται, όταν πρέπει να ασχοληθεί ταυτόχρονα με πολλές εργασίες και όταν κάποιες εμπειρίες στη ζωή του είναι απρόβλεπτες (Feldman, 2011).

Ακόμη, άγχος προκαλείται στους ανθρώπους από τον υλιστικό τρόπο ζωής, την αυξημένη και γρήγορη διάδοση πληροφοριών, την οικονομική κρίση, την αξιακή κρίση και από την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία στην οποία ζουν (Πολυχρονόπουλος, 2008). Η γενικότερη προσπάθεια προσαρμογής του ατόμου σε μία νέα κατάσταση αποτελεί παράγοντα άγχους (Σαπουντζή-Κρέπια, 2000· Σταθάτου, 1989, οπ. αναφ. στο Τανίδου, 2021). Επιπροσθέτως, οι πανδημίες θεωρούνται αγχογόνες, καθώς απειλείται το αίσθημα της ασφάλειας (Zhao, Ahmed, & Faraz, 2020). Αυτό συμβαίνει, διότι είναι πιθανή η εμφάνιση μόλυνσης (Horesh & Brown 2020). Τέλος,

ο εργασιακός χώρος έχει αρχίσει τα τελευταία χρόνια να αποτελεί πηγή άγχους για τους περισσότερους εργαζομένους κι αυτό είναι φανερό από το γεγονός ότι κινδυνεύουν να χάσουν την ψυχική και σωματική τους υγεία (Κορωναίου, 2010). Η εμφάνιση του εργασιακού άγχους, που αναλύεται παρακάτω, είναι μεγάλη.

Αναμφίβολα, άγχος δεν προκαλούν μονάχα οι δυσάρεστες εμπειρίες στη ζωή, αλλά και οι ευχάριστες. Για παράδειγμα ο προγραμματισμός ενός γάμου μπορεί κάλλιστα να αγχώσει τους ανθρώπους. Ωστόσο, τα άσχημα γεγονότα είναι αυτά που επιφέρουν μεγαλύτερο άγχος (Feldman, 2011). Γενικότερα το άγχος συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του ατόμου στο περιβάλλον του και το προφυλάσσει (Πολυκακτριώτη & Κουτσοπούλου, 2014). Όμως, όταν είναι συνεχές και βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, τότε έχει αρνητικές συνέπειες στην υγεία του ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, η κεφαλαλγία και η κούραση είναι οι σωματικές του επιπτώσεις (Πολυκακτριώτη & Κουτσοπούλου, 2014· Πολυχρονόπουλος, 2008). Προκαλεί, επίσης και ψυχοσωματικά προβλήματα όπως ο ίλιγγος και οι ταχυκαρδίες (Σωτηροπούλου, 2006). Η εμφάνιση των σωματικών συμπτωμάτων αγχώνει τους ανθρώπους με αποτέλεσμα να εμφανίζονται ακόμη περισσότερα (Πολυκακτριώτη & Κουτσοπούλου, 2014). Συμπερασματικά, με το άγχος προκύπτουν πολλά προβλήματα στην καθημερινότητα του ατόμου, δεν είναι ψυχικά ήρεμος και δυσκολεύεται να επιτύχει τους στόχους του (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Για να αντιμετωπίσουν οι άνθρωποι τις διάφορες αγχογόνες καταστάσεις στη ζωή τους χρησιμοποιούν διάφορες τακτικές. Κάποιοι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το ίδιο το πρόβλημα, ενώ κάποιοι άλλοι προσπαθούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι αισθάνονται την ανάγκη να αναζητήσουν βοήθεια από άλλους ανθρώπους και άνθρωποι οι οποίοι αποφεύγουν να εμπλέκονται συναισθηματικά με τα γεγονότα. Τέλος, κάποιοι οδηγούνται στη χρήση ουσιών και

αλκοόλ. Επομένως, η στρατηγική που χρησιμοποιεί ο καθένας, καθορίζει και τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσει και το στρεσογόνο γεγονός (Feldman, 2011).

1.2 Το εργασιακό άγχος

Σύμφωνα με τον Quick & Henderson (2016) το εργασιακό άγχος μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία μακροχρόνια πάθηση, η οποία αντιμετωπίζεται μόνο αν διερευνώνται οι αιτίες πρόκλησής του. Ακόμη, εργασιακό άγχος παρατηρείται, όταν οι εργαζόμενοι αντιδρούν στο πιεστικό, εργασιακό περιβάλλον τους. Αντιδρούν τόσο σωματικά, όσο και συναισθηματικά, όταν παρατηρείται σε έντονο βαθμό και κατά επανάληψη (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Εμφανίζεται, όταν οι εργαζόμενοι νιώθουν πως δεν έχουν την υποστήριξη των εργοδοτών τους ή των συναδέλφων τους και οι χρηματικές αμοιβές δεν είναι συμβατές με την προσφορά του έργου τους. Το εργασιακό άγχος σχετίζεται με την εργασιακή τους απόδοση και την υγεία τους, τόσο τη σωματική όσο και την ψυχική. Συνεπώς, προκαλείται μεγάλη ανησυχία και στους εργοδότες (Sulsky & Smith, 2005). Ο εργασιακός χώρος για τον κάθε εργαζόμενο χαρακτηρίζεται από άγχος (Δίκη, 2013).

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (European Agency for Safety and Health at Work, EU-OSHA) το εργασιακό άγχος είναι «το στρες που αισθάνεται ο εργαζόμενος, όταν οι απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος υπερβαίνουν την ικανότητα του εργαζομένου να τις αντιμετωπίσει ή να τις ελέγξει» (Milczarek et al., 2009,σ.14).

Επιπλέον, ο ορισμός του εργασιακού άγχους από τον Αμερικανικό Οργανισμό Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (National Institute for Occupational Safety and Health, NIOSH) είναι: «Το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί ως οι επιβλαβείς

φυσικές και συναισθηματικές αντιδράσεις που συμβαίνουν, όταν οι απαιτήσεις της εργασίας δεν ταιριάζουν με τις δυνατότητες, τους πόρους ή τις ανάγκες του εργαζομένου. Το εργασιακό άγχος μπορεί να οδηγήσει σε κακή υγεία και ακόμη και τραυματισμό» (Sauter et al., 1999, σ.6). Με άλλα λόγια, το εργασιακό άγχος είναι οι αντιδράσεις των εργαζομένων σε οτιδήποτε θεωρείται σωματική ή ψυχολογική απειλή στον χώρο εργασίας (Jamal, 2011).

Τέλος, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας [World Health Organization (WHO)] το εργασιακό άγχος ορίζεται ως εξής: «το εργασιακό στρες είναι η αντίδραση που μπορεί να έχουν οι άνθρωποι όταν αντιμετωπίζουν εργασιακές απαιτήσεις ή πιέσεις στα οποία δεν έχουν γνώση ή ικανότητες με επακόλουθο δυσκολία στην αντιμετώπιση της εργασίας» (Leka et al., 2003, σ.1). Είναι φανερό πως οι τρεις προαναφερθέντες ορισμοί -παρά τη διαφορά τους- καταλήγουν στο ότι με το εργασιακό άγχος οι εργαζόμενοι πιέζονται για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στον εργασιακό τους χώρο (Σαρίδη κ.ά., 2016).

Σύμφωνα με τον Bamba (2016) οι κυριότεροι λόγοι στους οποίους οφείλεται το εργασιακό άγχος είναι οι αυξημένες ευθύνες, οι υψηλές προσδοκίες, οι πολλές εργασιακές ώρες, καθώς και τα προβλήματα που σχετίζονται με τη διαβίωση στα κέντρα των πόλεων. Οι Parent-Thirion et al (2017) αναφέρουν πως κάποιες εργασιακές συνθήκες, οι οποίες δημιουργούν άγχος στους περισσότερους εργαζομένους, προέρχονται από τον περιβάλλοντα χώρο. Αναλυτικότερα, ο φωτισμός, η θερμοκρασία και ο θόρυβος αποτελούν περιβαλλοντικά στοιχεία που συμβάλλουν στην εμφάνιση του άγχους των εργαζομένων.

Οι αρνητικές συνέπειες του εργασιακού άγχους είναι συμπεριφορικές, σωματικές και ψυχολογικές. Αναλυτικότερα, οι συμπεριφορικές σχετίζονται με την απουσία από τον χώρο εργασίας. Οι σωματικές αναφέρονται στους πονοκεφάλους και οι

ψυχολογικές στα καταθλιπτικά συμπτώματα (Burns et al., 2016). Οι εργαζόμενοι, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με το εργασιακό άγχος, τείνουν να καταναλώνουν υπέρογκες ποσότητες αλκοόλ καθώς επίσης παρατηρείται και αύξηση του σωματικού βάρους τους. Τέλος, οι εργαζόμενοι αδυνατούν να προσαρμοστούν στο εργασιακό περιβάλλον, είναι δυσαρεστημένοι με την εργασία τους, εμφανίζουν παθήσεις καρδιακές και μυοσκελετικά προβλήματα (Dorkeem & DuBois, 2014).

Είναι σαφές πως το εργασιακό άγχος παρατηρείται σε όλα τα επαγγέλματα, όμως κάποια χαρακτηρίζονται περισσότερο στρεσογόνα. Τέτοια επαγγέλματα είναι κατά βάση τα ανθρωπιστικά, όπως για παράδειγμα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Παπά, 2006). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών αναλύεται παρακάτω.

1.3 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Υπάρχει μία ολοένα αυξανόμενη ανησυχία σχετικά με τις αιτίες, τις επιπτώσεις και τη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία, που κάποτε θεωρούνταν μία εργασία ρουτίνας, τα τελευταία χρόνια έχει γίνει ένα περίπλοκο επάγγελμα (Addison & Yankanera, 2015). Στον τομέα του εργασιακού – επαγγελματικού άγχους η διδασκαλία έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα σε πολλές χώρες (Cooper et al., 1988, οπ. αναφ. στο Addison & Yankanera, 2015).

Το άγχος των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικά το βίωμα αρνητικών, δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η ένταση, η απογοήτευση ακόμη και η κατάθλιψη. (Kyriacou, 2001, οπ. αναφ. στο Addison & Yankanera, 2015). Όπως συμβαίνει και σε άλλους εργασιακούς τομείς, έτσι και στον τομέα της διδασκαλίας το εργασιακό άγχος επηρεάζει την υγεία, την ευημερία, την απόδοση του εκπαιδευτικού και κατά επέκταση τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται (Larchick & Chance, 2004). Ακόμη, ο

εκπαιδευτικός απουσιάζει και εγκαταλείπει πολλές φορές το επάγγελμά του λόγω του άγχους (Kyriacou & Sutcliffe, 1979, οπ. αναφ. στο Addison & Yankanera, 2015).

Αναμφισβήτητα δε βιώνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στον ίδιο βαθμό το άγχος, καθώς εξαρτάται από τα ιδιαίτερα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις δυνατότητές τους, τις συγκυρίες (Kyriacou, 2001, οπ. αναφ. στο Ματάτη, 2020), την ηλικιακή ομάδα των μαθητών, από το αν οι ίδιοι εργάζονται στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα και τις απαιτήσεις που υπάρχουν (Πολυχρονόπουλος, 2008). Ο Kyriacou (2001, οπ. αναφ. στο Ματάτη, 2020) επισημαίνει πως πρέπει πάντα να εξετάζονται τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικές συνθήκες του κάθε σχολείου, όπως επίσης και οι αξίες των εκπαιδευτικών.

Οι συναδελφικές – συνεργατικές σχέσεις δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί φοβούνται να διαμαρτυρηθούν για τα προβλήματά τους, ώστε να μην απογοητεύσουν τους συναδέλφους δασκάλους. Αυτό συνεπάγεται ανάπτυξη άσχημων διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους, μηδαμινή κοινωνική στήριξη και κατά επέκταση υψηλότερο επίπεδο άγχους (Kyriacou, 1987). Μία άλλη πηγή άγχους είναι οι πολλές προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Ravichandran & Rajendran, 2007).

Ακόμη, κάποιοι παράγοντες που χαρακτηρίζονται εγγενώς στρεσογόνοι στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών είναι οι φυσικές συνθήκες, ο φόρτος εργασίας και οι πολλές ώρες δουλειάς. Ένα παράδειγμα κακών φυσικών συνθηκών είναι, όταν τα σχολεία δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα, ώστε να παρέχουν σύγχρονες τεχνολογίες στους μαθητές τους (Travers & Cooper, 1996).

Οι Travers και Cooper (1996) αναφέρουν πως τα σχολεία που έχουν μικρότερες αναλογίες μαθητή – δασκάλου συμβάλλουν στην ελάχιστη ή και μηδαμινή εμφάνιση

άγχους. Έτσι, αποφεύγονται οι αναποτελεσματικές ή μη επιθυμητές μέθοδοι. Επίσης, οι πολλές εργασιακές ώρες αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς αρκετά σημαντική πηγή άγχους (Travers & Cooper, 1996).

Σημαντικό παράγοντα άγχους αποτελεί η σχέση του διευθυντή με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, το επίπεδο άγχους αυξάνεται, όταν ο επικεφαλής δάσκαλος δεν αναγνωρίζει τη σπουδαία δουλειά των συναδέλφων του, δεν παρέχει ανατροφοδότηση για τις αποφάσεις τους ή ακόμη και για τις επιδόσεις τους (Travers & Cooper, 1996). Μία άλλη σπουδαία πηγή άγχους είναι η ανασφάλεια που αισθάνονται πλέον οι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με το παρελθόν που η διδασκαλία θεωρούνταν μία ασφαλής εργασία. Η έλλειψη ασφάλειας στον εκπαιδευτικό τομέα οφείλεται στις ολοένα αυξανόμενες αλλαγές ως προς τις απαιτήσεις, στη φύση της διδασκαλίας, στα υλικά και στις τεχνολογίες που πρέπει να χρησιμοποιούνται (Travers & Cooper, 1996). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περιορισμένοι στον εκπαιδευτικό ρόλο και ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να ξεφύγουν. Αυτό συμβαίνει, διότι δεν υπάρχουν οι ευκαιρίες για την απόκτηση διαφορετικής θέσης εργασίας στον ίδιο οργανισμό, ούτε οι κατάλληλες εναλλακτικές λύσεις στην αγορά εργασίας για απασχόληση. Αισθάνονται το λεγόμενο «επαγγελματικό κλείδωμα» (Travers & Cooper, 1996).

Ανέκαθεν η δουλειά των εκπαιδευτικών χαρακτηριζόταν από μεγάλη αυτονομία. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή παρατηρείται έντονη δυσaráεσκεια λόγω της έλλειψης συμμετοχής στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο γενικότερα και ειδικότερα στο σχολείο τους. Συνεπώς, η κατάσταση αυτή πιέζει και αγχώνει τους εκπαιδευτικούς σε υψηλό βαθμό (Travers & Cooper, 1996). Έχουν, δηλαδή, σύμφωνα με τη Byrne (1994, οπ. αναφ. στο Ματάτη, 2020) έναν χαρακτήρα εκτελεστικό.

Αξίζει να επισημανθεί πως η εκδήλωση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών οφείλεται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τη χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, που αδυνατούν να εμπιστευτούν τις δυνάμεις τους και νιώθουν πως στερούνται γνώσεων, εμφανίζουν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους και αυτό συνεπάγεται δυσχέρεια στον προσωπικό και επαγγελματικό τους τομέα (Durdukoca & Atalay, 2019 · Παππά, 2006).

Ακόμη, η έλλειψη αρμονίας μεταξύ της αποτελεσματικότητας που αναμένει να έχει ο εκπαιδευτικός στη σχολική αίθουσα και της πραγματικότητας, οδηγεί σε απογοήτευση και αποτελεί ακόμη μία πηγή άγχους (Friedman, 2000). Η Μουζούρα (2005) αναφέρει πως κάποιοι ακόμη παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών είναι η τεράστια διδακτέα ύλη, και το γεγονός ότι τα εγχειρίδια αποστέλλονται με μεγάλη καθυστέρηση.

Η Χαραλάμπους (2012) υποστηρίζει πως οι πενιχροί μισθοί και η απουσία ενδιαφέροντος των μαθητών αυξάνουν τα επίπεδα του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Ένας άλλος τρόπος αύξησης των επιπέδων του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών είναι οι συνεχείς μετακινήσεις σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας βάσει των λειτουργικών κενών που υπάρχουν. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να προγραμματίσουν τις υποχρεώσεις τους, ούτε σε οικογενειακό, ούτε σε οικονομικό επίπεδο (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να μπορεί να αναγνωρίζει τα συμπτώματα του εργασιακού άγχους, για να αποφεύγει δυσάρεστες καταστάσεις, όπως το να μην είναι αποτελεσματικός στη δουλειά του. Τα συμπτώματα μπορούν να διαιρεθούν σε τρεις κατηγορίες: Τα σωματικά, τα ψυχολογικά και τα συμπεριφορικά. Όσον αφορά στα σωματικά συμπτώματα παρατηρούνται πονοκέφαλοι, πίεση, κόπωση και διαταραχές ύπνου. Στα ψυχολογικά και συμπεριφορικά παρατηρείται η

χαμηλή αυτοπεποίθηση, η κατάθλιψη, η αδυναμία συγκέντρωσης και προγραμματισμού και οι ίδιοι αισθάνονται εξαντλημένοι (Ματάτη, 2020). Αναμφισβήτητα, η χειρότερη επίπτωση του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι η επαγγελματική εξουθένωση (Σπυρομήτρος, 2016, οπ. αναφ. στο Ματάτη, 2020).

1.4 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης (covid-19) λόγω των κλειστών σχολείων

Τον Δεκέμβριο του 2019, το πρώτο ξέσπασμα του Covid-19 εμφανίστηκε στη Γουχάν. Από εκείνη τη στιγμή ο ιός άρχισε να εξαπλώνεται σε όλο τον κόσμο με αδιαπέραστο και ανεξέλεγκτο τρόπο. Ως απάντηση σε αυτή την άνευ προηγουμένου πανδημία, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) την κήρυξε ως κατάσταση έκτακτης ανάγκης για τη δημόσια υγεία (Ho, et. al., 2020, οπ. αναφ. στο Mondragon, Sancho, Santamaria & Etxebarria, 2021). Οι Jean et al., 2020 (οπ. αναφ. στο Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021) αναφέρουν πως εξαιτίας των περιορισμών που αποσκοπούσαν στην πρόληψη της εξάπλωσης του ιού, οι άνθρωποι άρχισαν να έχουν οικονομικά προβλήματα, έχασαν την εργασία τους και συχνά έπρεπε να απομονώνονται από τις οικογένειές τους γεγονός που τους έκανε επιρρεπείς σε συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους. Η υγειονομική κρίση λόγω covid -19 επηρέασε και τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως.

Υπήρξε μεγάλη αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η φυσική τάξη μετατράπηκε σε ψηφιακή. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους και έπρεπε αμφότεροι να προσαρμοστούν στην τηλεκπαίδευση (Δουϊγκού, 2022). Οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να χρησιμοποιούν την Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) κατά τη διάρκεια της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης, να παρέχουν μαθησιακή βοήθεια και συμβουλευτική ανεξάρτητα της αυτο - αποτελεσματικότητάς τους στην Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών και των απόψεών τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Kosir et al., 2020).

Το άγχος των εκπαιδευτικών προκλήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τη μεταφορά της εκπαίδευσης στον εικονικό χώρο (Dhawan, 2020 οπ. αναφ. στο Jakubowski & Sitko – Dominik, 2021). Εξίσου σημαντική για την πρόκληση εκπαιδευτικού εργασιακού άγχους ήταν η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Klapproth et al., 2020 οπ. αναφ. στο Jakubowski & Sitko – Dominik, 2021) καθώς και ο χρονοβόρος χαρακτήρας της διαδικασίας (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka & Edukacja, 2020 οπ. αναφ. στο Jakubowski & Sitko – Dominik, 2021). Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για εργασία από το σπίτι ήταν τα μοναδικά εργαλεία κατά την περίοδο της πανδημίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη γέννηση συναισθημάτων έντασης, εξάντλησης και μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς (Cuervo et al., 2018, οπ. αναφ. στο Mondragon, Sancho, Santamaria & Etxebarria, 2021). Η καινούρια μορφή διδασκαλίας σε συνδυασμό με την περιορισμένη κοινωνική υποστήριξη συνέβαλαν στη συνεχή αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, οι Kim & Absury, 2020 (οπ. αναφ. στο Jakubowski & Sitko – Dominik, 2021) αναφέρουν πως η τηλεεκπαίδευση θόλωσε τη διάκριση μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών και ως αποτέλεσμα η ευημερία τους επιδεινώθηκε. Αναλυτικότερα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε τη συνεργασία μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών (Aliyyah et al., 2020, οπ. αναφ. στο Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021). Ωστόσο, οι γονείς δεν μπορούσαν να είναι πάντα παρόντες κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής διδασκαλίας (Zhou & Li, 2020, οπ. αναφ. στο

Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021) και προσπαθούσαν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς πέραν των ωρών εργασίας, γεγονός που συνέβαλε στην αύξηση του άγχους και της απογοήτευσης των εκπαιδευτικών (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021). Ακόμη, κάποιοι πρόσθετοι παράγοντες άγχους για ορισμένους εκπαιδευτικούς σχετίζονταν με την έντονη ανισότητα που παρατηρήθηκε σχετικά με την πρόσβαση των μαθητών σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο σε συνδυασμό με τις δεξιότητες πληροφορικής των μαθητών και των γονέων δυσκόλευαν αρκετά ορισμένους μαθητές (Farsaci, 2020). Ο Leech et al., 2020 (οπ. αναφ. στο Pressley, Ha & Learn, 2021), αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί εκτός από τα θέματα τα διδακτικά και τα τεχνολογικά προσπαθούσαν να ωθήσουν τους μαθητές τους να ασχολούνται με το μάθημα κατά τη διάρκεια της εικονικής διδασκαλίας και αντιμετώπισαν υψηλά ποσοστά μαθητικών απουσιών. Πράγματι, αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι ακόμη και στην αρχή της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν υψηλά επίπεδα άγχους συνοδευόμενα από συμπτώματα κατάθλιψης και διαταραχής του ύπνου. Αυτό ήταν αποτέλεσμα της καινούριας μορφής διδασκαλίας (Ng, 2007· Al Lily, 2020· Besser et al., 2020, οπ. αναφ. στο Mondragon, Sancho, Santamaria & Etxebarria, 2021).

Σύμφωνα με την Gonzalez et al., 2021 μία σημαντική επίπτωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ήταν η εμφάνιση οσφυαλγίας που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι γυναίκες. Αυτό συνέβαινε, καθώς το εργασιακό περιβάλλον είχε μεταφερθεί στο σπίτι και οι ακατάλληλες θέσεις προκαλούσαν πόνο στο μυοσκελετικό σύστημα και ιδιαίτερα στην περιοχή της σπονδυλικής στήλης. Συνεπώς, το άγχος αυξανόταν και η παραγωγικότητά τους ήταν μειωμένη.

1.5 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης (covid-19) λόγω της επαναλειτουργίας των σχολείων

Η επιστροφή των εκπαιδευτικών στις τάξεις για το σχολικό έτος 2020-2021 τους οδήγησε σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ρουτίνες και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Λόγω της πανδημίας Covid-19 πολλές σχολικές περιοχές εφάρμοσαν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αίθουσες διδασκαλίας σε κοινωνικές αποστάσεις. Ο Ferguson et al., 2012 (οπ. αναφ. στο Pressley, Ha & Learn, 2021) επισημαίνει πως αν και οι νέες απαιτήσεις διδασκαλίας και ασφάλειας ήταν απαραίτητες για την επιστροφή στο σχολείο κατά τη διάρκεια του Covid-19, πρόσθεσαν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς και είχαν μεγάλη επίπτωση στο ήδη υπάρχον άγχος τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, για να επιστρέψουν στις σχολικές τάξεις αντιμετώπισαν νέες ανησυχίες και στρεσογόνους παράγοντες, όπως η απειλή της εμφάνισης του Covid-19 (Pressley, Ha & Learn, 2021). Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούσαν μη νοσήσουν από κορωνοϊό. Το γεγονός αυτό ήταν πολύ πιθανό να συμβεί, καθώς εκπαίδευαν πολλούς μαθητές και έρχονταν σε άμεση επαφή μαζί τους. Ως αποτέλεσμα, εξετίθεντο σε διάφορους ψυχολογικούς δεσμούς άγχους (Wakui et al., 2021). Το άγχος των εκπαιδευτικών σχετικά με τον φόβο μόλυνσης και μετάδοσης της λοίμωξης στους μαθητές ήταν μεγάλο. Σίγουρα, εκείνοι που είχαν παιδιά ή ενήλικες στο σπίτι φοβόταν περισσότερο τη μετάδοση της λοίμωξης (Nielsen et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί ήταν ένας από τους πιο ευάλωτους και επηρεαζόμενους πληθυσμούς κατά τη διάρκεια της επαναλειτουργίας των σχολείων, διότι ακόμη και σε μία καλά αεριζόμενη τάξη ο κίνδυνος μετάδοσης ήταν υψηλός. Οι αίθουσες διδασκαλίας δεν ήταν ιδανικές και το μολυσμένο άτομο θα συνέχιζε να απελευθερώνει μολυσματικά σωματίδια στον αέρα. Δικαιολογημένα, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί φοβούνταν τη μόλυνση από τον κορωνοϊό, διότι ρίσκαραν τη ζωή τους μέσα στον σχολικό χώρο (Lambert, Trott & Baugh, 2020).

Είναι σημαντικό να αναφερθούν και τα μέτρα υγιεινής τα οποία επιβάλλονταν, όταν η ένταση της πανδημίας Covid 19 μειωνόταν και τα σχολεία επαναλειτούργουσαν. Αναλυτικότερα, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές τους ήταν υποχρεωμένοι να φορούν μάσκες και στον εσωτερικό και στον εξωτερικό χώρο. Η πρακτική αυτή θεωρούνταν η πιο κατάλληλη για τον έλεγχο και το σπάσιμο της αλυσίδας μετάδοσης του ιού. Όμως, σύμφωνα με μία έρευνα η ακατάλληλη χρήση της μάσκας συνέβαλλε σε αυξημένα επίπεδα άγχους (Li et al., 2020). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονταν να ακολουθούν κάποιους κανόνες σε περιπτώσεις που υπήρχαν κρούσματα στο σχολείο που εργάζονταν. Σημαντικό μέτρο για την ασφάλεια των εκπαιδευτικών και των παιδιών στο σχολείο ήταν το τακτικό πλύσιμο των χεριών με νερό και σαπούνι ή απολυμαντικό χεριών και φυσικά ο καθαρισμός των σχολικών επιφανειών, καθώς ο ιός επιβίωνε πάνω σε επιφάνειες για πολλές ώρες και τα απολυμαντικά μπορούσαν να τον σκοτώσουν. Ακόμη, έπρεπε να προωθείται η κοινωνική αποστασιοποίηση, προκειμένου να επιβραδύνεται η εξάπλωση της μολυσματικής ασθένειας. Αυτό συνέβαινε με την ακύρωση συνελεύσεων, αθλητικών παιχνιδιών και άλλων εκδηλώσεων που δημιουργούσαν συνθήκες συνωστισμού. Για να αποφευχθεί ο συνωστισμός, η διατήρηση της απόστασης ενός μέτρου μεταξύ των θρανίων των παιδιών κρινόταν απαραίτητη. Επιπροσθέτως, έπρεπε να διασφαλίζεται ο διαχωρισμός των μαθητών και των εκπαιδευτικών που νοσούσαν από εκείνους που ήταν υγιείς, χωρίς να δημιουργείται κάποιο στίγμα. Οι νοσούντες έπρεπε να αποστέλλονται σε κάποιον υγειονομικό χώρο ή να απομονώνονται στο σπίτι τους (Unicef, Who, Ifrc, 2020). Πολλές φορές αυτό το νοσηλευτικό έργο πραγματοποιούνταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όλα τα προαναφερθέντα ασκούσαν πιέσεις και άγχος στους εκπαιδευτικούς και δυσκόλευαν περισσότερο το έργο τους (Γιάκας, 2021).

Είθισται οι γιατροί και άλλοι εργαζόμενοι στον τομέα της υγείας να θεραπεύουν τους ασθενείς και να επουλώνουν τα τραύματά τους. Κάτι αντίστοιχο δε συνηθίζεται για τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν όρια τα οποία δεν πρέπει να καταπατώνται. Ωστόσο, ούτε οι σχολικές περιφέρειες, ούτε οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων το έχουν προβλέψει, προσπαθώντας να ανοίξουν εκ νέου τα σχολεία (Lambert, Trott & Baugh, 2020). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κάνουν αυτήν την επιστροφή όσο το δυνατόν πιο ομαλή, αν και αισθάνθηκαν μεγάλη αβεβαιότητα λόγω της πρωτόγνωρης διδακτικής κατάστασης. Οι ίδιοι είχαν συσσωρεύσει ψυχολογικά συμπτώματα ήδη από την αρχή της πανδημίας. Ενώ τα μαθήματα ξεκίνησαν τον Σεπτέμβριο, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι με τις οδηγίες που έπρεπε να ακολουθήσουν. Ο Lukas το 2020 (οπ. αναφ. στο Mondragon, Sancho, Santamaria & Etxebarria, 2021) επισημαίνει ότι η σχολική κοινότητα παραπονιόταν πως οι κατευθυντήριες οδηγίες ήταν διφορούμενες και κάποιες αποφάσεις έπρεπε αναγκαστικά να ληφθούν από τα σχολεία.

Είναι σαφές πως τόσο το κλείσιμο των σχολείων, όσο και η επαναλειτουργία τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας επηρέασαν εκατομμύρια μαθητές και καθηγητές, καθώς έπρεπε να προσαρμοστεί η μορφή διδασκαλίας και οι καθημερινές τους συνήθειες (Besser, Lotem, Zeigler-Hill, 2020, οπ. αναφ. στο Mondragon, et al., 2021). Η υγεία είναι μία κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας και όχι μόνον η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας και επίσης μετράται από τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο ή μία ομάδα μπορεί να αλλάξει ή να αντιμετωπίσει το περιβάλλον του σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (όπ. αναφ. στο Mondragon, Sancho, Santamaria & Etxebarria, 2021).

Η επαναλειτουργία των σχολείων μετά το κλείσιμό τους λόγω της πανδημίας αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση. Η Giannini et al. (2020) οπ. αναφ. στο Jourdan & Gray,

(2021) εξέφρασε τον προβληματισμό της και ανέφερε πως το πότε και πώς θα άνοιγαν τα σχολεία ήταν μία από τις πιο δύσκολες και ευαίσθητες αποφάσεις για τις πολιτικές ατζέντες. Δεν υπήρχε σιγουριά για το αν ήταν ασφαλές αυτό το εγχείρημα. Επίσης, υπήρχε ανασφάλεια για το αν τα σχολεία μπορούσαν να διασφαλίσουν τη βοήθεια προς τους μαθητές τους που τη χρειαζόταν σε μεγάλο βαθμό.

Δημοσιεύθηκαν κατευθυντήριες γραμμές για την ασφαλή επαναλειτουργία των σχολείων (Unesco, 2020b οπ. αναφ. στο Jourdan & Gray 2021). Επίσης, τα συνδικάτα προσπάθησαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία επαναλειτουργίας των σχολείων καθώς και πολλές χώρες που είχαν εκδώσει εθνικές κατευθυντήριες γραμμές (Education International, 2020, οπ. αναφ στο Jourdan & Gray, 2021). Λόγω του ότι η πανδημία εξελίχθηκε με απρόβλεπτο τρόπο και η επαναλειτουργία των σχολείων ήταν μέρος μίας ευρύτερης διαδικασίας επανεκκίνησης των εθνικών οικονομιών, οι οδηγίες που δόθηκαν στα σχολεία εφαρμόστηκαν με σημαντικό αριθμό διαπραγματεύσεων και συζητήσεων.

Η λήψη πολιτικής απόφασης για την επαναλειτουργία των σχολείων ήταν το πρώτο σημαντικό βήμα σε αυτή τη διαδικασία, αλλά η επαναλειτουργία των σχολείων-ξεπερνώντας τους φόβους, καλωσορίζοντας τα παιδιά, επικοινωνώντας με τους γονείς, καθησυχάζοντας την κοινότητα και αντιμετωπίζοντας πολλά διοικητικά και οργανωτικά ζητήματα – χρειάστηκε πολλά παραπάνω βήματα (Jourdan & Gray, 2021).

Κεφάλαιο 2^ο : Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

2.1 Η ψυχική ανθεκτικότητα

Σύμφωνα με τον Shastri (2013) η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα ενός υλικού να επιστρέφει στην αρχική του μορφή παρά την πίεση που έχει δεχτεί. Έτσι, η ψυχική ανθεκτικότητα χρησιμοποιήθηκε και στον τομέα της ψυχολογίας, για να περιγράψει την προσαρμογή και την ανάκαμψη των ανθρώπων οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες και αγχογόνες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα προβλήματα υγείας, οικονομικά, επαγγελματικά και οικογενειακά (Aburn, Gott & Hoare, 2016). Η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται «τόσο ως η ικανότητα των ατόμων να κατευθύνουν τον δρόμο τους προς ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και φυσικούς πόρους στήριξης της ευημερίας τους, όσο και να διαπραγματεύονται ατομικά και συλλογικά με στόχο την παροχή αυτών των πόρων με πολιτισμικά ουσιαστικούς τρόπους» (Ungar, 2008, σελ. 225). Ένας άλλος ορισμός αναφέρει πως «η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η διαδικασία, η ικανότητα ή το αποτέλεσμα επιτυχημένης προσαρμοστικότητας παρά τις απειλητικές ή/ και προκλητικές καταστάσεις με τις οποίες μπορεί να έλθει αντιμέτωπο ένα άτομο» (Masten, Best, Carnezy, 1990, οπ.αναφ. στο Τσούτσα. 2021). Ο Rutter (1993) αναφέρει πως «ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης προστατευτικών και επικίνδυνων μηχανισμών, που καθορίζουν τον τρόπο που θα επηρεάσει το άτομο ένα αναπάντεχο γεγονός». Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ορισμός των Wagnild & Young (1993) ο οποίος ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει την αλλαγή ή την κακοτυχία».

Τέλος, οι Luthar & Cicchetti (2000, οπ. αναφ. στο Τσούτσα, 2021) αναφέρουν πως η ψυχική ανθεκτικότητα «είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα άτομα εκδηλώνουν θετική προσαρμογή παρά τις τραυματικές εμπειρίες που βιώνουν». Αναμφίβολα, ο καθένας μπορεί να αναπτύξει την ψυχική ανθεκτικότητα μέσω των βιωμάτων του, τα οποία συνδράμουν στην αντιμετώπιση των άσχημων γεγονότων που πρόκειται να συμβούν στη ζωή του (Rutter, 2008). Σίγουρα, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ίδια σε όλους τους ανθρώπους όπως επίσης, άλλοτε αυξάνεται και άλλοτε μειώνεται. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία διαδικασία η οποία τροποποιείται βάσει των περιβαλλοντικών συνθηκών (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Reyes & Elias, 2011). Το άτομο, δηλαδή, χαρακτηρίζεται από ψυχική ανθεκτικότητα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Rutter, 2006). Ουσιαστικά, με την ψυχική ανθεκτικότητα υπάρχει αμοιβαία επίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (Wright, Masten & Narayan, 2013, οπ. αναφ. στο Σιούρλα, 2018) και κατά συνέπεια μείωση των άσχημων ενεργειών που πηγάζουν από το άγχος του (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri & Tsergas, 2017).

Σύμφωνα με τους Wolin και Wolin (1993) η έννοια «ψυχικά ανθεκτικός» χρησιμοποιείται περισσότερο από άλλες παρόμοιες έννοιες, όπως «άτρωτος», «σκληρός», διότι δέχεται το δυσάρεστο οδυνηρό συναίσθημα που νιώθει το άτομο ως έγκυρο. Τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία, επιμονή, άμεση ανάκαμψη από τις δυσμενείς συνθήκες και τήρηση της ισορροπίας μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής (Benard, 2004). Συνεπώς, τα χαρακτηριστικά αυτά συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση των αντιξοοτήτων που προέρχονται τόσο από το περιβάλλον, όσο και από την προσωπικότητα του ατόμου και το ίδιο καταφέρνει να τις υπερνικά (Γεωργαντά, 2003, οπ. αναφ. στο Σιούρλα, 2018). Συνοψίζοντας, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σπουδαία, καθώς έχει άμεση

σχέση με την ψυχική υγεία και αποτελεί αξιόλογο στοιχείο, ώστε το άτομο να προσαρμόζεται ψυχοκοινωνικά με επιτυχία (Shastri, 2013).

2.2 Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι «η ικανότητά τους να ξεπεράσουν τα προσωπικά τρωτά τους σημεία και τους περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες, να αντιμετωπίσουν τους πιθανούς κινδύνους, ώστε να διατηρήσουν την ευημερία τους» (Oswald, Johnson & Howard, 2003, σελ.50, οπ. αναφ. στο Σιούρλα, 2018). Ακόμη, ο Tait (2008, p.58) αναφέρει πως η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι «ένας τρόπος αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα γεγονότα που εκτυλίσσονται στο σχολικό περιβάλλον που ενεργοποιούνται και καλλιεργείται σε περιόδους στρες». Αξιόλογος είναι και ο ορισμός του Brunetti (2006, p.13, οπ. αναφ. στο Σιούρλα, 2018) ο οποίος ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «μία ποιότητα που επιτρέπει στους καθηγητές να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους στη διδασκαλία και τις διδακτικές πρακτικές τους παρά τις δύσκολες συνθήκες και τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες».

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούνται ψυχικά ανθεκτικοί νιώθουν αυτεπάρκεια και το χαρακτηριστικό αυτό συμβάλλει στο να αντιμετωπίζουν τις δυσχέρειες ως προκλήσεις (Tait, 2008). Επίσης, μετατρέπουν τα αρνητικά συναισθήματα σε θετικά και αισθάνονται δεσμευμένοι απέναντι στο επάγγελμά τους (Howard & Johnson, 2004, οπ. αναφ. στο Σιούρλα, 2018). Αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών είναι το ότι αφοσιώνονται στους μαθητές τους, οι στόχοι που θέτουν είναι επιτεύξιμοι και δέχονται συμβουλές. Ακόμη, χαρακτηρίζονται από οργάνωση, προετοιμασία, επικοινωνία, ευελιξία,

προσαρμοστικότητα και συμφιλιοτική διάθεση σε περίπτωση λαθών (Mansfield et al., 2012).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σπουδαία για όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς πετυχαίνουν μέσω αυτής την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η παρεχόμενη διδασκαλία τους είναι περισσότερο ποιοτική και προσαρμόζονται πιο εύκολα στις εκπαιδευτικές συνθήκες που μεταβάλλονται συνεχώς (Howard & Johnson, 2004· Gu & Day, 2007, οπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018). Ακόμη, ο Werner (1995, οπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018) αναφέρει πως θεωρείται σπουδαία, διότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές τους, οι οποίοι σε δύσκολες περιόδους αναζητούν και τη δική τους υποστήριξη.

Ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός διαμορφώνει σχολικά περιβάλλοντα με βασικό τους χαρακτηριστικό την ψυχική ανθεκτικότητα. Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στα σχολεία επιτυγχάνεται με τον διάλογο και την παρότρυνση των εκπαιδευτικών να θέτουν οι μαθητές ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, αναμένουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Blum & Libbey, 2004). Συμπερασματικά, ο συνδυασμός του συλλογικού πνεύματος και της ενίσχυσης των μαθητών τους συμβάλλει στην αυξημένη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Krovetz, 1998).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι βαρύνουσας σημασίας στους εκπαιδευτικούς, καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών τους. Οι μαθητές, δηλαδή, είναι προϊόντα ενός ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού και ενός ψυχικά ανθεκτικού κλίματος γενικότερα. Είναι αδύνατο να προαχθεί η ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές, όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις υψηλής επικινδυνότητας (Καλτσή, 2013). Έτσι, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο

μπορούν να διατηρούν θετικά στοιχεία απέναντι σε προκλήσεις, πιέσεις και απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου (Daniilidou & Platsidou, 2018).

2.3 Παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τον Shastri, 2013 η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αναπτύσσεται και να μειώνεται κατά τη διάρκεια της ζωής, καθώς εξαρτάται από παράγοντες κινδύνου και προστατευτικούς παράγοντες. Οι παράγοντες κινδύνου είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα, που έχουν οι άνθρωποι ή το περιβάλλον τους, τα οποία έχουν αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά τους. Θεωρούνται ακόμη πρόδρομοι μίας στάσης – συμπεριφοράς. Πιο αναλυτικά, ως παράγοντες κινδύνου θεωρούνται οι αγχογόνες καταστάσεις και εμπειρίες των ανθρώπων που συμβάλλουν στην εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων (Masten, 2001,οπ. αναφ. στο Δανιηλίδου, 2018). Συνήθως τα ψυχολογικά προβλήματα προκύπτουν από μακροχρόνιες δυσμενείς συνθήκες, όπως για παράδειγμα η οικονομική απορία, το βίωμα μίας φυσικής καταστροφής, ο γονικός θάνατος, ο γονικός χωρισμός ή ακόμα και μία σοβαρή ασθένεια. Σίγουρα, όταν το άτομο αντιμετωπίζει ελάχιστα αρνητικά γεγονότα, δεν υπάρχει κίνδυνος για ψυχολογικά προβλήματα (Rutter, 1979. Wright & Masten, 2015, οπ. αναφ. στο Δανιηλίδου, 2018). Σύμφωνα με την Masten (2001, οπ. αναφ. στο Δανιηλίδου, 2018) οι παράγοντες κινδύνου δεν είναι πάντοτε επικίνδυνοι, αλλά ενδέχεται να είναι και προστατευτικοί, όπως για παράδειγμα η προστασία των γονέων. Οι παράγοντες κινδύνου για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σχετίζονται τόσο με ατομικά, όσο και με περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά (Daniilidou & Platsidou, 2018).

Σε ατομικό επίπεδο σπουδαίος παράγοντας κινδύνου είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Day, 2008, οπ.αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018) και η δυσκολία αναζήτησης βοήθειας (Florew, 2006, οπ.αναφ.στο Daniilidou & Platsidou,

2018). Επίσης, το άγχος, η συναισθηματική εξάντληση (Schlichte, Yssel & Merbler, 2005, οπ.αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018) και η ανεπαρκής προετοιμασία για την πραγματικότητα της εργασίας (Demetriou, Wilson & Winterbottom, 2009, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες κινδύνου.

Σε περιβαλλοντικό επίπεδο οι παράγοντες κινδύνου είναι οι αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί λόγω των συνεχών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες αυξάνουν το επίπεδο της αβεβαιότητάς τους, την πίεση και τον φόρτο εργασίας (Gu & Day, 2007· Howard & Johnson, 2004, οπ.αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018). Για παράδειγμα η εισροή των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δημιουργεί ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες που οφείλονται στις ανεπαρκείς υποδομές, στην αδυναμία επιμόρφωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμικότητα και γενικότερα σε θέματα ενίσχυσης των προσφύγων τόσο συμβουλευτικής, όσο και ψυχολογικής. Ακόμη, το γεγονός ότι δεν υπάρχει νόμος για το προσφυγικό ζήτημα στα υπόλοιπα σχολεία, παρά μόνο στα διαπολιτισμικά αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να διευθετούν μόνοι τους τα προβλήματα που προκύπτουν στον εκπαιδευτικό χώρο που εργάζονται. Όλα τα προαναφερθέντα αποτελούν περιβαλλοντικούς παράγοντες κινδύνου που μειώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Siourla, 2018).

Ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου που αξίζει να αναφερθεί είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές τους, διαμορφώνοντας το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες τους και προσπαθώντας να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Σίγουρα, η περίεργη συμπεριφορά των μαθητών συμβάλλει στην εμφάνιση πολλών δυσχερειών (Gibbs & Miller, 2013· Taylor, 2013 οπ. αναφ. στο Siourla, 2018). Αυτή η ακατανόητη συμπεριφορά τους οφείλεται

πολλές φορές στις αγχογόνες καταστάσεις και στα ευμετάβλητα περιβάλλοντα στα οποία ζουν (Billings & Moos, 1983· Καψάλης, 2007 οπ. αναφ. στο Siourla, 2018). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών τους, διότι αποτελεί έναν σπουδαίο προστατευτικό παράγοντα. Για τον λόγο αυτόν οι καθηγητές και οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους και όλα τα αναπτυξιακά τους στάδια. Προκειμένου οι μαθητές να μην κλονίζονται ψυχικά, πρέπει να έχουν δίπλα τους έναν ενήλικα που θα τους βοηθάει, ώστε να νιώθουν άξιοι και να αναμένουν πολλά από τον ίδιο τους τον εαυτό (Aronowitz, 2005). Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν σε καθημερινή βάση να βρουν τα όρια των ψυχικών τους αντοχών, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με τις απαιτητικές συμπεριφορές των μαθητών τους (Gibbs & Miller, 2013, οπ. αναφ. στο Siourla, 2018).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν οι προστατευτικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα μετριάζοντας τον αντίκτυπο των παραγόντων κινδύνου. Ένας τρόπος με τον οποίο εμφανίζονται οι προστατευτικοί παράγοντες είναι τα ατομικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που αντανakλούν την απουσία παραγόντων κινδύνου ή την παρουσία παραγόντων που προάγουν την αυτοβελτίωση. Ο δεύτερος τρόπος αφορά σε παράγοντες που μετριάζουν τις επιπτώσεις των παραγόντων κινδύνου ή ενισχύουν τα θετικά αποτελέσματα και την επιτυχή προσαρμογή του ατόμου (Johnson & Howard, 2007, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018).

Με άλλα λόγια οι προστατευτικοί παράγοντες θετικοποιούν τις αρνητικές συνέπειες των παραγόντων κινδύνου και προστατεύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων που αντιμετωπίζουν αγχογόνες καταστάσεις. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ουσιαστικές στενές και ευρύτερες οικογενειακές σχέσεις οι οποίες παρέχουν

προστασία από τους παράγοντες κινδύνου (Goldenberg & Goldenberg, 2013· Siepel et al., 2015, οπ. αναφ. στο Ροδά, 2018). Επίσης, μία άλλη κατηγορία προστατευτικών παραγόντων είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία του περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο (Mansfield, Beltman & Price, 2014, οπ. αναφ. στο Ροδά, 2018). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται, δηλαδή, στο πιο ευρύ κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Aydogdu et al., 2017· Bonanno, Romero & Klein, 2015· Liborio & Ungar, 2014· Luthar, 2006· Siepel et al., 2015, οπ. αναφ. στο Ροδά, 2018). Τέλος, σύμφωνα με τους Garnezy (1993), Kumpfer (1999), Masten & Wright (2010) (οπ. αναφ. στο Ροδά, 2018) μία ακόμη ομάδα παραγόντων που προστατεύουν την ψυχική ανθεκτικότητα είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά. Τα ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες είναι οι δεξιότητες σε επίπεδο γνώσεων και συναισθημάτων (ενσυναίσθηση), οι κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία), η πίστη στη θρησκεία, η αποτελεσματικότητα στην εύρεση λύσεων σε προβλήματα καθώς και αναζήτηση νοήματος στη ζωή. (Ρόδα, 2018). Αξίζει να αναφερθεί πως τα ατομικά χαρακτηριστικά ως ενισχυτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι απόρροια της αμοιβαίας εξάρτησης του ατόμου με το περιβάλλον (Luthar, 2006, οπ. αναφ. στο Ροδά, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα μέσω κάποιων στρατηγικών αντιμετώπισης. Αν και στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει μεγάλη ανάφορά στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι Castro, Kelly & Shih (2009, οπ. αναφ. στο Δανιηλίδου, 2018) κατέληξαν στο ότι κάποιες εξ αυτών είναι η διευθέτηση των σχέσεων με γονείς και συναδέλφους που δε λειτουργούν ομαλά, η προσοχή της υγείας τους τόσο σε σωματικό, όσο και σε ψυχικό επίπεδο, οι ικανότητες αντιμετώπισης δυσκολιών και η αναζήτηση βοήθειας από το περιβάλλον τους. Επίσης, οι Patterson, Collins & Abbott (2004, οπ. αναφ. στο

Δανηλίδου, 2018) επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι προσηλωμένοι στο διδακτικό τους έργο και στους μαθητές τους καθώς επίσης ψάχνουν για βοήθεια εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Mansfield, Beltman, Price & McConney (2012, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018) οι προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: την επαγγελματική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τέλος την κατηγορία κίνητρο. Η επαγγελματική διάσταση αναφέρεται στις ικανότητες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού που συντείνουν στο να αντιμετωπίζει τις αντιξοότητες στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας (Bobek, 2002· Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018). Επίσης, η προαναφερθείσα διάσταση αφορά στη γνωριμία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, στην ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των μαθητών τους (Flores, 2006· Kaldi, 2009, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018), στη δέσμευση των εκπαιδευτικών, ώστε να καταρτίζονται επαγγελματικά συνεχώς (Patterson, Collins & Abbott, 2004· Sumsion, 2004, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018), στην ευελιξία (Le Cornu, 2009, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018) και τέλος στην αποτελεσματική διδασκαλία (Brunetti, 2006· Woolfolk & Spero, 2005, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018).

Η συναισθηματική διάσταση περιλαμβάνει χαρακτηριστικά του δασκάλου όπως ο αλτρουισμός (Brunetti, 2006· Chong & Low, 2009, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018), η επιμονή (Fleet, Kitson, Cassady, & Hughes, 2007· Sinclair, 2008, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018), η συναισθηματική νοημοσύνη (Chan, Lau, Nie, Lim & Hogan, 2007· Sinclair, 2008, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou,

2018) και η αίσθηση του χιούμορ (Bobek, 2002· Jarzabkowski, 2002, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018).

Στην κοινωνική διάσταση έχουν εντοπιστεί ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες που επιτρέπουν την ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής υποστήριξης (Froehlich-Gildhoff & Roennau-Boese, 2012· Howard & Johnson, 2004· Tait, 2008, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018). Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πηγάζει από ένα εκτεταμένο δίκτυο υποστήριξης, το οποίο περιλαμβάνει συναδέλφους, οικογένεια, φίλους και πνευματικές ομάδες (Stanford, 2001, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018).

Σύμφωνα με τους Gu & Day, 2007·Tait, 2008 ·Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018 η διάσταση των κινήτρων περιλαμβάνει την αυτο-αποτελεσματικότητα και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις δικές τους δυνάμεις. Ακόμη, η διάσταση αυτή αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Sumsion, 2004, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018) και στην προθυμία ανάληψης κινδύνων (Sumsion, 2003, οπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018).

Οι Henderson & Milstein (2003) αναφέρουν μία δράση, ώστε να προάγεται η ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολικό περιβάλλον, τόσο στους εκπαιδευτικούς που αποτελούν τη συνιστώσα για τη δημιουργία ενός ανθεκτικού σχολείου, όσο και στα παιδιά. Η δράση αυτή είναι γνωστή ως « τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας». Ο τροχός αυτός περιλαμβάνει έξι ενέργειες, τρεις για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και τρεις για τη μείωση των αρνητικών συνεπειών των παραγόντων επικινδυνότητας. Στην πρώτη κατηγορία το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι το να προσφέρεται ενίσχυση και να εκδηλώνεται έμπρακτα το ενδιαφέρον. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί από το οικογενειακό, το φιλικό περιβάλλον ακόμη και από κάποιον

σύμβουλο στον οποίο απευθύνεται το άτομο (Werner & Smith, 1992, οπ. αναφ. στο Δανιηλίδου, 2018). Συνεχίζοντας, οι υψηλές προσδοκίες συμβάλλουν επίσης στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι προσδοκίες αυτές αφορούν στις απαιτήσεις που έχει το άτομο από τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά και στις απαιτήσεις που έχουν οι άλλοι από τον ίδιο. Αναμφίβολα, οι υψηλές προσδοκίες πρέπει να εφικτές και μη ουτοπικές. Η τρίτη ενέργεια της πρώτης κατηγορίας του τροχού αναφέρεται στη συμμετοχή όλων των για την αντιμετώπιση προβλημάτων και προσφορά βοήθειας όπου χρειάζεται. Μία ενέργεια της δεύτερης κατηγορίας είναι οι δυνατές συναισθηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε επίπεδο οικογενειακό, φιλικό και συναδελφικό. Τα άτομα που σχετίζονται κατά αυτόν τον τρόπο με τους ανθρώπους εμφανίζουν ακίνδυνες στάσεις – συμπεριφορές, εν αντιθέσει των ανθρώπων που αναπτύσσουν πιο ψυχρές σχέσεις. Μία δεύτερη στρατηγική είναι η ύπαρξη ξεκάθαρων ορίων η οποία συνδράμει στο να γίνονται οι προσδοκίες περισσότερο σαφείς και κατά επέκταση να παρατηρείται η ανάλογη συμπεριφορά. Τέλος, η διαδικασία της απόκτησης δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη ζωή αφορούν στην επικοινωνία, στην εύρεση λύσεων σε ένα πρόβλημα με σωστό τρόπο και στη δυνατότητα δημιουργίας σχέσεων συνεργασίας. Όταν, λοιπόν, το άτομο κατακτά αυτές τις δεξιότητες, τότε είναι σε θέση να αντιπαρέχεται τις δυσχέρειες και τα απευκταία γεγονότα που εμφανίζονται στη ζωή του (Δανιηλίδου, 2018).

2.4 Προστατευτικοί παράγοντες -ψυχική ανθεκτικότητα στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης

Αν και οι κυβερνήσεις σε ολόκληρο τον κόσμο αποφάσισαν να εφαρμόσουν περιοριστικά μέτρα απομόνωσης για την επιτυχή αντιμετώπιση της μετάδοσης του ιού, κάποιες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στους προστατευτικούς παράγοντες που

μειώνουν τις επιπτώσεις της κοινωνικής απομόνωσης και του εγκλεισμού (Sandin et al., Vinkers et al., 2020, οπ. αναφ. στο Lacomba-Trezo et al., 2022). Πιο αναλυτικά, κάποιοι άνθρωποι έχουν αρχίσει να εκτιμούν ορισμένες πτυχές της ζωής τους που δεν εκτιμούσαν προηγουμένως (Sandin et al., 2020, οπ. αναφ. στο Lacomba - Trezo et al., 2022). Αυτά τα ανθεκτικά άτομα προσαρμόζονται στην αλλαγή πιο εύκολα, ξεπερνούν τις αντιξοότητες και αναδεικνύονται συναισθηματικά ενισχυμένα, χαρακτηρίζονται από συναισθηματική ισορροπία και νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή (Macintyre, Gregersen, Mercer, 2020 · Valero et al., 2021· Verdolini, et al., 2021, οπ. αναφ. στο Lacomba-Trezo et al., 2022). Είναι βέβαιο πως η εμπειρία θετικών συναισθημάτων μετά από αντιξοότητες βοηθάει τους ανθρώπους να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους και τους προστατεύει από μελλοντικά προβλήματα ψυχικής υγείας (Vanderlind et al., οπ. αναφ. στο Lacomba-Trezo et al., 2022). Επίσης, η διατήρηση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων σε ικανοποιητικό επίπεδο προάγει την ψυχική υγεία και ευεξία (Wang et al., οπ. αναφ. στο Lacomba-Trezo et al., 2022).

Κεφάλαιο 3^ο: Ευρήματα ερευνών

3.1 Ευρήματα ερευνών για το (εργασιακό) άγχος και την ψυχική ανθεκτικότητα.

Έχουν διεξαχθεί κάποιες έρευνες οι οποίες μελετούν το άγχος σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι Howard & Johnson, 2004 (οπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018) επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα, μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τους στρεσογόνους παράγοντες. Συνεπώς, το εργασιακό άγχος βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Επίσης, μία άλλη έρευνα κατέληξε στο ότι τα άτομα που έχουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα είναι ικανά να

αντιμετωπίσουν πιο εύκολα το καθημερινό άγχος και να αποκτήσουν ξανά τις δυνάμεις τους (Ong, Bergeman, Bisconti & Wallance, 2006, οπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018). Σπουδαία είναι και η έρευνα που αναφέρει πως τα άτομα τα οποία βιώνουν άσχημα γεγονότα στη ζωή τους δεν εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Bonnano, 2004, οπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018). Επιπροσθέτως, οι Noris, Tracy & Galea, 2009 (οπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018) υποστηρίζουν πως η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να ενισχυθεί, αν είναι κατανοητή η επιρροή που ασκεί το άγχος στην ψυχική υγεία των ατόμων. Ακόμη, οι Sood, Prasad, Schroeder και Varkey, 2011 (οπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018) επισημαίνουν πως η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας συμβάλλει στην άμυνα του ανθρώπου απέναντι στο άγχος. Τέλος, η Δανηλίδου (2018) σε έρευνά της αναφέρει πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική αγωγή παρουσίασαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και τα επίπεδα του άγχους τους ήταν χαμηλά.

3.2 Ευρήματα ερευνών: άγχος και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης.

Μία έρευνα, που διεξήχθη από τους Santamaria et al. (2021) σε 1633 εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία της Βόρειας Ισπανίας, αναφέρει πως η πανδημία επηρέασε τους εκπαιδευτικούς σε ψυχικό επίπεδο και το άγχος ήταν υψηλό κυρίως στις γυναίκες. Μία ελληνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν των Stachteas και Stachteas (2020). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 226 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ήταν πως η πανδημία επέδρασε στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών με

αρνητικό τρόπο και τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών, τα οποία αφορούσαν τη διαδικασία της εκπαίδευσης και τον φόβο εξαιτίας της επαφής τους με τους μαθητές, ήταν πολύ υψηλά. Συγκεκριμένα, η αναλογία ήταν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς. Ενδιαφέρουσα είναι και η έρευνα των Wakui et al. (2021) η οποία έλαβε χώρα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιαπωνία σε 263 εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το αν οι εκπαιδευτικοί αγχώονταν κατά την επιστροφή τους στα σχολεία λόγω της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονταν από έντονο άγχος για τη διαδικασία και την ποιότητα της εκπαίδευσης λόγω των νέων μέτρων, καθώς και για τον φόβο της νόσησης. Από τις προαναφερθείσες έρευνες γίνεται αντιληπτό πως η πανδημία επηρέασε με αρνητικό τρόπο την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και συνέβαλε στα αυξημένα επίπεδα του άγχους τους.

Β' Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 4^ο : Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Μέσω της παρούσας εργασίας στοχεύεται η διερεύνηση του άγχους, που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης και ο τρόπος με τον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων και δύσκολα διαχειρίσιμων καταστάσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τη συγκεκριμένη περίοδο.

Τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα για την παρούσα έρευνα είναι:

- Ποιο είναι το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας;
- Ποιο είναι το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της πανδημίας;

- Σε ποιο βαθμό η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με το άγχος των εκπαιδευτικών;

4.2 Κριτήρια συμμετοχής και αποκλεισμού στην έρευνα

Η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε στη μέτρηση των απόψεων εκπαιδευτικών με τη χρήση του ερωτηματολογίου και τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα. Το κριτήριο για τη συμμετοχή των ατόμων στην ερευνητική διαδικασία ήταν να εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης, στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης.

Αποκλείστηκαν άτομα που δεν κατείχαν το βασικό πτυχίο, ώστε να μπορούν να ασκήσουν το επάγγελμα της διδασκαλίας. Το συλλεχθέν δείγμα αριθμούσε σε 152 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πληρούσαν τα κριτήρια για συμμετοχή στην έρευνα, ώστε να αξιολογηθεί το άγχος και η ψυχική τους ανθεκτικότητα στην περίοδο του Covid-19.

4.3 Ερευνητική διαδικασία και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Από την ερευνήτρια έγινε συλλογή δείγματος 152 εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, απαντώντας σε ένα ερωτηματολόγιο, που διαμοιράσθηκε μέσα από την πλατφόρμα Google forms για το χρονικό πλαίσιο 1/03/2022-25/04/2022. Για να συλλεχθεί το δείγμα, χρησιμοποιήθηκε η βολική μέθοδος δειγματοληψίας, ενώ για να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο ο χρόνος υπολογίστηκε στα 6-7 λεπτά. Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε εισαγωγικό μήνυμα για την ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας,

αναφέρθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, καθώς επίσης σημειώθηκαν τα στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια.

Η δόμηση του ερωτηματολογίου είναι η εξής: α) εισαγωγικό κείμενο ενημέρωσης για την έρευνα, β) ερωτηματολόγιο δημογραφικών παραγόντων, γ) κλίμακα απόψεων για το άγχος και δ) κλίμακα απόψεων για την ψυχική ανθεκτικότητα. Πιο αναλυτικά, το κάθε μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα εξής:

4.3.1 Κλίμακα άγχους

Η παρούσα κλίμακα μέτρησης του άγχους δημιουργήθηκε με σκοπό την κάλυψη των αναγκών που προέκυψαν από την έλλειψη επικυρωμένων ψυχομετρικών εργαλείων για την ανίχνευση του βαθμού άγχους λόγω του Covid-19. Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε βάσει διαφόρων αναφορών σε σχετικές με το θέμα έρευνες (Carleton, Norton & Asmundson, 2007· Georgiou, Delfabbro & Balzan, 2020· Nowicki, Ślusarska, Tucholska, Naylor, Chrzan-Rodak, & Niedorys, 2020· Taylor, Landry, Paluszek, Fergus, McKay & Asmundson, 2020). Το επίπεδο άγχους μετρήθηκε βάσει 7 δηλώσεων. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν τις αντιλήψεις τους για το προσωπικό άγχος στη ζωή τους μέσω μιας δήλωσης, ενώ αποτύπωσαν τη γνώμη τους για το αντιληπτό άγχος μέσω των υπόλοιπων 6 στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά προέκυψαν από τις συνθήκες, οι οποίες διαμορφώθηκαν λόγω της πανδημίας του Covid-19 με τις δύο από αυτές να επικεντρώνονται στο άγχος των εκπαιδευτικών στον εργασιακό χώρο. Υψηλή βαθμολογία στην παρούσα κλίμακα αντικατοπτρίζει υψηλότερο επίπεδο άγχους. Για τη βαθμολόγηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε

μια επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, με διακύμανση από το 1 = «Δεν ισχύει καθόλου» ως 7 = «Ισχύει εξαιρετικά».

4.3.2 Κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

Η Κλίμακα Προστατευτικών Παραγόντων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευτικών (ΚΠΠ-ΨΑΕ) περιλαμβάνει 31 δηλώσεις και αξιολογεί επτά προστατευτικούς παράγοντες: τα Πνευματικά χαρακτηριστικά, τις Αξίες και πεποιθήσεις, τη Συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα, τη Σωματική ευεξία, τις Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου, τις Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου και το Νομοθετικό πλαίσιο.

. Στις επιμέρους διαστάσεις περιλαμβάνονται οι εξής ερωτήσεις:

- *Πνευματικά χαρακτηριστικά (Ερωτήσεις: 1-2)*
- *Αξίες/Πεποιθήσεις (Ερωτήσεις: 3-7)*
- *Σωματική ευεξία (Ερωτήσεις: 8-10)*
- *Συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα (Ερωτήσεις: 11-16)*
- *Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου (Ερωτήσεις: 17-22)*
- *Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου (Ερωτήσεις: 23-27)*
- *Νομοθετικό πλαίσιο (Ερωτήσεις: 28-31)*

Καθεμία από τις δηλώσεις αξιολογήθηκε, χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Δεν είμαι σίγουρος/η, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

Για καθεμία εκ των κλιμάκων του παρόντος εργαλείου υπολογίστηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνάφειας-αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας βάσει του αποτελέσματος που προκύπτει από τον έλεγχο, γίνεται ως

εξής: για τις τιμές στο διάστημα [0,7 – 0,799] η εσωτερική αξιοπιστία είναι ικανοποιητική. Για τις τιμές στο διάστημα [0,8 – 0,899] η εσωτερική αξιοπιστία είναι πολύ καλή και για τις τιμές στο διάστημα [0,9 – 1] η εσωτερική αξιοπιστία είναι άριστη (Γαλάνης, 2013). Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, οι τιμές εμφάνισαν ικανοποιητική αξιοπιστία.

Πίνακας 1: Συντελεστές αξιοπιστίας

Κλίμακα	Cronbach's alpha
Ερωτηματολόγιο	0,890
1. Άγχος	0,878
Εργασιακό άγχος	0,883
2. Ψυχική ανθεκτικότητα	0,882
Πνευματικά χαρακτηριστικά	0,903
Αξίες/Πεποιθήσεις	0,906
Σωματική Ευεξία	0,701
Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ	0,815
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	0,782
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	0,844
Νομοθετικό πλαίσιο	0,762

Κεφάλαιο 5ο : Στατιστική ανάλυση

5.1 Ανάλυση δεδομένων

Για την υλοποίηση της ανάλυσης ορίστηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας οι μεταβλητές οι οποίες δημιουργήθηκαν από τις κλίμακες του ερωτηματολογίου, δηλαδή του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η βαθμολογία από την εκτίμηση των απόψεων για την κλίμακα του άγχους προέκυψε, χρησιμοποιώντας τον μέσο όρο των στοιχείων-δηλώσεων 1 ως 7 του ερωτηματολογίου για το άγχος. Η βαθμολογία που προκύπτει βασίζεται σε 7 στοιχεία, έχοντας εύρος τιμών 1 ως 7. Η αύξηση στη συνολική βαθμολογία συνδέεται αναλογικά με την αύξηση στα επίπεδα του άγχους. Επιπροσθέτως, η βαθμολογία που προέκυψε για την υποκλίμακα άγχος λόγω Covid-19, υπολογίστηκε πάλι χρησιμοποιώντας τον μέσο όρο των στοιχείων –δηλώσεων 2 ως 7 του ερωτηματολογίου για το άγχος.

Όμοια υπολογίστηκε η βαθμολογία για τη κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας, δηλαδή, από τα στοιχεία-δηλώσεις 1 ως 31, χρησιμοποιώντας τον μέσο όρο αυτών. Η βαθμολογία που προέκυψε, βασίστηκε σε 31 στοιχεία, έχοντας εύρος τιμών 1 ως 5.

Ως προς ανεξάρτητες μεταβλητές στην παρούσα μελέτη ορίστηκαν οι μεταβλητές εκείνες οι οποίες προέκυψαν από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Για

να παρουσιαστούν οι ποιοτικές μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκαν οι συχνότητες (n) και τα ποσοστά (%), ενώ για να παρουσιαστούν οι ποσοτικές μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκαν τα απαραίτητα μέτρα θέσης και διασποράς, τα οποία προέκυψαν βάσει των τιμών του μέσου όρου, της τυπικής απόκλισης, της ελάχιστης και μέγιστης τιμής. Ο έλεγχος για την ύπαρξη κανονικής κατανομής στις ποσοτικές μεταβλητές πραγματοποιήθηκε κάνοντας χρήση του Kolmogorov-Smirnov test.

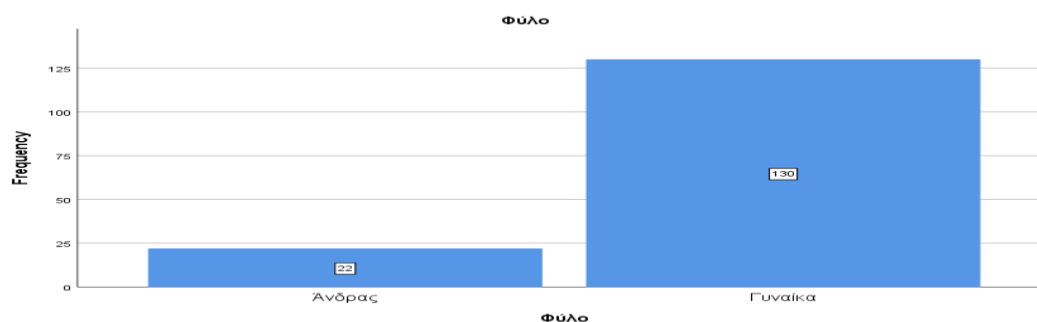
Οι έλεγχοι για την ύπαρξη πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών παρουσιάζονται με τη χρήση της επαγωγικής ανάλυσης. Για τις μεταβλητές που ο έλεγχος απέδειξε πως ακολουθούν την κανονική κατανομή, η αξιολόγηση ύπαρξης σχέσεων ανάμεσα σε μια ποσοτική μεταβλητή και μια ανεξάρτητη μεταβλητή με δύο κατηγορίες απαντήσεων, υλοποιήθηκε μέσω του ελέγχου t-test. Για τις μεταβλητές που ο έλεγχος απέδειξε πως δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, η αξιολόγηση ύπαρξης σχέσεων ανάμεσα σε μια ποσοτική μεταβλητή και μια ανεξάρτητη μεταβλητή με δύο κατηγορίες απαντήσεων, υλοποιήθηκε μέσω του ελέγχου Mann – Whitney. Για την αξιολόγηση της σχέσης ανάμεσα σε δύο ποσοτικές μεταβλητές παραμετρικά χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, ενώ μη παραμετρικά ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης, για την εύρεση προβλεπτικών παραγόντων για τις ποσοτικές μεταβλητές και την επιβεβαίωση των παραπάνω αποτελεσμάτων.

Η στάθμη στην οποία ορίστηκε η σημαντικότητα για τους στατιστικούς ελέγχους, είναι 0.05 ή 5%. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε, χρησιμοποιώντας το λογισμικό IBM SPSS Statistics 25.0.

5.2 Περιγραφική Στατιστική

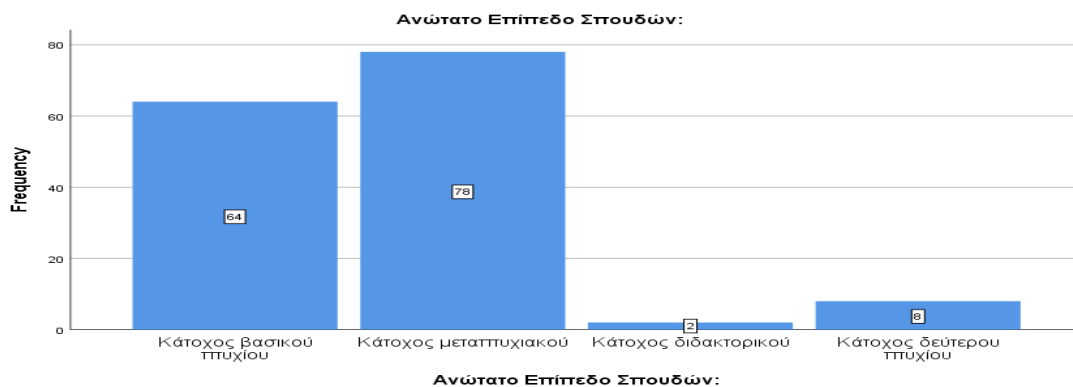
5.2.1. Δημογραφικά στοιχεία

Το συλλεχθέν δείγμα αριθμούσε σε 152 εκπαιδευτικούς. Οι πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Οι άνδρες στη μελέτη αυτή αποτελούσαν το 14,5%, ενώ οι γυναίκες το 85,5% (Διάγραμμα 1). Η ηλικία των εκπαιδευτικών με βάση τα μέτρα της μέσης και της τυπικής απόκλισης υπολογίστηκε σε 33,3 χρόνια και 9,6 περίπου χρόνια, αντίστοιχα.



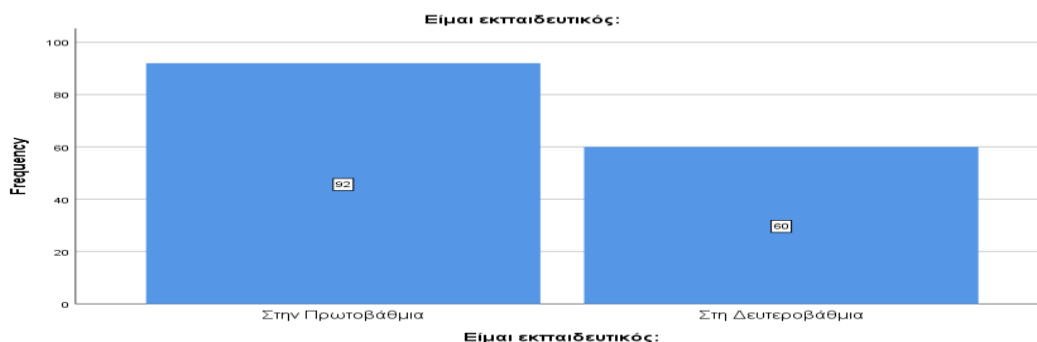
Διάγραμμα 1: Φύλο εκπαιδευτικών

Το ανώτατο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών απαντάται ως εξής: το 42,1% ήταν κάτοχοι του βασικού πτυχίου, το 51,3% κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 1,3% ήταν κάτοχοι διδακτορικού και το 5,3% ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (Διάγραμμα 2). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, το 61,8% ήταν άγαμοι/ες, το 35,6% έγγαμοι/ες ή σε συμβίωση και το 2,6% διαζευγμένοι/ες ή σε διάσταση.



Διάγραμμα 2: Ανώτατο επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών

Προχωρώντας σε περαιτέρω ανάλυση στη δομή που είχε το δείγμα, αποδείχτηκε πως η βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούσαν οι ερωτηθέντες ήταν κατά 60,5% η πρωτοβάθμια, 39,5% η Δευτεροβάθμια (Διάγραμμα 3). Επιπλέον, 74,3% των συμμετεχόντων ήταν εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα και 25,7% στον ιδιωτικό τομέα.



Διάγραμμα 3: Βαθμίδα εργασίας

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	22	14,5
	Γυναίκα	130	85,5
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	94	61,8
	Έγγαμος/η ή σε συμβίωση	54	35,6

	Διαζευγμένος/η ή σε διάσταση	4	2,6	
Ανώτατο επίπεδο	Κάτοχος βασικού πτυχίου	64	42,1	
Σπουδών	Κάτοχος μεταπτυχιακού	78	51,3	
	Κάτοχος διδακτορικού	2	1,3	
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	8	5,3	
Είμαι	Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	92	60,5	
εκπαιδευτικός	Στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	60	39,5	
Σε ποιον τομέα	Δημόσιος	113	74,3	
εργάζεστε ως	Ιδιωτικός	39	25,7	
εκπαιδευτικός;				
Μεταβλητή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ηλικία	33,3	9,617	22	61

5.2.2 Εκτίμηση απόψεων των εκπαιδευτικών

5.2.2 Εκτίμηση απόψεων των εκπαιδευτικών για το άγχος

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις απαντήσεις του συνόλου της κλίμακας, καθώς και των υποκλιμάκων τις οποίες περιλαμβάνουν.

Για το επίπεδο προσωπικού άγχους ο υπολογισμός έδειξε πως κυμαίνεται σε μέτριο προς υψηλό επίπεδο (Μ.Τ.=4,83, Τ.Α.=1,43). Αντίστοιχα, από τις απαντήσεις για το εργασιακό άγχος προέκυψε πως τα επίπεδα είναι μέτρια με τη μέση τιμή να τείνει προς το 4 σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (Μ.Τ.=3,83, Τ.Α.=1,25). Παρατηρήθηκε πως το προσωπικό άγχος που υπάρχει γενικά στη ζωή των εκπαιδευτικών εμφανίζει μεγαλύτερες τιμές από το εργασιακό άγχος, κάτι που πιθανώς εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται με επιτυχία τη νέα κατάσταση, η οποία έχει διαμορφωθεί εξαιτίας της πανδημίας. Τέλος, η

βαθμολογία της κλίμακας του άγχους συνολικά κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο (Μ.Τ.=3,96, Τ.Α.=1,17).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας του Άγχους και των παραγόντων της

Παράγοντες	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Άγχος (συνολικά)	3,96	1,17
Προσωπικό άγχος	4,83	1,43
Εργασιακό άγχος	3,83	1,25

5.2.2.3 Εκτίμηση απόψεων των εκπαιδευτικών για την ψυχική ανθεκτικότητα

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις απαντήσεις του συνόλου της κλίμακας, καθώς και των υποκλιμάκων, τις οποίες περιλαμβάνουν.

Για το επίπεδο των πνευματικών χαρακτηριστικών, ο υπολογισμός έδειξε πως κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο (Μ.Τ.=3,03, Τ.Α.=1,27). Αντίστοιχα από τις απαντήσεις για τις αξίες/πεποιθήσεις προέκυψε πως τα επίπεδα είναι υψηλά με τη μέση τιμή να ξεπερνάει το 4 σε επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (Μ.Τ.=4,08, Τ.Α.=0,73). Για το επίπεδο της σωματικής ευεξίας ο υπολογισμός έδειξε πως κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο (Μ.Τ.=3,74, Τ.Α.=0,82). Αντίστοιχα από τις απαντήσεις για τη συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα προέκυψε πως τα επίπεδα είναι υψηλά με τη μέση τιμή να ξεπερνάει το 4 σε επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (Μ.Τ.=4,07, Τ.Α.=0,57). Το επίπεδο των κλιμάκων σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου και σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου είναι μέτριο προς υψηλό (Μ.Τ.=3,42, Τ.Α.=0,69 και Μ.Τ.=3,90, Τ.Α.=0,83). Παρόμοιο είναι και

το επίπεδο για τη βαθμολογία της μεταβλητής νομοθετικό πλαίσιο (Μ.Τ.=3,65, Τ.Α.=0,71). Τέλος, η βαθμολογία της κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας συνολικά κυμάνθηκε σε μέτριο επίπεδο (Μ.Τ.=3,75, Τ.Α.=0,46).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας της Ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων τους

Παράγοντες	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ψυχική ανθεκτικότητα	3,75	0,46
Πνευματικά χαρακτηριστικά	3,03	1,27
Αξίες/Πεποιθήσεις	4,08	0,73
Σωματική ευεξία	3,74	0,82
Συναισθηματική και Συμπεριφορική	4,07	0,57
ΨΑ		
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	3,42	0,69
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	3,90	0,83
Νομοθετικό πλαίσιο	3,65	0,71

5.3 Επαγωγική στατιστική

5.3.1 Έλεγχος για την ύπαρξη κανονικής κατανομής

Η δοκιμή που χρησιμοποιήθηκε για τις 2 ποσοτικές μεταβλητές για το αν η καθεμιά από αυτές ακολουθεί την κανονικότητα, δηλαδή το άγχος ($p = 0,092$) και την ψυχική ανθεκτικότητα ($p = 0,056$), απέδειξε πως τα δεδομένα και των δύο μεταβλητών ακολουθούν την κανονική κατανομή, επιτρέποντας τη χρήση παραμετρικών έλεγχων (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Έλεγχος Κανονικότητας Κλιμάκων

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	Df	Sig.
Άγχος	,037	152	,092
Ψυχική ανθεκτικότητα	,071	152	,056

Για τη διεξαγωγή της επαγωγικής ανάλυσης έγινε χρήση παραμετρικών ελέγχων για τις κλίμακες, οι οποίες ακολουθούσαν βάσει έλεγχου την κανονική κατανομή, δηλαδή την κλίμακα άγχους και την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας.

Επιπλέον, ύστερα από τη χρήση του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov αποδείχτηκε πως και ο δημογραφικός παράγοντας της ηλικίας ($p = 0,071$) ακολουθεί την κανονικότητα, επιτρέποντας τη χρήση παραμετρικών ελέγχων.

5.3.2 Η προβλεπτική ικανότητα των ποιοτικών δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του Άγχους και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Για να εξεταστούν οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών για τις εξεταζόμενες μεταβλητές, αρχικά διεξήχθη ανάλυση συσχετίσεων Pearson μεταξύ αυτών και της ηλικίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 6). Δεν αποδείχτηκαν, λοιπόν, στατιστικά σημαντικές σχέσεις του δημογραφικού παράγοντα ηλικία με τις ποσοτικοποιημένες διαστάσεις του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πίνακας 6: Συσχετίσεις των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου με τον δημογραφικό παράγοντα της ηλικίας

		Προσωπικό άγχος	Εργασιακό άγχος	Πνευματικά χαρακτηριστικά	Αξίες/Πεποιθήσεις	Σωματική Ευεξία	Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ	Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	Νομοθετικό πλαίσιο
Ηλικία	r	-,123	,049	-,019	-,006	-,071	-,085	,009	-,234	-,132
	p	,123	,552	,815	,941	,388	,301	,917	,054	,104

Στη συνέχεια υλοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων t-Test, στις οποίες εξετάστηκε κάθε διάσταση σε σχέση με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης, τη βαθμίδα εργασίας και τον τομέα εργασίας (δημόσιος ή ιδιωτικός) των εκπαιδευτικών.

Από τις αναλύσεις αποδείχθηκε μία στατιστικά σημαντική σχέση, αυτή του φύλου και της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ψυχικής ανθεκτικότητας με τις γυναίκες να έχουν μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Τ.=4,12, Τ.Α.=,49) σε σχέση με τους άντρες (Μ.Τ.=3,72, Τ.Α.=,83) ($t(152)=-3,14, p=,002$), ενώ για τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και οι μέσοι όροι συνέκλιναν, όπως για το προσωπικό άγχος και το φύλο ($t(152)=-2,47, p=,014$). Οι γυναίκες, όπως και οι άντρες παρουσίασαν παρόμοια επίπεδα προσωπικού άγχους στη ζωή τους (Μ.Τ.=4,91, Τ.Α.=1,38, Μ.Τ.=4,36, Τ.Α.=1,61). Επιπλέον, στο εργασιακό άγχος οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν Μ.Τ.=3,88 (Τ.Α.=1,22) και οι άνδρες Μ.Τ.=3,43 (Τ.Α.=1,33) ($t(152)=-1,57, p=,118$). Επίσης, στον παράγοντα πνευματικά χαρακτηριστικά η Μ.Τ. της βαθμολογίας των γυναικών ήταν 3,07 (Τ.Α.=1,23), ενώ των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Τ.=2,79 (Τ.Α.=1,48) ($t(152)=-,95, p=,344$). Στον παράγοντα αξία/πεποιθήσεις δεν υπολογίστηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Τ.=4,10, Τ.Α.=,72) από τους άνδρες (Μ.Τ.=3,98, Τ.Α.=,76) ($t(152)=-,73$, $p=,465$). Δεν εμφανίστηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων για τους παράγοντες σωματική ευεξία και σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου. Οι γυναίκες παρουσίασαν ελάχιστα μεγαλύτερη βαθμολογία (Μ.Τ.=3,75, Τ.Α.=,82 και Μ.Τ.=3,49, Τ.Α.=,63) από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.=3,68, Τ.Α.=,83 και Μ.Τ.=3,28, Τ.Α.=,92) ($t(152)=-,39$, $p=,696$ και $t(152)=-3,10$, $p=,052$). Τέλος, δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων για τους παράγοντες σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου και νομοθετικό πλαίσιο. Οι γυναίκες παρουσίασαν ελάχιστα μεγαλύτερη βαθμολογία (Μ.Τ.=3,95, Τ.Α.=,79 και Μ.Τ.=3,59, Τ.Α.=,99) από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.=3,67, Τ.Α.=,65 και Μ.Τ.=3,50, Τ.Α.=,98) ($t(152)=-1,90$, $p=,060$ και $t(152)=-1,08$, $p=,284$). Κατά συνέπεια, τα δύο φύλα δεν εμφάνισαν διαφορές ως προς τις διαστάσεις του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ελέγχου t-Test για τον ρόλο του φύλου στις διαστάσεις του Άγχους και της Ψυχικής ανθεκτικότητας

	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	p
Προσωπικό άγχος	Άνδρας	22	4,36	1,61	-1,68	,094
	Γυναίκα	130	4,91	1,38		
Εργασιακό άγχος	Άνδρας	22	3,43	1,33	-1,57	,118
	Γυναίκα	130	3,88	1,22		
Πνευματικά χαρακτηριστικά	Άνδρας	22	2,79	1,48	-,95	,344
	Γυναίκα	130	3,07	1,23		
Αξίες/Πεποιθήσεις	Άνδρας	22	3,98	,76	-,73	,465

	Γυναίκα	130	4,10	,72		
Σωματική Ευεξία	Άνδρας	22	3,68	,83	-,39	,696
	Γυναίκα	130	3,75	,82		
Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ	Άνδρας	22	3,72	,83	-3,14	,002
	Γυναίκα	130	4,12	,49		
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	Άνδρας	22	3,28	,92	-3,10	,052
	Γυναίκα	130	3,49	,63		
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	Άνδρας	22	3,59	,99	-1,90	,060
	Γυναίκα	130	3,95	,79		
Νομοθετικό πλαίσιο	Άνδρας	22	3,50	,98	-1,08	,284
	Γυναίκα	130	3,67	,65		

Η οικογενειακή κατάσταση του δείγματος ομαδοποιήθηκε σε δύο κατηγορίες: αυτοί που δεν είχαν συμβιωτική σχέση (άγαμος/η και διαζευγμένος/η ή σε διάσταση) ήταν 98 άτομα (35,6%) και αυτοί που είχαν συμβιωτική σχέση (έγγαμος/η ή σε συμβίωση) ήταν 54 άτομα (64,4%). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την επίδραση της οικογενειακής κατάστασης απέδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της οικογενειακής κατάστασης και της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ψυχικής ανθεκτικότητας με την πρώτη κατηγορία να έχει παρόμοιο βαθμό (Μ.Τ.=4,11, Τ.Α.=,534) με τους έγγαμους ή σε συμβίωση (Μ.Τ.=3,99, Τ.Α.=,61) ($t(152)=1,20$, $p=,234$), ενώ για τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και οι μέσοι όροι συνέκλιναν, όπως για το προσωπικό άγχος και την οικογενειακή κατάσταση ($t(152)=1,81$, $p=,073$). Οι άγαμοι

ή οι διαζευγμένοι/σε διάσταση, όπως και οι έγγαμοι/σε συμβίωση παρουσίασαν παρόμοια επίπεδα προσωπικού άγχους στη ζωή τους (M.T.=4,98, T.A.=1,41, M.T.=4,55, T.A.=1,44). Επιπλέον, στο εργασιακό άγχος οι άγαμοι ή διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν M.T.=3,85 (T.A.=1,24) και οι έγγαμοι ή σε συμβίωση M.T.=3,74 (T.A.=1,38) ($t(152)=,52$, $p=,605$). Επίσης, στον παράγοντα πνευματικά χαρακτηριστικά, η M.T. της βαθμολογίας των άγαμων ή διαζευγμένων/σε διάσταση ήταν 3,05 (T.A.=1,30), ενώ των έγγαμων/σε συμβίωση εκπαιδευτικών M.T.=2,99 (T.A.=1,22) ($t(152)=,30$, $p=,762$). Στον παράγοντα αξίες/πεποιθήσεις δεν υπολογίστηκαν διαφορές με τους άγαμους ή διαζευγμένους/σε διάσταση εκπαιδευτικούς να σημειώνουν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο (M.T.=4,09, T.A.=,72) από τους παντρεμένους ή σε συμβίωση (M.T.=4,07, T.A.=,74) ($t(152)=,20$, $p=,836$). Δεν εμφανίστηκαν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών λόγω της οικογενειακής τους κατάστασης για τους παράγοντες σωματική ευεξία και σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου με τους άγαμους ή διαζευγμένους/σε διάσταση να παρουσιάζουν παρόμοια βαθμολογία (M.T.=3,81, T.A.=,86 και M.T.=3,45, T.A.=,67) από τους έγγαμους/σε συμβίωση εκπαιδευτικούς (M.T.=3,61, T.A.=,74 και M.T.=3,99, T.A.=,61) ($t(152)=1,49$, $p=,136$ και $t(152)=,65$, $p=,516$). Τέλος, δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ ατόμων των δύο κατηγοριών για τους παράγοντες σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου και νομοθετικό πλαίσιο, καθώς οι έγγαμοι ή σε συμβίωση παρουσίασαν όμοια βαθμολογία (M.T.=3,78, T.A.=,86 και M.T.=3,57, T.A.=,63) από τους άγαμους ή διαζευγμένους εκπαιδευτικούς (M.T.=3,96, T.A.=,82 και M.T.=3,69, T.A.=,76) ($t(152)=1,22$, $p=,223$ και $t(152)=,93$, $p=,353$). Κατά συνέπεια, εκπαιδευτικοί με διαφορετικές οικογενειακές καταστάσεις δεν εμφάνισαν διαφορές ως προς τις διαστάσεις του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ελέγχου One-way ANOVA για τον ρόλο της οικογενειακής κατάστασης στις διαστάσεις του Άγχους και της Ψυχικής ανθεκτικότητας

	Οικογενειακή κατάσταση	N	M.O.	T.A.	t	P
Προσωπικό άγχος	Άγαμος/η					
	Διαζευγμένος/ η ή σε διάσταση	98	4,98	1,41	1,81	,073
Εργασιακό άγχος	Άγαμος/η					
	Διαζευγμένος/ η ή σε διάσταση	98	3,85	1,24	,52	,605
Πνευματικά χαρακτηριστικά	Άγαμος/η					
	Διαζευγμένος/ η ή σε διάσταση	98	3,05	1,30	,30	,762
Αξίες/Πεποιθήσεις	Άγαμος/η					
	Διαζευγμένος/ η ή σε διάσταση	98	4,09	,74	,20	,836

	Έγγαμος/η ή σε συμβίωση	54	4,07	,71		
Σωματική Ευεξία	Άγαμος/η Διαζευγμένος/ η ή σε διάσταση	98	3,81	,86	1,49	,136
	Έγγαμος/η ή σε συμβίωση	54	3,61	,74		
Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ	Άγαμος/η Διαζευγμένος/ η ή σε διάσταση	98	4,11	,54	1,20	,234
	Έγγαμος/η ή σε συμβίωση	54	3,99	,61		
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	Άγαμος/η Διαζευγμένος/ η ή σε διάσταση	98	3,45	,67	,65	,516
	Έγγαμος/η ή σε συμβίωση	54	3,37	,76		
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	Άγαμος/η Διαζευγμένος/ η ή σε διάσταση	98	3,96	,82	1,22	,223
	Έγγαμος/η ή σε συμβίωση	54	3,78	,86		

Νομοθετικό πλαίσιο						
	Άγαμος/η					
	Διαζευγμένος/η ή σε διάσταση	98	3,69	,76	,93	353
	Έγγαμος/η ή σε συμβίωση	54	3,57	,63		

Αναφορικά με το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών 64 άτομα ήταν κάτοχοι του βασικού πτυχίου (51,3%) και 88 τα άτομα, τα οποία συνέχισαν τις σπουδές, είτε αποκτώντας δεύτερο πτυχίο, είτε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο (48,7%). Για την εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες μεταβλητές και οι μέσοι όροι συνέκλιναν, όπως για το προσωπικό άγχος και την οικογενειακή κατάσταση ($t(152)=0,60$, $p=,952$). Οι κάτοχοι βασικού πτυχίου, όπως και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού/δεύτερου πτυχίου παρουσίασαν παρόμοια επίπεδα προσωπικού άγχους στη ζωή τους (M.T.=4,84, T.A.=1,58, M.T.=4,83, T.A.=1,32). Επιπλέον, στο εργασιακό άγχος οι κάτοχοι βασικού πτυχίου παρουσίασαν M.T.=3,95 (T.A.=1,29) και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού/ δεύτερου πτυχίου M.T.=3,74 (T.A.=1,21) ($t(152)=-1,54$, $p=,125$). Επίσης, στον παράγοντα πνευματικά χαρακτηριστικά η M.T. της βαθμολογίας των κατόχων βασικού πτυχίου ήταν 3,27 (T.A.=1,29) ενώ των κατόχων μεταπτυχιακού/διδακτορικού/δεύτερου πτυχίου εκπαιδευτικών η M.T. της βαθμολογίας ήταν 2,86 (T.A.=1,23) ($t(152)=1,95$, $p=,054$). Στον παράγοντα αξίες/πεποιθήσεις δεν παρουσιάστηκαν διαφορές με τους κάτοχους βασικού πτυχίου να σημειώνουν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο (M.T.=4,07, T.A.=,73) από τους κάτοχους μεταπτυχιακού/διδακτορικού/δεύτερου

πτυχίου (Μ.Τ.=4,10, Τ.Α.=,73) ($t(152)=-,31$, $p=,760$). Δεν εμφανίστηκαν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών λόγω του επιπέδου σπουδών για τους παράγοντες σωματική ευεξία και σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου με τους κάτοχους βασικού πτυχίου να παρουσιάζουν παρόμοια βαθμολογία (Μ.Τ.=3,59, Τ.Α.=,81 και Μ.Τ.=3,38, Τ.Α.=,63) από τους κάτοχους μεταπτυχιακού/διδακτορικού/δεύτερου πτυχίου (Μ.Τ.=3,86, Τ.Α.=,82 και Μ.Τ.=3,45, Τ.Α.=,56) ($t(152)=-1,95$, $p=,052$ και $t(152)=-,61$, $p=,545$). Όμοια ήταν και η βαθμολογία των εκπαιδευτικών, κατόχων βασικού πτυχίου και κατόχων μεταπτυχιακού/διδακτορικού/δεύτερου πτυχίου αναφορικά με τη βαθμολογία της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ψυχικής ανθεκτικότητας (Μ.Τ.=4,01, Τ.Α.=,58 έναντι Μ.Τ.=4,11, Τ.Α.=,56) ($t(152)=-1,07$, $p=,284$). Τέλος, δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ ατόμων των δύο κατηγοριών για τους παράγοντες σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου και νομοθετικό πλαίσιο, καθώς οι κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού/δεύτερου πτυχίου παρουσίασαν όμοια βαθμολογία (Μ.Τ.=3,86, Τ.Α.=,88 και Μ.Τ.=3,61, Τ.Α.=,74) από τους κατόχους βασικού πτυχίου (Μ.Τ.=3,93, Τ.Α.=,80 και Μ.Τ.=3,68, Τ.Α.=,69) ($t(152)=-,55$, $p=,583$ και $t(152)=-,62$, $p=,538$). Κατά συνέπεια, εκπαιδευτικοί με διαφορετικό επίπεδο σπουδών δεν εμφάνισαν διαφορές ως προς τις διαστάσεις του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου One-way ANOVA για τον ρόλο του ανώτατου επιπέδου σπουδών στις διαστάσεις του Άγχους και της Ψυχικής ανθεκτικότητας

	Ανώτατο επίπεδο σπουδών	N	M.O.	T.A.	t	P
Προσωπικό άγχος	Κάτοχος βασικού	64	4,84	1,58	0,60	,952

	πτυχίου					
	Κάτοχος					
	μεταπτυχιακού	88	4,83	1,32		
	διδασκτορικού ή					
	δεύτερου πτυχίου					
Εργασιακό άγχος	Κάτοχος βασικού	64	3,64	1,29		
	πτυχίου				-1,54	,125
	Κάτοχος					
	μεταπτυχιακού	88	3,95	1,21		
	διδασκτορικού ή					
	δεύτερου πτυχίου					
Πνευματικά χαρακτηριστικά	Κάτοχος βασικού	64	3,27	1,29		
	πτυχίου				1,95	,054
	Κάτοχος					
	μεταπτυχιακού	88	2,86	1,23		
	διδασκτορικού ή					
	δεύτερου πτυχίου					
Αξίες/Πεποιθήσεις	Κάτοχος βασικού	64	4,07	,73		
	πτυχίου				-,31	,760
	Κάτοχος					
	μεταπτυχιακού	88	4,10	,73		
	διδασκτορικού ή					
	δεύτερου πτυχίου					
Σωματική Ευεξία	Κάτοχος βασικού	64	3,59	,81		
	πτυχίου				-1,95	,052
	Κάτοχος	88	3,86	,82		

	μεταπτυχιακού διδασκτορικού ή δεύτερου πτυχίου						
Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ	Κάτοχος βασικού πτυχίου	64	4,01	,58		-1,07	,284
	Κάτοχος μεταπτυχιακού διδασκτορικού ή δεύτερου πτυχίου	88	4,11	,56			
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	Κάτοχος βασικού πτυχίου	64	3,38	,63		-,61	,545
	Κάτοχος μεταπτυχιακού διδασκτορικού ή δεύτερου πτυχίου	88	3,45	,74			
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	Κάτοχος βασικού πτυχίου	64	3,86	,88		-,55	,583
	Κάτοχος μεταπτυχιακού διδασκτορικού ή δεύτερου πτυχίου	88	3,93	,80			
Νομοθετικό πλαίσιο	Κάτοχος βασικού πτυχίου	64	3,61	,74		-,62	,538
	Κάτοχος μεταπτυχιακού διδασκτορικού ή	88	3,68	,69			

Από τις αναλύσεις αποδείχθηκε μία στατιστικά σημαντική σχέση. Η σχέση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τη συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας είχαν μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Τ.=4,15, Τ.Α.=,51) συγκρητικά με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας (Μ.Τ.=3,94, Τ.Α.=,62) ($t(152)=-,93$, $p=,026$). Για τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και οι μέσοι όροι συνέκλιναν, όπως για το προσωπικό άγχος και τη βαθμίδα εκπαίδευσης ($t(152)=,47$, $p=,633$). Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας, όπως και Δευτεροβάθμιας παρουσίασαν παρόμοια επίπεδα προσωπικού άγχους στη ζωή τους (Μ.Τ.=4,88, Τ.Α.=1,47, Μ.Τ.=4,76, Τ.Α.=1,36). Επιπλέον, στο εργασιακό άγχος οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας παρουσίασαν Μ.Τ.=3,85 (Τ.Α.=1,24) και οι Δευτεροβάθμιας Μ.Τ.=3,76 (Τ.Α.=1,26) ($t(152)=,19$, $p=,684$). Ακόμη, στον παράγοντα πνευματικά χαρακτηριστικά η Μ.Τ. της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ήταν 3,01 (Τ.Α.=1,23), ενώ των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας η Μ.Τ. της βαθμολογίας ήταν 3,05 (Τ.Α.=1,32) ($t(152)=,82$, $p=,843$). Στον παράγοντα αξίες/πεποιθήσεις δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας σημείωσαν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Τ.=4,12, Τ.Α.=,66) από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας (Μ.Τ.=4,02, Τ.Α.=,81) ($t(152)=-,52$, $p=,411$). Δεν εμφανίστηκαν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης για τους παράγοντες σωματική ευεξία και σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας παρουσίασαν ελάχιστα μικρότερη βαθμολογία (Μ.Τ.=3,71, Τ.Α.=,86 και Μ.Τ.=3,38, Τ.Α.=,68) από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας (Μ.Τ.=3,78, Τ.Α.=,76 και Μ.Τ.=3,48, Τ.Α.=,71) ($t(152)=2,24$,

$p=,603$ και $t(152)=,76$, $p=,152$). Τέλος, δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο βαθμίδων για τους παράγοντες σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου και νομοθετικό πλαίσιο, με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας να παρουσιάζουν ελάχιστα μεγαλύτερη βαθμολογία (Μ.Τ.=3,94, Τ.Α.=,87 και Μ.Τ.=3,80, Τ.Α.=,66) από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας (Μ.Τ.=3,83, Τ.Α.=,76 και Μ.Τ.=3,41, Τ.Α.=,72) ($t(152)=3,45$, $p=,451$ και $t(152)=-1,08$, $p=,284$). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων δεν εμφάνισαν διαφορές ως προς τις διαστάσεις του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχου t-Test για τον ρόλο της βαθμίδας εκπαίδευσης στις διαστάσεις του Άγχους και της Ψυχικής ανθεκτικότητας

	Είμαι	N	M.O.	T.A.	t	p
	εκπαιδευτικός					
Προσωπικό άγχος	Στην	92	4,88	1,47	,47	,633
	Πρωτοβάθμια					
	Στη	60	4,76	1,36		
	Δευτεροβάθμια					
Εργασιακό άγχος	Στην	92	3,85	1,24	,19	,684
	Πρωτοβάθμια					
	Στη	60	3,76	1,26		
	Δευτεροβάθμια					
Πνευματικά χαρακτηριστικά	Στην	92	3,01	1,23	,82	,843
	Πρωτοβάθμια					
	Στη	60	3,05	1,32		
	Δευτεροβάθμια					
Αξίες/Πεποιθήσεις	Στην	92	4,12	,66	-,52	,411

	Πρωτοβάθμια					
	Στη	60	4,02	,81		
	Δευτεροβάθμια					
Σωματική Ευεξία	Στην	92	3,78	,86	2,24	,603
	Πρωτοβάθμια					
	Στη	60	3,71	,76		
	Δευτεροβάθμια					
Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ	Στην	92	4,15	,51	-,93	,026
	Πρωτοβάθμια					
	Στη	60	3,94	,62		
	Δευτεροβάθμια					
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	Στην	92	3,38	,68	,76	,352
	Πρωτοβάθμια					
	Στη	60	3,48	,71		
	Δευτεροβάθμια					
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	Στην	92	3,94	,87	3,45	,451
	Πρωτοβάθμια					
	Στη	60	3,83	,76		
	Δευτεροβάθμια					
Νομοθετικό πλαίσιο	Στην	92	3,80	,66	-1,08	,284
	Πρωτοβάθμια					
	Στη	60	3,41	,72		
	Δευτεροβάθμια					

Τέλος, από τις αναλύσεις t-Test ανάμεσα στον τομέα εργασίας (δημόσιος ή ιδιωτικός) αποδείχθηκε μία στατιστικά σημαντική σχέση, αυτή της βαθμίδας εκπαίδευσης και της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ψυχικής ανθεκτικότητας, με τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου να έχουν μεγαλύτερο βαθμό (M.T.=4,13, T.A.=,57) συγκρητικά με εκείνους του ιδιωτικού τομέα (M.T.=3,89, T.A.=,53) ($t(152)=-,36$, $p=,023$). Για τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και οι μέσοι όροι συνέκλιναν, όπως για το προσωπικό άγχος και τον τομέα εργασίας ($t(152)=-1,88$, $p=,061$). Οι εκπαιδευτικοί δημοσίου, όπως και ιδιωτικού τομέα παρουσίασαν παρόμοια επίπεδα προσωπικού άγχους στη ζωή τους (M.T.=4,70, T.A.=1,48, M.T.=5,20, T.A.=1,19). Επιπλέον, στο εργασιακό άγχος οι εκπαιδευτικοί δημοσίου τομέα παρουσίασαν M.T.=3,77 (T.A.=1,23) και οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικού τομέα M.T.=3,93 (T.A.=1,29) ($t(152)=,68$, $p=,497$). Στον παράγοντα πνευματικά χαρακτηριστικά η M.T. της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών δημοσίου ήταν 3,00 (T.A.=1,26), ενώ των εκπαιδευτικών ιδιωτικού M.T.=3,10 (T.A.=1,28) ($t(152)=-,39$, $p=,692$). Στον παράγοντα αξίες/πεποιθήσεις δε σημειώθηκαν διαφορές μεταξύ των τομέων εργασίας, με τους εκπαιδευτικούς δημοσίου να σημειώνουν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο (M.T.=4,10, T.A.=,66) από εκείνους του ιδιωτικού τομέα (M.T.=4,02, T.A.=,87) ($t(152)=-,66$, $p=,510$). Δεν εμφανίστηκαν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών στους δύο τομείς εργασίας για τους παράγοντες σωματική ευεξία και σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί δημοσίου παρουσίασαν ελάχιστα μικρότερη βαθμολογία (M.T.=3,73, T.A.=,83 και M.T.=3,87, T.A.=,86) από τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικού τομέα (M.T.=3,78, T.A.=,79 και M.T.=3,97, T.A.=,74) ($t(152)=2,24$, $p=,722$ και $t(152)=-,64$, $p=,520$). Τέλος, δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο βαθμίδων για τους παράγοντες σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου και νομοθετικό πλαίσιο. Οι

εκπαιδευτικοί του δημοσίου παρουσίασαν ελάχιστα μεγαλύτερη βαθμολογία (Μ.Τ.=3,46, Τ.Α.=,70 και Μ.Τ.=3,72, Τ.Α.=,69) από τους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα (Μ.Τ.=3,30, Τ.Α.=,69 και Μ.Τ.=3,42, Τ.Α.=,72) ($t(152)=1,24$, $p=,216$ και $t(152)=2,28$, $p=,054$). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί των δύο τομέων δεν εμφάνισαν διαφορές ως προς τις διαστάσεις του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου t-Test για τον ρόλο του τομέα εργασίας στις διαστάσεις του Άγχους και της Ψυχικής ανθεκτικότητας

	Τομέας εργασίας	N	M.O.	T.A.	t	p
Προσωπικό άγχος	Δημόσιος	113	4,70	1,48	-1,88	,061
	Ιδιωτικός	39	5,20	1,19		
Εργασιακό άγχος	Δημόσιος	113	3,77	1,23	,68	,497
	Ιδιωτικός	39	3,93	1,29		
Πνευματικά χαρακτηριστικά	Δημόσιος	113	3,00	1,26	-,39	,692
	Ιδιωτικός	39	3,10	1,28		
Αξίες/Πεποιθήσεις	Δημόσιος	113	4,10	,66	,66	,510
	Ιδιωτικός	39	4,02	,87		
Σωματική Ευεξία	Δημόσιος	113	3,73	,83	2,24	,722
	Ιδιωτικός	39	3,78	,79		
Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ	Δημόσιος	113	4,13	,57	-,36	,023
	Ιδιωτικός	39	3,89	,53		

Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	Δημόσιος	113	3,46	,70	1,24	,216
	Ιδιωτικός	39	3,30	,69		
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	Δημόσιος	113	3,87	,86	-,64	,520
	Ιδιωτικός	39	3,97	,74		
Νομοθετικό πλαίσιο	Δημόσιος	113	3,72	,69	2,28	,054
	Ιδιωτικός	39	3,42	,72		

5.3.3 Η σχέση μεταξύ του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας

Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των διμεταβλητών σχέσεων, με τη χρήση του συντελεστή Pearson, που υπολογίστηκαν ύστερα από έλεγχο των βαθμολογιών των διαστάσεων, που προέκυψαν από τις κλίμακες του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το προσωπικό άγχος συνδέεται με τη συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα ($r=,207$, $p=,011$), τις σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου ($r=,233$, $p=,004$) και το νομοθετικό πλαίσιο ($r=,161$, $p=,048$). Το εργασιακό άγχος συνδέεται με τα πνευματικά χαρακτηριστικά ($r=,263$, $p=,001$), τις αξίες/πεποιθήσεις ($r=,227$, $p=,005$), τη σωματική ευεξία ($r=,166$, $p=,040$), τις σχέσεις εκτός πλαισίου ($r=,255$, $p=,002$) και το νομοθετικό πλαίσιο ($r=,196$, $p=,015$).

Πίνακας 12: Συσχετίσεις για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου

		Προσωπικό άγχος	Εργασιακό άγχος
Πνευματικά χαρακτηριστικά	r	,111	,263**
	p	,175	,001
Αξίες/Πεποιθήσεις	r	,155	,227**
	p	,056	,005
Σωματική Ευεξία	r	,009	,166*
	p	,910	,040
Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ	r	,207*	,151
	p	,011	,063
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	r	-,036	,148
	p	,661	,068
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	r	,233**	,255**
	p	,004	,002
Νομοθετικό πλαίσιο	r	,161*	,196*
	p	,048	,015

Σημείωση. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Ο τρίτος ερευνητικός στόχος ήταν να εντοπιστεί η πιθανή συσχέτιση μεταξύ του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αρχικά, οι κλίμακες συσχετίστηκαν θετικά.

Με τη χρήση δεύτερης ανάλυσης παλινδρόμησης για το εργασιακό άγχος και τις επτά διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απέδειξαν πως τα πνευματικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τη βαθμολογία των στάσεων ως προς το εργασιακό άγχος. Η μεταβλητή ερμηνεύει το 14,7% της μεταβλητότητας για τη βαθμολογία του άγχους.

Πίνακας 16: Συντελεστές

	Συντελεστής b	95%	p
--	---------------	-----	---

Πνευματικά χαρακτηριστικά	,205	,044 - ,366	,013
Αξίες/Πεποιθήσεις	,120	-,220 - ,461	,486
Σωματική Ευεξία	,084	-,168 - ,336	,512
Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ	,014	-,445 - ,473	,953
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	,000	-,307 - ,308	,999
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	,239	-,007 - ,485	,057
Νομοθετικό πλαίσιο	,227	-,091 - ,544	,160

Γ' Μέρος: Ερμηνεία των Πορισμάτων

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε εκπαιδευτικούς αποτέλεσε πεδίο ενδιαφέροντος για έρευνα και παλαιότερα. Για το συγκεκριμένο θέμα έχουν εκπονηθεί πολλές μελέτες. Εντούτοις, η συσχέτιση του άγχους εξαιτίας της επέλασης του Covid – 19 και της ψυχικής ανθεκτικότητας στον εκπαιδευτικό κλάδο αποτέλεσε ένα καινούριο πεδίο ενασχόλησης.

6.1 Διερεύνηση του Άγχους των εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε πως για τον παράγοντα του άγχους η τιμή του κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα, αντανακλώντας την άποψη των εκπαιδευτικών για το πόσο πιεστική υπήρξε η περίοδος του κορονοϊού στη μαθησιακή διαδικασία, στην εισαγωγή νέων μεθόδων σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και το κλίμα γενικότερης ανασφάλειας, που

επικρατούσε. Επιπρόσθετα, δεν εντοπίστηκε κανένας στατιστικά σημαντικός παράγοντας για τις βαθμολογίες των διαστάσεων της κλίμακας του άγχους (προσωπικό άγχος και εργασιακό άγχος). Το γεγονός αυτό κατά πάσα πιθανότητα απέδειξε πως το άγχος των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (Check & Okwo, 2012).

Στην παρούσα μελέτη δεν αποδείχτηκε πως οι διαστάσεις της κλίμακας του άγχους επηρεάζονται από τους δημογραφικούς παράγοντες, οι οποίοι εξετάστηκαν με βάση το ερωτηματολόγιο (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ανώτατο επίπεδο σπουδών, βαθμίδα εκπαίδευσης, τομέας εργασίας).

Τα αποτελέσματα για το άγχος των εκπαιδευτικών με βάση την παρούσα έρευνα αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το προσωπικό άγχος σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Αν και οι συγκρίσεις με παλαιότερες έρευνες είναι αρκετά δύσκολες λόγω της διαφορετικής φύσης στο δείγμα, στα εργαλεία μέτρησης και στις εξωτερικές συνθήκες, οι οποίες έχουν μεταβληθεί κατά τα τελευταία έτη εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης, το εύρημα αυτό διαφέρει από άλλες έρευνες (Kalyva, 2013· Χαραλάμπους, 2012· Λεονταρή et al., 1997). Στις έρευνες αυτές το άγχος των εκπαιδευτικών υπολογίστηκε σε χαμηλά επίπεδα στην Ελλάδα. Κάτι τέτοιο βέβαια, είναι απόλυτα λογικό, διότι οι συγκεκριμένες έρευνες προηγούνται χρονικά της περιόδου της πανδημίας. Κατά συνέπεια, υπάρχουν διαφορές σε σχέση με την παρούσα χρονική στιγμή, όπου η πανδημία εντείνει το προσωπικό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Οπότε, είναι λογικό τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών να είναι υψηλότερα σε σύγκριση με παλιότερες μελέτες.

Από την άλλη, το άγχος λόγω Covid-19 βρέθηκε σε μέτρια επίπεδα και παράλληλα υπολογίστηκε πως είναι χαμηλότερο από το προσωπικό άγχος. Η παρούσα κατάσταση συνέβαλε στην αύξηση του προσωπικού άγχους και γενικότερα

του άγχους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες, όπου τα επίπεδα του άγχους λόγω Covid-19 ήταν μέτρια προς χαμηλά. Συνεπώς, μετά από δύο έτη πανδημίας οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως προσαρμόστηκαν στις συνθήκες που έφερε ο Covid-19 (Schnell & Krampe, 2020).

Τα χαμηλά επίπεδα άγχους λόγω Covid-19 έρχονται σε αντίθεση με αυτά παλαιότερων μελετών. Αυτό συμβαίνει, διότι στις αρχές η πανδημία Covid 19 είχε δημιουργήσει ένα κλίμα ανασφάλειας. Ακόμη, ο εγκλεισμός και ο φόβος της νόσησης είχαν επιδεινώσει την ψυχολογική κατάσταση των ανθρώπων γενικότερα, αυξάνοντας τα επίπεδα του άγχους (Schoenmaekers et al., 2020). Ωστόσο, οι πιο άμεσα επηρεαζόμενοι από την πανδημία ήταν οι υγειονομικοί λόγω και της μεγαλύτερης έκθεσης σε αυτή (Franco & Levi, 2020· Romero et al., 2020). Σε ανάλογο πλαίσιο, έρευνα στην Κίνα σχετικά με το άγχος που προκαλεί η πανδημία στον γενικό πληθυσμό απέδειξε υψηλά επίπεδα στο άγχος και την κατάθλιψη (Wang, Pan, Wan, et al., 2020). Ίδια αποτελέσματα σημειώθηκαν και σε έρευνα στην Ισπανία, με ομάδα στόχο εκπαιδευτικούς, για τους οποίους καταγράφηκαν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω Covid-19 (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).

Οι διαφορές, που εντοπίζονται στα ευρήματα των προηγούμενων μελετών και στο εύρημα της παρούσας έρευνας, οφείλονται στο ότι οι προηγούμενες μελέτες προηγήθηκαν χρονικά, δηλαδή πραγματοποιήθηκαν στις αρχές της πανδημίας του κορονοϊού. Τα υψηλά επίπεδα άγχους, που βρέθηκαν, πιθανώς οφείλονται στον φόβο και στη μεγάλη ανασφάλεια που προκλήθηκε στις αρχές της πανδημίας. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου οι εκπαιδευτικοί έγιναν πιο έμπειροι και πιο ικανοί να διαχειρίζονται τις διάφορες καταστάσεις και έτσι μειώθηκε σταδιακά το άγχος (Rogowska, Kuśnierz, & Bokszczanin, 2020). Ακόμη, οι διαφορές που προέκυψαν ανάμεσα στις διαφορετικές μελέτες σχετικά με τη μέτρηση της μεταβλητής του

άγχους λόγω Covid-19, ενδέχεται να προέκυψαν από τη χρήση διαφορετικών εργαλείων για την εκτίμηση του άγχους, τα οποία αναφέρονταν σε διαφορετικούς πολιτισμούς ή σε διαφορετική χρονική φάση της εξέλιξης του Covid-19 (Rogowska, Kuśnierz & Bokszczanin, 2020). Επίσης, τις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρέασαν και οι συνθήκες εργασίας, διότι με δεδομένο τη χρονική στιγμή ή το μέρος διεξαγωγής της έρευνας οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εργάζονταν εξ αποστάσεως άλλα και δια ζώσης.

Το χαμηλό και μέτριο επίπεδο άγχους εντοπίζεται και από έρευνες πριν την πανδημία (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Παράγοντες όπως η επιβληθείσα μετατροπή της δια ζώσης διδασκαλίας σε τηλεεκπαίδευση, η έλλειψη προηγούμενης επιμόρφωσης, ο μεγαλύτερος φόρτος εργασίας και η πίεση που αυτή προκάλεσε, θα έπρεπε να οδηγήσουν με λογική συνέχεια σε αυξημένα επίπεδα άγχους, μιας και παράγοντες όπως αυτοί που προαναφέρθηκαν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελούν τις βασικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών. Αυτό ήταν το αποτέλεσμα της πανδημίας για πολλά επαγγέλματα κατά την περίοδο αυτή εντός και εκτός των συνόρων της χώρας μας (Kar, Kar, & Kar, 2021· Mahmoud et al., 2021· Pappa, et al., 2021).

6.2 Διερεύνηση της Ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Από τη βαθμολογία της εκτίμησης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών προέκυψε μια μέτρια προς υψηλή βαθμολογία. Με τη χρήση της διμεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ της βαθμολογίας της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ψυχικής ανθεκτικότητας με τους παράγοντες φύλο, βαθμίδα εργασίας και τομέας εργασίας. Ειδικότερα, το φύλο

σχετίζεται με τη βαθμολογία της κλίμακας των στάσεων ως προς τη συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα, καθότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη βαθμολογία συγκριτικά με τους άνδρες, κάτι που αποτυπώνεται και στη μελέτη των Botou et al. (2017). Το ανώτατο επίπεδο σπουδών, επίσης, δεν έχει σημαντική επίδραση, καθώς φαίνεται πως άτομα με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (βασικό πτυχίο έναντι μεταπτυχιακού/διδασκτορικού/δεύτερου πτυχίου) έχουν συγκεντρωτικά ίδια βαθμολογία με αυτά με πρόσθετες σπουδές, αποτέλεσμα που έρχεται σε συμφωνία με τις μελέτες των Brouskeli, Kaltsi & Loumakou (2018). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται και παίρνουν δύναμη από την αγάπη για το επάγγελμα τους και από το αίσθημα για προσφορά. Επιπλέον, οι παράγοντες βαθμίδα εργασίας και τομέας εργασίας σχετίζονται με τις απόψεις ως προς τη συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα.

Η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα που επιδρά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς εκπαιδευτικοί διαφόρων ηλικιακών ομάδων εμφανίζουν ίδια βαθμολογία.

Η προσπάθεια για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί ένα θέμα ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, καθώς συμβάλλει στην όξυνση των καταστάσεων που προκαλούν άγχος, όπως η πανδημία Covid-19 με τον συνεπακόλουθο εγκλεισμό και την επιβολή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους ίδιους. Ειδικότερα, η εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς θεωρείται απαραίτητη, στοχεύοντας στο να ενδυναμώσει και να ενισχύσει την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Domeck, 2008). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν τις βασικές αξίες της ζωής τους και το όραμά τους, να ανακαλύψουν νέους τρόπους αντιμετώπισης του άγχους τους και να συνειδητοποιήσουν τι είναι σπουδαίο για τους

ίδιους. Κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί υπό τη σκιά της πανδημίας κατάφεραν με όπλο την ψυχική τους ανθεκτικότητα να θωρακίσουν το σχολικό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρμαχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακόμα και στο χρονικό της πανδημίας Covid-19. Έπρεπε να βρίσκουν ισορροπίες, παρέχοντας ταυτόχρονα γνώση στους μαθητές (Bozkurt & Sharma, 2020). Ήταν υπεύθυνοι τόσο για τον εαυτό τους, το επάγγελμά τους όσο και για τους μαθητές τους. Συνεπώς, η δημιουργία προγραμμάτων τα οποία θα ενίσχυαν χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί, θα αποτελούσε παράγοντα ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να οφελήσει τους εκπαιδευτικούς, προλαμβάνοντας την εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους και βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής τους.

6.3 Η σχέση μεταξύ του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας

Τέλος, έχοντας στόχο να απαντηθεί ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των βαθμολογιών των δύο ερωτηματολογίων με την οποία αποδείχθηκε πως οι δύο μεταβλητές του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας συνδέονται θετικά. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η βαθμολογία του άγχους τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό αποδεικνύεται και από τη θετική συσχέτιση του εργασιακού άγχους με τα πνευματικά χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται με δυο διαφορετικούς τρόπους. Ο ένας είναι πως η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μηχανισμό αντίθετο του άγχους, αλλά κάνει την εμφάνιση της σε περιπτώσεις που υπάρχει άγχος στοχεύοντας να βοηθήσει τον άνθρωπο, ώστε να ανταπεξέλθει. Ο άλλος τρόπος είναι πως η ψυχική

ανθεκτικότητα παρουσιάζει αύξηση παράλληλα με την αύξηση του άγχους. Ωστόσο, ύστερα από ορισμένο σημείο ίσως υπάρχει περίπτωση να μειωθεί (Bartone et al., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα τα τελευταία χρόνια έχουν έρθει αντιμέτωποι με πληθώρα κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών. Σημαντικότερη όλων είναι η τρέχουσα κατάσταση εξάπλωσης της πανδημίας Covid-19, εξαιτίας της οποίας επιβλήθηκαν περιοριστικά μέτρα. Ταυτόχρονα, καθιερώθηκαν νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες και συστήματα παροχής εκπαίδευσης, όπως η εκπαίδευση εξ αποστάσεως (τηλεκπαίδευση) για την οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει νωρίτερα καμία σχετική επιμόρφωση. Με άλλα λόγια, οι απρόοπτες αλλαγές και οι αντιξοότητες αποτελούν μέρος του επαγγελματικού τους ρόλου, δημιουργώντας συναισθήματα άγχους και φόβου. Παρολ' αυτά παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με ευρήματα πρόσφατων ερευνών στον ελληνικό χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα οποία προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, χωρίς να επηρεάζει ο παράγοντας των χρόνων υπηρεσίας. Όμως, σε άλλη έρευνα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας είχαν υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας (Κουδιγκέλη, 2017). Ομοίως, το εύρημα της παρούσας μελέτης συμφωνεί με άλλα ευρήματα στα οποία καταγράφηκαν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, χωρίς να επηρεάζει ο παράγοντας φύλου. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία και με ευρήματα από τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα για την οποία έχει προκύψει πως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας συγκριτικά με εκπαιδευτικούς σε μονάδες γενικής αγωγής (Sadziak et al., 2018).

Κεφάλαιο 7ο: Πρακτικές εφαρμογές, περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

7.1 Πρακτικές εφαρμογές και περιορισμοί

Το πιο σημαντικό ίσως κέρδος που αποκομίζεται από την εκπόνηση της παρούσας μελέτης συνδέεται με την προσπάθεια να διερευνηθεί το άγχος που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης του Covid-19 και ο τρόπος με τον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων και δύσκολα διαχειρίσιμων καταστάσεων, που βιώνουν οι ίδιοι τη συγκεκριμένη περίοδο. Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν και στην Ελλάδα η έρευνα είναι περιορισμένη σε επίπεδο κεντρικών σχολικών μονάδων. Με αφορμή, λοιπόν, την απουσία ερευνών σε εγχώριο επίπεδο η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την αναζήτηση νέων στοιχείων σε θέματα ευαίσθητα που αφορούν τον κάθε εκπαιδευτικό, όπως είναι το άγχος και η ψυχική ανθεκτικότητα. Ακόμη, μπορούν να διεξαχθούν μελέτες σε όλη την έκταση της χώρας με περισσότερους εκπαιδευτικούς από διάφορες εκπαιδευτικές μονάδες, ώστε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα τα οποία θα είναι πιο αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα.

Αξίζει να τονιστεί η ύπαρξη περιορισμών στο χρονικό διάστημα που διεξήχθη η έρευνα, καθώς η επέλαση του κορονοϊού Covid-19 έθεσε εμπόδια στον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου, ο οποίος πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της πλατφόρμας Google forms. Εξαιτίας της φύσης του Covid-19 που επιβάλλει την αποστασιοποίηση, σωματική και κοινωνική του ενός από τον άλλο (Yildirim & Solmaz, 2020), τα δεδομένα συλλέχθηκαν, χρησιμοποιώντας αποκλειστικά διαδικτυακή έρευνα. Ωστόσο, ανακύπτουν περιορισμοί κατά τη συλλογή δεδομένων

από το διαδίκτυο, καθώς περιλαμβάνουν μόνο χρήστες του διαδικτύου. Ακόμη, υπάρχει η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να μην έχουν κατανοήσει ορθά το περιεχόμενο κάποιων δηλώσεων (Paulhus & Vazire, 2007).

Οι προσπάθειες που έγιναν με στόχο την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ήταν πολλές. Όμως, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί από συγκεκριμένες ομάδες με ορισμένα χαρακτηριστικά είχαν μεγαλύτερη συμμετοχή. Αυτό πιθανόν βασίζεται στο βολικό δείγμα, το οποίο συλλέχθηκε και το οποίο είναι ευαισθητοποιημένο σε θέματα άγχους και ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπροσθέτως, το αποτέλεσμα μπορεί να επηρεάζεται και από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν, εξαιτίας του φόβου και της ανασφάλειας που επικρατεί λόγω του Covid-19. Παράλληλα, το αποτέλεσμα δεν μπορεί να γενικευτεί και σε άλλες χώρες, καθώς οι πληθυσμοί διαφέρουν ως προς τα χαρακτηριστικά τους. Επιπλέον, ένας σημαντικός περιορισμός είναι το γεγονός πως το προσωπικό άγχος εξετάστηκε μέσω ενός μόνο στοιχείου.

Επιπροσθέτως, έρευνες όπως είναι και η παρούσα μπορούν να χαρακτηριστούν διαστρωματικές - στατικές, δηλαδή έχουν μικρή χρονική διάρκεια, για να συλλεχθούν τα δεδομένα, οδηγώντας έτσι τις μελέτες να αποτελούν μόνο μία αποτύπωση της στιγμής κάτι που συνεπάγεται πως σε έτερο χρόνο η διεξαγωγή της έρευνας, πιθανότατα θα απέδιδε άλλο αποτέλεσμα (Schmidt & Kohlmann, 2008). Παράλληλα, σημαντικό περιορισμό αποτελεί και η συσχετιστική φύση της μελέτης. Η αναμφισβήτητη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές δεν επιτρέπει συμπεράσματα αιτίου-αιτιατού στη σχέση μεταξύ άγχους και ψυχικής ανθεκτικότητας. Αν και η κυρίαρχη άποψη είναι πως το άγχος επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητα, υπάρχει πιθανότητα τα επίπεδα άγχους ενός ατόμου να μπορούν να επηρεάζουν την αντίληψή του για τη σημασία των πραγμάτων που νοηματοδοτούν τη ζωή του, προκειμένου να αντέχει τις

δυσκολίες. Απαιτείται πρόσθετη έρευνα για να προσδιοριστεί η κατεύθυνση της αιτιότητας.

7.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κλείνοντας , δίνεται ένα κίνητρο, για να διερευνηθούν περαιτέρω ζητήματα, που αφορούν στο άγχος και στην ψυχική ανθεκτικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας στην Ελλάδα, σχετίζοντας παράλληλα τις δύο αυτές έννοιες και με άλλους παράγοντες που συνδέονται με αυτές. Το ενδιαφέρον για τις επιπτώσεις του Covid-19 στο άγχος και στην ψυχική ανθεκτικότητα έχει στραφεί σε σχολικές δομές του εξωτερικού και όχι εγχώρια. Ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, απαραίτητη θεωρείται η εκπόνηση νέων ερευνών με μεγαλύτερη χρονική έκταση και δείγμα πιο ομοιόμορφα κατανομημένο σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, με διαφορετικά επίπεδα σπουδών, για να καταστούν εφικτές οι συγκρίσεις από τις στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι ιδιαίτερες συνθήκες εν μέσω της πανδημίας του κορονοϊού Covid-19 έχουν αλλάξει εντελώς τα ήδη γνωστά δεδομένα, αυξάνοντας το άγχος και διαταράσσοντας τις εργασιακές συνθήκες στο τομέα της εκπαίδευσης. Η κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας στην παρούσα έρευνα επηρεάζεται από συγκεκριμένους δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο και το ανώτατο επίπεδο σπουδών. Περαιτέρω έρευνες, λοιπόν, θα μπορούσαν να εξετάσουν μέσα από προσωπική συνέντευξη το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, ώστε να βρεθεί εάν η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται και με χαρακτηριστικά που προέρχονται από την προσωπικότητα τους και διαμορφώθηκαν πριν και στη διάρκεια των χρόνων εργασίας τους.

Επιπλέον, τα χαμηλά επίπεδα άγχους λόγω Covid-19 σε σχέση με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, αξίζει να διερευνηθούν περισσότερο σε μελλοντικές έρευνες, καθώς φαίνεται πως υπάρχουν παράγοντες που

είναι προστατευτικοί απέναντι στο άγχος σε μία κατάσταση κρίσης, όπως αυτή της πανδημίας του Covid-19. Για τους παράγοντες αυτούς είναι επιτακτική η ανάγκη εντοπισμού και ενδυνάμωσης τους με τη χρήση κατάλληλων μηχανισμών υποστήριξης.

. Περαιτέρω έρευνα σε περιόδους ύφεσης αλλά και επιδείνωσης της πανδημίας του Covid-19 σε σχολικές μονάδες της Ελλάδας, θα επέτρεπε την πραγματοποίηση συγκρίσεων ανάμεσα σε αυτές. Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί πως έχοντας ως δεδομένο για την παρούσα μελέτη ότι πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της εγκαθίδρυσης των νέων συνθηκών για τη διδασκαλία και την εργασία στα σχολεία, μεταγενέστερες χρονικά μελέτες θα μπορούσαν να αποτυπώσουν τη συνέχιση της ίδιας κατάστασης ως προς τη βελτίωση ή την ύφεση στο πέρασμα του χρόνου. Να διεξαχθούν, δηλαδή, συγκριτικές έρευνες των αποτελεσμάτων για διαφορετικές χρονικές στιγμές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Βακόλα. Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά. Α Έκδοση.

Αθήνα: Rosil.

Γιάκας, Ι., (2021). λόγω της επαναλειτουργίας των σχολείων. Επαγγελματικό άγχος και

ποιότητα ζωής των διεθντών μέσης εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής

Μακεδονίας την περίοδο της πανδημίας covid-19. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική

Εργασία) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

GiakasIoannisMsc2021.pdf(uom.gr)

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,

Θεσσαλονίκη.<https://hdl.handle.net/10442/hedi/44937>

- Δίκης, Ν. (2013). *Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση ιατρικού και νοσηλευτικού προσωπικού στον χώρο της ιδιωτικής υγείας στην Ελλάδα (Διπλωματικήεργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15446>
- Δουϊγκού, Α. (2022). *Διερεύνηση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19:μια πιλοτική-ποιοτική έρευνα*. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
[AlimpasiDouigkouMsc2022.pdf\(uom.gr\)](https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15446)
- Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ενημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. <https://hdl.handle.net/10442/hedi/4279>
- Κάντας Α. (2001) Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Βασιλάκη Ε, Τριλίβα Σ, Μπεζεβέγκης Η. (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους.*, 217-230. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορωναίου, Α. (2010). *Όταν η εργασία γίνεται ασθένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2017). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδακτορική Διατριβή)*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
<https://hdl.handle.net/10442/hedi/42790>
- Κουστέλιος, Α. &Κουστέλιου, Ι. (2001) Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Λεονταρή Α., Κυρίδης Α., Γιαλαμάς Β,. (1997).Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά θέματα*, 7(2-3),139-152.

- Ματάτη, Χρ.(2020). *Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.<https://apotheosis.eap.gr/handle/repo/47215>
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*(Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
<https://hdl.handle.net/10442/hedi/237>
- Παπά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11*, 135-142.
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος, 2*, 65-97.
https://www.plogos.gr/TEYXH/2011_2web/4stamopoulos.pdf
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυκανδριώτη, Μ., & Κουτσοπούλου, Β. (2014). Άγχος σε μη-ψυχιατρικούς ασθενείς. *Το Βήμα του Ασκληπιού, 12*(1), 54-65.
- Πολυχρονόπουλος, Μ.Κ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/25545>
- Ροδά, Π. (2018). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ψυχική Ανθεκτικότητα Διευθυντών/ Διευθυντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*(Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22697>

- Σαρίδη, Μ., Καρρά, Α., Σουλιώτης, Κ., 2016. Εργασιακό stress και επαγγελματίες υγείας σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *AthensMedical Society*, 33(11).
- Σιούρλα, Ε. (2018). *Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*, (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22697>
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). 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. <https://doi.org/10.12681/jret.855>
- Σταμπολτζή, Α., Κουτσουβά, Χ., & Τσιγκανκόβα, Ε. (2019). Η έννοια του άγχους, τα αίτια και οι επιπτώσεις του σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: *Μία πιλοτική έρευνα*. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, 705-725.
- Σωτηροπούλου, Κ.Ι. (2006). *Επαγγελματική Ικανοποίηση & Πηγές Εργασιακού Άγχους στις Ειδικότητες των Επαγγελματιών Μηχανικών στην Ελλάδα* (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21275#page/1/mode/2up>
- Τσούτσα, Η. (2021). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ Ψυχικής Ανθεκτικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών δημοτικού* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. <https://hdl.handle.net/11610/22578>
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Νομό Αττικής* (Διπλωματική Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. <https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/estia/000015-3278>

Ξενόγλωσση

- Aburn, G., Gott, M. & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative view of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, 72(5), 980-1000. doi: 10.1111/jan.12888
- Addison & Yankanera, (2015). An Investigation into How Female Teachers Manage Stress and Teacher Burnout: A Case Study of West Akim Municipality of Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(10). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081677.pdf>
- Aronowitz, T. (2005). The role of “envisioning the future” in the development of resilience among at – risk youth. *Public Health Nursing*, 22(3), 200-208. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.220303.x>
- Bamba, M. (2016). Stress Management and Job Performance in the Industries Sector of Mali. *Journal of Service Science and Management*, 9(3), 189-194. doi:10.4236/jssm.2016.93023
- Bartone, P.T., Valdes, J.J. & Sandvik, A. (2015). Psychological hardiness predicts cardiovascular health, *Psychology, Health and Medicine*, 21(6), 743–749. <https://doi.org/10.1080/13548506.2015.1120323>
- Benard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: West Ed Regional Educational Laboratory. doi:10.7721/chilyoutenvi.15.1.0432
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness: Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74 (7), 229-299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08278.x>
- 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>

- Bowling, N.A. & Beehr, T.A. (2006). Workplace harassment from the victim's perspective: A theoretical model and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 998-1012. doi: 10.12691/ajap-2-4-3.
- Bozkurt, A., & R. C. Sharma. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28, 43-60.
- Burns, R.A., Butterworth, P., Anstey, K.J. (2016). An examination of the long-term impact of job strain on mental health and wellbeing over a 12-year period. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(5), 725-733. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1192-9>
- Carleton, R. N., Norton, P., & Asmundson, G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of anxiety disorders*, 21(1), 105-17. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>
- Check, R. & Okwo, F.A. (2012). Influence of demographic factors on stress perceptions of teachers of public secondary schools in Cameroon. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 47, 439-443.
- Daniilidou, A. & Platsidou, M. & Gonida, E. (2020). Primary School Teachers' Resilience: Association with Teacher Self-Efficacy, Burn-out and Stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 549-582. doi:10.25115/ejrep.v18i52.3487
- Daniilidou, A. & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15-39.

- Dent, R.J., & Cameron, R.J.S. (2003). Developing Resilience in Children who are in Public care: the Educational Psychology Perspective, *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 13-26. doi: 10.1080/03055698.2020.1833840
- Dopkeen, J.C. & DuBois, R. (2014). *Stress in the Workplace: A Policy Synthesis on Its Dimensions and Prevalence* (Report). University of Illinois at Chicago. doi:10.18267/j.cebr.215
- Durdukoca, S. F., & Atalay, T. D. (2019). Occupational anxiety and self-efficacy levels among prospective teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 173-180. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.18213>
- Edward, K.L., Welch, A., & Chater, K. (2009). The phenomenon of resilience as described by adults who have experienced mental illness. *Journal of Advanced Nursing*, 65(3), 587–595. doi: 10.1111/j.1365-2648.2008.04912.x.
- Farsaci, L. (2020) Irish teachers struggling to deliver online classes due to bad broadband. *Irish Mirror*, 30. <https://www.irishmirror.ie/news/irish-news/education/online-teaching-ireland-broadband-coronavirus-21951684>
- Fimian, M. J. (1988). *Teacher stress inventory*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing. <https://www.jstor.org/stable/2488120>
- Franco, J. A., & Levi, P. A. (2020). Feelings, Stress, and Adaptation Strategies of Nurses against COVID-19 in Guayaquil. *Investigación Y Educación En Enfermería*, 38(3). doi: 10.17533/udea.iee.v38n3e07
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *JCLP/In Session: Psychotherapy in practice*, 56(5), 595–60. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q)

- Georgiou, N., Delfabbro, P., & Balzan, R. (2020). COVID-19-related conspiracy beliefs and their relationship with perceived stress and pre-existing conspiracy beliefs. *Personality and Individual Differences, 166*, Article 110201. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110201>
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 624-640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Horesh, D., & Brown, A. D. (2020). Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(4), 331-335. <https://doi.org/10.1037/tra0000592>
- Jakubowski, T.D., & Sitko-Dominik, M.M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland, *PLoS ONE, 16*(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>
- Jamal, M., (2011). Job Stress, Job Performance and Organizational Commitment in a Multinational Company: An Empirical Study in Two Countries. *International Journal of Business and Social Science, 2*(20), 20-29.
- Johnson, J.V. & Hall, E.M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health, 78*(10), 1336-1342. [doi:10.2105/ajph.78.10.1336](https://doi.org/10.2105/ajph.78.10.1336).
- Kalyva, E.(2013). Stress in Greek primary school teachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology, 9*(1), 15-21.
- Kar, N., Kar, B., & Kar, S. (2021). Stress and coping during COVID 19 pandemic: Result of an online survey. *Psychiatry research, 295* (113598).

- Kim, M. J., Loucks, R. A., Palmer, A. L., Brown, A. C., Solomon, K. M., Marchante, A. N., & Whalen, P. J. (2011). The structural and functional connectivity of the amygdala: from normal emotion to pathological anxiety. *Behavioural brain research*, 223(2), 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2011.04.025>.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1833840>.
- Krovetz, M. (1998). *Fostering resiliency: Expecting all pupils to use their minds and hearts well*. Corwin Press Inc: Thousands Oaks, CA.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe J. (1979). A note of teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Kyriakou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher Stress and Satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96. <https://doi.org/10.1080/0013188790210202>
- Lambert, J. A., Trott, K., & Baugh, R. F. (2020). An Analysis of K-12 School Reopening and Its' Impact on Teachers. *Journal of Primary Care and Community Health*, 11. <https://doi.org/10.1177/2150132720967503>
- Larchick, R. and Chance, E. (2004). Teacher performance and personal life stressors: Implications for urban life school administrators. *National Forum of Teacher Education Journal*, 14E, 19-30. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n5p125>

- Lee, M. K. (2020). Making Meaning during Coronavirus. *Lerner Center For Public Health Promotion*, 23, 1-3. <https://lernercenter.syr.edu/2020/05/04/making-meaning-during-coronavirus>.
- Leka, S. L., Griffiths, A., & Cox, T. (2003). *Work Organization and Stress: Systematic Problem Approaches for Employers, Managers and Trade Union Representatives*. Geneva: World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42625>
- Li, D., Lin, E.Z., Brault, M.A., Paquette, J., Vermund, S.H. & Godri Pollitt, K.G. (2021). Reopening Schools After a Novel Coronavirus Surge, *Adv Exp Med Biol*, 1318, 785-813. doi: 10.1007/978-3-030-63761-3_44.
- Li, Q., Tarimo, C.S., Miao, Y., Zeng, X., Wu, C., Wu, J. (2021). Effects of mask wearing on anxiety of teachers affected by COVID-19: a large cross-sectional study in China. *J. Affect. Disord.*, 281, 574-580. doi: 10.1016/j.jad.2020.11.113
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. doi: 10.1111/1467-8624.00164
- Mahmoud, A., Hack-Polay, D., Reisel, W., Fuxman, L., Grigoriou, N., Mohr, I., & Aizouk, R. (2021). Who's more vulnerable? A Generational Investigation of COVID-19 Perception effect on Organisational Citizenship Behaviours: Job Insecurity, Burnout and Job Satisfaction as Mediators. *BMC Public Health* 21, 1951. doi.org/10.1186/s12889-021-11976-2
- Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. (2015). Multidimensional Teacher Resilience Scale. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Eds.). *Resilience in Education, Concepts, Contexts and Connections*. New York: Springer.

- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby – Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mansfield, C. F., Price, A. & McConney, An. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Nabe-Nielsen K, Fuglsang NV, Larsen I, Nilsson CJ. (2021). COVID-19 Risk Management and Emotional Reactions to COVID-19 Among School Teachers in Denmark: Results From the CLASS Study. *J Occup Environ Med*. 63(5), 357-362.
doi:10.1097/JOM.0000000000002136
- Nabe-Nielsen, K., Fuglsang, N.V., Larsen, I., & Nilsson, C.J. (2021). COVID-19 Risk Management and Emotional Reactions to COVID-19 Among School Teachers in Denmark, *J Occup Environ Med*, 63(5), 357-362.
doi: 10.1097/JOM.000000000000213610.
- Nobuyuki, W., Shinichiro, A., Shunsuke, S., Yuuki, Y., Miho, Y., Yasuyo, A., Souichi, M., Mizue, O., Takahiro, I., Takahiro, Y., Yoshiaki, M., & Mayumi, K. (2021). Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons after the reopening of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study, *BMC Public Health*, 21(1050). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11130-y>
- Nowicki, G.J., Ślusarska, B., Tucholska, K., Naylor, K., Chrzan-Rodak, A., & Niedorys, B. (2020). The Severity of Traumatic Stress Associated with COVID-19 Pandemic, Perception of Support, Sense of Security, and Sense of Meaning in Life among Nurses: Research Protocol and Preliminary Results from Poland. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 6491.

- Pappa, S., Athanasiou, N., Sakkas, N., Patrinos, S., Sakka, E., Barmparessou, Z., & Katsaounou, P. (2021). From recession to depression? prevalence and correlates of depression, anxiety, traumatic stress and burnout in healthcare workers during the COVID-19 pandemic in Greece: A multi-center, cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2390.
- Parent-Thirion, A., Biletta, I., Cabrita, J., Llave Vargas, O., Vermeulen, G., Wilczyńska, A., Wilkens, M. (2017). *Sixth European Working Conditions Survey – Overview report*. (2017 update). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The Self-Report Method. In R.W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of Research Methods in Personality Psychology*, (pp. 224-239). New York, NY: The Guilford Press.
- Peixoto, F., Silva, J. C., Pipa, J., Wosnitza, M., & Mansfield, C. (2020). The Multidimensional Teachers' Resilience Scale: Validation for Portuguese Teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(3), 402–408.
<https://doi.org/10.1177/0734282919836853>
- Platsidou, M. & Daniilidou, A. (2021). Meaning in Life and Resilience among Teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 97-109.
<https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.259>
- Pressley, T., Ha, C., Learn, E. (2021). Teacher Stress and Anxiety During COVID-19: An Empirical Study, *Sch Psychol*, 36(5), 367 – 376. doi: 10.1037/spq0000468.
- Prieto-González, P., Šutvajová, M., Lesňáková, A., Bartík, P., Buláková, K. & Friediger, T. (2021). Back pain prevalence, intensity, and associated risk factors among female teachers in Slovakia during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Healthcare (Switzerland)*, 9(7), 860. <https://doi.org/10.3390/healthcare9070860>

- Quick, J.C.& Henderson, D.F. (2016). Occupational Stress: Preventing suffering, enhancing wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(5), 459. doi:10.3390/ijerph13050459
- Ravichandran R., Rajendran R. (2007). Perceived Sources of Stress among the Teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1), 133-136.
- Rayner C, Cooper CL. (2006) Workplace bullying. In: Kelloway E.K, Barling J, Hurrell JJ. (eds) *Handbook of Workplace Violence*, 121-147. London: SAGE.
- Reyes, J. and M. J. Elias (2011). Fostering Social-Emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools* 48(7), 723-727. doi: 10.1002/pits.20580
- Rice, F. P. (1998). *Human Development. A life-span approach* (3rd Ed.). United States of America.:PrenticeHall Inc.
- Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., &Bokszczanin, A. (2020). Examining Anxiety, Life Satisfaction, General Health, Stress and Coping Styles During COVID-19 Pandemic in Polish Sample of University Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 797–811. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S266511>
- Romero, C. S., Delgado, C., Catalá, J., Ferrer, C., Errando, C., Iftimi, A., Benito, A., Andrés, J. de, Otero, M., & Group*, T. P. (2020). COVID-19 psychological impact in 3109 healthcare workers in Spain: The PSIMCOV group. *Psychological Medicine*, 52(1), 188-194. <https://doi.org/10.1017/S0033291720001671>
- Ruscio, A. M. (2019). Normal versus pathological mood: Implications for diagnosis. *Annual review of clinical psychology*, 15, 179-205. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095644>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Rutter, M. (2008). Developing concepts in developmental psychopathology. In J.J. Hudziak (Ed.), *Developmental psychopathology and wellness: Genetic and environmental influences* (pp 3-22). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Sadziak, Al., Wilinski, W., Wiczorek, M. (2018). Resiliency in mainstream. *Physical Activity*, 10(2), 81-91. doi: 10.29359/BJHPA.10.2.09
- Santamaria, M.D., Mondragon, N.I., Santxo, N.B., Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic, *Global Mental Health*, 8, E14. doi:10.1017/gmh.2021.14
- Sauter, S., Murphy, L., Colligan, M., Swanson, N., Hurrell, J., Joseph, F., Grubb, R.S.P., Goldenhar, L., Alterman, T., Johnston, J., Hamilton, A., Tisdale, J.(1999). *Stress at work*. NIOSH.
- Schmidt, C. & Kohlmann, T. (2008). When to use the odds ratio or the relative risk? *International journal of public health*, 53(3), 165-7. doi: 10.1007/s00038-008-7068-3.
- Schnell, T., & Krampe, H. (2020). Meaning in Life and Self-Control Buffer Stress in Times of COVID-19: Moderating and Mediating Effects With Regard to Mental Distress. *Frontiers in Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.582352>.
- Schoenmaekers, J. J. A. O., Hendriks, L. E. L., & van den Beuken-van Everdingen, M. H. J. (2020). Palliative Care for Cancer Patients During the COVID-19 Pandemic, With Special Focus on Lung Cancer. *Frontiers in Oncology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fonc.2020.01405>
- Schonfeld, I.S. & Chang, C.H. (2017). *Occupational health psychology: Work, stress, and health*. New York: Springer Publishing Company.

- Shastri, P.C1. (2013). Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian J Psychiatry*, 55(3), 224 -34. doi:10.4103/0019 – 5545. 117134.
- Stachteas, P. & Stachteas, Ch. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, 31(4), 293-301.
<https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Sulsky, L. & Smith, C. (2005). *Work Stress*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-76.
- Taylor, S., Landry, C. A., Paluszek, M. M., Fergus, T. A., McKay, D., & Asmundson, G. J. G. (2020). COVID stress syndrome: Concept, structure, and correlates. *Depression and Anxiety*, 37(8), 706–714. <https://doi.org/10.1002/da.23071>
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Wakui, N., Abe, S., Shirozu, S., Yamamoto, Y., Yamamura, M. et al. (2021). Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons after the reopening of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21, 1050. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11130-y>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York, NY: Villard Books.

Yildirim, M., & Solmaz, F. (2020). COVID-19 burnout, COVID-19 stress and resilience: Initial psychometric properties of COVID-19 Burnout Scale. *Death Studies*, 1–9.

<https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1818885>

Zhao, F., Ahmed, F. & Faraz, NA. (2020). Caring for the caregiver during COVID-19 outbreak: Does inclusive leadership improve psychological safety and curb psychological distress? A cross-sectional study, *International Journal of Nursing Studies*, 110, 103725. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103725>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

στις Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαίδευση Ενηλίκων
(Sciences of Education and Lifelong Learning: Adult Education)

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο να εξετάσει το άγχος και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται είτε στον ιδιωτικό, είτε στον δημόσιο τομέα. Η συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα είναι πολύτιμη και θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες οι πληροφορίες που θα δώσετε θα παραμείνουν εμπιστευτικές. Ονομάζομαι Τζημαγιώργη Θεανώ. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με το ερωτηματολόγιο, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση: theanotzim@gmail.com.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα!

A. Δημογραφικά Στοιχεία

Συμπληρώστε την απάντησή σας.

1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία: _____

3. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Άγαμος/η

Έγγαμος/η ή σε συμβίωση

Διαζευγμένος/η ή σε διάσταση

Χήρος/α

4. Ανώτατο Επίπεδο Σπουδών: Κάτοχος βασικού πτυχίου

Κάτοχος μεταπτυχιακού

Κάτοχος διδακτορικού

Κάτοχος δεύτερου πτυχίου

5. Είμαι εκπαιδευτικός: Στην Πρωτοβάθμια

Στη Δευτεροβάθμια

6. Σε ποιον τομέα εργάζεστε ως εκπαιδευτικός ; Δημόσιος

Ιδιωτικός

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια σειρά από προτάσεις στις οποίες παρακαλούμε να δηλώσετε κατά πόσο ισχύουν για εσάς προσωπικά. Επιλέξτε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει αυτό που αισθάνεστε σε κάθε πρόταση με βάση την εξής διαβάθμιση:

1=Δεν ισχύει καθόλου 2=Ισχύει ελάχιστα 3=Ισχύει λίγο 4=Ισχύει μέτρια 5=Ισχύει αρκετά 6=Ισχύει πολύ 7=Ισχύει εξαιρετικά

1. Γενικά στη ζωή μου έχω άγχος. 1 2 3 4 5 6 7
2. Αισθάνομαι ιδιαίτερο άγχος τις τελευταίες εβδομάδες λόγω της πανδημίας. 1 2 3 4 5 6 7
3. Έχω γίνει ευερέθιστος/η ως προς θέματα που αφορούν την υγιεινή και προστασία από τον Covid-19. 1 2 3 4 5 6 7
4. Αναστατώνομαι, όταν ακούω για τον Covid-19. 1 2 3 4 5 6
5. Δυσκολεύομαι να αισθανθώ ήρεμος/η μετά την εμφάνιση και εξάπλωση του Covid-19. 1 2 3 4 5 6 7
6. Ανησυχώ περισσότερο στον χώρο εργασίας μου λόγω της πανδημίας από ό,τι στην προσωπική μου ζωή. 1 2 3 4 5 6 7
7. Μου δημιουργεί αγωνία η τήρηση των μέτρων υγιεινής και προστασίας από τον Covid-19 μέσα στο σχολείο. 1 2 3 4 5 6 7

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους στρεσογόνους παράγοντες και τις προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον. Διαβάστε κάθε φράση και επιλέξτε την επιλογή που αντανακλά καλύτερα την άποψή σας, δηλώνοντας κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την καθεμιά. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1 2 3 4 5
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Δεν είμαι σίγουρος/η Συμφωνώ Συμφωνώ

απόλυτα

Όταν αντιμετωπίζω στρεσογόνες καταστάσεις/προκλήσεις στο σχολείο....

1. Ζητάω βοήθεια από τον Θεό ή μια ανώτερη δύναμη.

1 2 3 4 5

2. Πιστεύω ότι η προσευχή ή ο διαλογισμός μπορεί να με βοηθήσει, να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες.

1 2 3 4 5

3. Παίρνω δύναμη από το αίσθημα προσφοράς που

αντλώ από το επάγγελμά μου.

1 2 3 4 5

4. Η αγάπη για τους μαθητές μου μου δίνει δύναμη, να συνεχίσω.

1 2 3 4 5

5. Ενθαρρύνομαι στη σκέψη ότι η εκπαίδευση που παρέχω έχει αξία και αντίκτυπο στην κοινωνία.

1 2 3 4 5

6. Αντλώ δύναμη από την πληρότητα που μου προσφέρει η διδασκαλία.

1 2 3 4 5

7. Αντλώ δύναμη από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές.

1 2 3 4 5

8. Η καλή σωματική μου κατάσταση και υγεία μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στον τρόπο που αντιδρώ.

1 2 3 4 5

9. Καταφεύγω στην άσκηση για εκτόνωση. 1 2 3 4 5

10. Μια ισορροπημένη διατροφή μπορεί να μου δώσει την ενέργεια που χρειάζομαι, για να ξεπεράσω πιο ευκολά την πρόκληση. 1 2 3 4 5

11. Η οργάνωση της τάξης και της διδασκαλίας με διευκολύνει στο να αντιμετωπίσω τις προκλήσεις. 1 2 3 4 5

12. Ανακαλώ στρατηγικές από την εμπειρία των προηγούμενων χρόνων, ώστε να αντιμετωπίσω τις προκλήσεις. 1 2 3 4 5

13. Η γνώση, που έχω αποκτήσει κατά την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών στο παρελθόν, μου είναι χρήσιμη, όταν αντιμετωπίζω ανάλογες καταστάσεις. 1 2 3 4 5

14. Μου είναι πιο εύκολο να διαχειριστώ τις δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο, αν τις έχω προβλέψει. 1 2 3 4 5

15. Μέσα από συζήτηση προσπαθώ να εξηγήσω τη δική μου οπτική γωνία. 1 2 3 4 5
16. Προσπαθώ να μπω στη θέση του άλλου και να κατανοήσω τη συμπεριφορά του. 1 2 3 4 5
17. Υπάρχουν άτομα εντός σχολικού πλαισίου στα οποία μπορώ να απευθυνθώ για βοήθεια και στήριξη. 1 2 3 4 5
18. Συζητάω με τους συναδέλφους μου το πρόβλημα. 1 2 3 4 5
19. Ζητάω συμβουλές από πιο έμπειρους συναδέλφους μου. 1 2 3 4 5
20. Απευθύνομαι στον διευθυντή του σχολείου, για να λύσει το πρόβλημα. 1 2 3 4 5
21. Συζητάω με τον διευθυντή για πρακτική και ψυχολογική στήριξη. 1 2 3 4 5
22. Ζητάω υποστήριξη και καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο. 1 2 3 4 5
23. Μιλάω σε κάποιον κοντινό μου άνθρωπο εκτός του χώρου εργασίας, για να ξεσπάσω. 1 2 3 4 5
24. Ζητάω συμβουλές από τους κοντινούς μου ανθρώπους. 1 2 3 4 5
25. Με βοηθάει να μοιράζομαι το πρόβλημα και αυτά που αισθάνομαι με τους φίλους μου. 1 2 3 4 5
26. Εκτονώνομαι και αποφορτίζομαι συζητώντας με την οικογένειά μου. 1 2 3 4 5
27. Μιλάω στον/στη σύζυγο/σύντροφό μου, για να εκτονώσω την πίεση. 1 2 3 4 5
28. Βασίζομαι στη γνώση του κανονισμού και των κανόνων που διέπουν την εκπαίδευση, για να επιλύσω το πρόβλημα. 1 2 3 4 5
29. Επικαλούμαι τον αντίστοιχο νόμο που ρυθμίζει την κατάσταση. 1 2 3 4 5
30. Ενημερώνομαι για το τι ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο για την κάθε περίπτωση. 1 2 3 4 5

31. Διεκδικώ τα δικαιώματά μου βασιζόμενος/η στους νόμους και τον κανονισμό του σχολείου. 1 2 3 4 5