



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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**“Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ
ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ”**

**“THE EFFECT OF RESILIENCE AND ANXIETY OF SPECIAL
EDUCATION SCHOOLS PRINCIPALS ON THEIR SELF-EFFICACY”**

της

ΡΑΠΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

A.M : ΠΙ20037

Επιτροπή

1. Μαρία Πλατσίδου, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, *Επιβλέπουσα*
2. Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
3. Σοφία Χατζηνικολάου, Ph.D. Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2022

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία 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 και τη συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
Περίληψη.....	5
Abstract	6
Εισαγωγή.....	7
Μέρος Α΄: Θεωρητικό Πλαίσιο-Βιβλιογραφική ανασκόπηση	9
1ο Κεφάλαιο: Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	9
1.1. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας	9
1.2 Η διάκριση της ψυχικής ανθεκτικότητας από άλλες έννοιες	11
1.3 Θεωρητικά πλαίσια και μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	12
1.3.1 Το μοντέλο ανθεκτικότητας της Kumrfer	13
1.4. Παράγοντες κινδύνου ΨΑ	15
1.4.1 Προσωπικοί παράγοντες ΨΑ.....	15
1.4.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες ΨΑ	16
1.5 Προστατευτικοί παράγοντες ΨΑ.....	17
1.5.1 Ατομικοί παράγοντες	17
1.5.2 Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες	17
1.6 Η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού, η εκπαίδευση και η ψυχική ανθεκτικότητα.....	18
1. 7 Ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση	20
2ο Κεφάλαιο: Άγχος.....	21
2.1 Η έννοια του άγχους.....	21
2.2 Πηγές επαγγελματικού άγχους στελεχών εκπαίδευσης.....	22
2.3 Συνέπειες στρεσογόνων καταστάσεων στο χώρο εργασίας.....	23
2.4 Διαχείριση του άγχους εργασίας	24
3ο Κεφάλαιο: Αυτοαποτελεσματικότητα	26
3.1 Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας.....	26
3.2 Αυτοαποτελεσματικότητα και σχολική ηγεσία	27
3.3 Σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτό-αποτελεσματικότητας.....	30
3.4 Σχέση άγχους και αυτό-αποτελεσματικότητας.....	31
Μέρος Β΄: Ερευνητικό Πλαίσιο	32
4ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας.....	32

4.1 Σκοπός της έρευνας.....	32
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	32
4.3. Δείγμα της έρευνας.....	33
4.4.Ερευνητικά εργαλεία.....	35
4.4.1. Η κλίμακα προστατευτικών παραγόντων.....	35
4.4.2. Ερωτηματολόγιο άγχους στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής.....	36
4.4.3. Το ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας διευθυντών σχολικών μονάδων.	36
4.5 Διαδικασία.....	37
4.6 Ανάλυση Δεδομένων.....	37
5° Κεφάλαιο: Αποτελέσματα.....	39
5.1 Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων	39
5.2 Τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, άγχους και αυτό-αποτελεσματικότητας των στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής.....	41
5.3 Η σχέση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας, του άγχους των στελεχών σχολικών μονάδων Ε.Α. και της Αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.	44
5.4 Παράγοντες πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας.....	46
6° Κεφάλαιο: Συζήτηση Αποτελεσμάτων	48
6.1 Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας των στελεχών με την αυτοαποτελεσματικότητα τους.....	48
6.2 Η σχέση του άγχους των στελεχών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους	49
6.3 Πρακτικές εφαρμογές.....	52
7° Κεφάλαιο: Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις	54
7.1 Περιορισμοί έρευνας	54
7.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	54
Βιβλιογραφία.....	56
Παράρτημα.....	72

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και με την ολοκλήρωσή της θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Μαρία Πλατσίδου, για την ευκαιρία που μου προσέφερε να συνεργαστώ μαζί της και να μελετήσω το συγκεκριμένο θέμα, καθώς και για την καθοδήγηση και στήριξή της σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Την ευχαριστώ θερμά για την παρότρυνση και την βοήθειά της σε κάθε στάδιο της έρευνας. Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δυο μέλη της επιτροπής τον κ. Ζαφειρόπουλο και την κα Χατζηνικολάου τόσο για τον υποστηρικτικό, όσο και για τον καθοδηγητικό τους ρόλο.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένεια μου για την υποστήριξη σε κάθε μου επιστημονικό βήμα και την αμέριστη συμπαράστασή τους. Την μεταπτυχιακή μου εργασία την αφιερώνω στη γιαγιά μου που δε σταμάτησε ποτέ να με στηρίζει και σε κάθε ευκαιρία μου θύμιζε πως στη ζωή πρέπει να προσπαθώ να πετάω όλο και πιο ψηλά.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους των στελεχών εκπαίδευσης (διευθυντών/τριων και υποδιευθυντών/τριών) σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν 70 στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής από όλη την Ελλάδα ηλικίας 28 έως 63. Για το σκοπό της έρευνας, χορηγήθηκαν τρία εργαλεία αυτό-αναφοράς [η Κλίμακα Προστατευτικών Παραγόντων για Εκπαιδευτικούς των Δανιηλίδου και Πλατσίδου (2022) το ερωτηματολόγιο των Tschanen-Moran και Gareis (2004) και ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε από την ερευνήτρια σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια για την διερεύνηση των επιπέδων άγχους των στελεχών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες του δείγματος που έχουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, δείχνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση των σχολικών μονάδων. Αντίθετα τα στελέχη που βιώνουν περισσότερο άγχος δείχνουν να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί απέναντι στις προκλήσεις. Η σχέση άγχους και αυτό-αποτελεσματικότητας παρουσιάζει μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση. Παράλληλα στην έρευνα εντοπίστηκε ότι οι παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας που φαίνεται να επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα είναι τα πνευματικά χαρακτηριστικά, η συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα και οι σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου. Τέλος, συζητούνται προτάσεις για μελλοντικές κατευθύνσεις στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης. Παράλληλα την ανάπτυξη σχεδίου υπηρεσιών στήριξης των στελεχών με σκοπό την καλύτερη διαχείριση του άγχους και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Λέξεις Κλειδιά: Ψυχική ανθεκτικότητα, άγχος, διευθυντές ειδικής αγωγής, αυτό-αποτελεσματικότητα

Abstract

The purpose of this research was to investigate the resilience and stress of principals and vice principals of primary and secondary special education schools in terms of their self-efficacy. In this research, 70 education executives of special education schools from all over Greece, aged 28 to 63, participated. They were tested with three different scales the Protective Factor Scale for educators by Daniilidou and Platsidou (2022), the scale by Tschanen-Moran and Gareis (2004) and a scale written by the researcher in collaboration with her supervisor for the investigation of the stress levels of the principals of special education schools. The results of the research showed that the executives of sample who have high levels of resilience appear to be more effective in management. Although school's principals with high level of stress, seem to be less effective to face challenges. The relationship between anxiety and self-efficacy shows an inversely proportional relationship. At the same time, the research shows that the resilience factors that seem to influence self-efficacy are intellectual characteristics, emotional and behavioral resilience and finally the relationships in school environment. Finally, proposals for future research are discussed with the aim of designing an appropriate intervention program. At the same time, the development of a school principal's support services in order to manage their stress and create their levels of resilience.

Keywords: resilience, stress, special schools principals, self-efficac

Εισαγωγή

Η ψυχική ανθεκτικότητα (Resilience) αποτελεί ένα σύγχρονο θέμα της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας προσελκύνοντας το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια, οι οποίοι έχουν μελετήσει το θέμα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η πλειοψηφία των ερευνών που σχετίζονται με την διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση έχει πραγματοποιηθεί κατά κύριο λόγο σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, ωστόσο ελάχιστες έρευνες εστίασαν σε στελέχη εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στελεχών εκπαίδευσης που εργάζονται σε μονάδες ειδικής αγωγής. Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών έχουν γίνει ελάχιστες μελέτες, ενώ η μεταβλητή του άγχους αποτελεί επίσης ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο διερεύνησης.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας γίνεται μία διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος των στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, σε συνδυασμό με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος βασίστηκε στην έλλειψη εμπειρικών δεδομένων τόσο για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, όσο και για την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα από αυτή την έρευνα θεωρήσαμε ότι θα είχαν πρακτική χρησιμότητα για την καλύτερη στήριξη των στελεχών εκπαίδευσης που εργάζονται στις παραπάνω δομές. Παράλληλα μέσα από τη χρήση του ερωτηματολογίου μέτρησης των παραγόντων που προκαλούν άγχος στα στελέχη ειδικών σχολείων που διαμορφώθηκε από τη ερευνήτρια και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας στελεχών και την κλίμακα προστατευτικών παραγόντων, θεωρήσαμε ότι ήταν δυνατό να προσπαθήσουμε να καλύψουμε ως ένα βαθμό το ερευνητικό κενό που υπάρχει στην βιβλιογραφία και να εμπλουτίσουμε τα δεδομένα σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας, παρουσιάζονται τα μοντέλα και οι παράγοντες κινδύνου που την επηρεάζουν. Παράλληλα αναλύεται η έννοια του άγχους και των διαστάσεων του στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια παρουσιάζεται η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν και οι υπάρχουσες

έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το ερευνητικό σχέδιο και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά την παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ στο τελευταίο μέρος επιχειρείται η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος επισημαίνονται οι περιορισμοί, στους οποίους υπόκεινται η παρούσα έρευνα και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές κατευθύνσεις στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Μέρος Α΄: Θεωρητικό Πλαίσιο-Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1ο Κεφάλαιο: Ψυχική Ανθεκτικότητα

1.1. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα στελεχών εκπαίδευσης αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο ερευνητικά, καθώς η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα πρόσφατο πεδίο έρευνας επίσης. Είναι σημαντικό να κατανοηθούν οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν και να βοηθήσουν τους διευθυντές/τριες να παραμείνουν στο επάγγελμα ενάντια στις διαφορετικές προκλήσεις της καθημερινότητας τους.

Έχει αποδειχθεί ότι η διδασκαλία αποτελεί μία σύνθετη και πάρα πολύ αγχωτική διαδικασία, πόσο μάλλον ο ρόλος των διευθυντών με ένα σύνολο δραστηριοτήτων και υποχρεώσεων που αναλαμβάνουν και περιλαμβάνει το δύσκολο διοικητικό έργο που έχουν να επιτελέσουν (Beltman et al., 2011).

Ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιείται αρκετά στην καθημερινή μας ζωή και για αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί η σημασία του στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ο όρος ανθεκτικότητα εννοείται ως η ικανότητα των ανθρώπων να ευδοκιμούν και να προσαρμόζονται σε διάφορες δύσκολες συνθήκες (Garmezy, 1974· Masten et al., 1990). Έχει ωστόσο δειχθεί ότι η ανθεκτικότητα δεν είναι μία προσωπική ικανότητα αλλά είναι μία έννοια πολυσύνθετη που προκύπτει από μια σειρά παραγόντων κινδύνου και προστατευτικών παραγόντων (Benard, 2004).

Πιο συγκεκριμένα οι ορισμοί της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνουν παράγοντες κινδύνου και προστατευτικούς παράγοντες που επιτρέπουν ή περιορίζουν την ανθεκτικότητα και τα χαρακτηριστικά της (Liu, Reed & Girard, 2017). Οι συγκεκριμένοι ορισμοί δεν αναφέρονται μόνο στον περιορισμό της ανθεκτικότητας από το άγχος, αλλά και στην γενικότερη ανάπτυξη μιας υγιούς σχέσης ακόμη και σε ένα αγχωτικό περιβάλλον. Οι ερευνητές το τελευταίο διάστημα έχουν αρχίσει να διαμορφώνουν την έννοια της ανθεκτικότητας με βάση μία κοινωνική προοπτική με την οποία οι σχέσεις αυτές στηρίζονται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που με την πάροδο του χρόνου θα είναι πιο βιώσιμες και θα δίνουν ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη (Di Fabio & Saklofske 2018).

Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των διευθυντών είναι πάρα πολύ πρόσφατο πεδίο διερεύνησης, ενώ το άγχος που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι διευθυντές είναι πάρα πολύ μεγάλο και έχει μελετηθεί ιδιαίτερα (Goddard & Foster, 2001·Tait, 2008). Πιο πρόσφατα οι μελετητές εστίασαν στην ανθεκτικότητα των διευθυντών απέναντι στις δυσκολίες που προκύπτουν από την διοίκηση, δηλαδή στα χαρακτηριστικά εκείνα που δίνουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν και να επιβιώνουν σε αυτό το επάγγελμα (Gu & Day, 2007 · Kitching, Morgan & O'Leary, 2009 · Sumsion, 2003).

Στο κομμάτι της ψυχολογίας η ψυχική ανθεκτικότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ικανότητα επαναφοράς από δύσκολες συναισθηματικές εμπειρίες και την κατάλληλη προσαρμογή έπειτα από ένα στρεσογόνο γεγονός (Hu et al. 2015· Lazarus, 1993). Ωστόσο η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί μία ικανότητα που έχουν εξαρχής τα άτομα, αλλά είναι καλλιεργούμενη και προκύπτει από μία σειρά παραγόντων που την επηρεάζουν. Αφορά την αντίσταση που προβάλλει το άτομο στις αντιξοότητες ή στην επανάκαμψη ύστερα από στρεσογόνες καταστάσεις και στην ενδυνάμωσή του σε μελλοντικές παρόμοιες καταστάσεις (Rutter, 2006, 2012). Η Ann Masten (2001), αναφέρεται στην προσωπική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται προκλήσεις και δυσκολίες σε όλες τις καταστάσεις και περιοχές της ζωής και να επανέρχεται χωρίς να καταρρέει μετά από αντιξοότητες, υπογραμμίζοντας ότι η ανθεκτικότητα βασίζεται σε θεμελιώδη συστήματα της ανθρώπινης λειτουργίας και επιβίωσης και αντιπροσωπεύει έναν προσαρμοστικό μηχανισμό του ατόμου για να αντιμετωπίζει στρεσογόνους παράγοντες και δυσκολίες.

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης η ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρείται ως μία διαδικασία αλλά και σαν αποτέλεσμα, καθώς περιλαμβάνει την ικανότητα ενός στελέχους εκπαίδευσης να χρησιμοποιήσει τις προσωπικές του ικανότητες, ώστε να εφαρμόσει μία δυναμική διαδικασία και να χρησιμοποιήσει τις συγκεκριμένες τακτικές τεχνικές για να δώσει ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα στον ίδιο του το εαυτό (Beltman et al. 2011). Οι διευθυντές είναι εκείνοι που θα μπορέσουν να δώσουν τα κίνητρα για να κατανοηθούν οι διάφοροι τρόποι κινητοποίησης του προσωπικού, να αναπτύξουν μία σειρά προγνωστικών παραγόντων για να διαχειριστούν διάφορες προκλήσεις και να επιτύχουν τα μέγιστα ανθεκτικά αποτελέσματα, όπως είναι η ευημερία και η αγάπη για το επάγγελμα (Schneider, 2018).

Όπως γίνεται αντιληπτό οι νεότεροι διευθυντές/τριες στην εκπαίδευση αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα ανησυχίας σε πολλές χώρες, καθώς αυτοί μετακινούνται από το πρώτο στάδιο της σταδιοδρομίας τους σε κάτι πιο σημαντικό και με περισσότερες ευθύνες και αυτό πολλές φορές τους δυσκολεύει στην αντιμετώπιση διαφόρων θεμάτων (Tait, 2008). Γενικότερα επειδή η ανθεκτικότητα απασχολεί πάρα πολύ τους διευθυντές τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται συνεχείς έρευνες στη βιβλιογραφία (Bobek, 2002· Le Cornu, 2009). Αυτό δείχνει ότι η έννοια έχει έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα και μπορεί να οδηγήσει στην ασάφεια ως προς τη φύση της ανθεκτικότητας αλλά και στον τρόπο αντιμετώπισης της. Αυτό που πρέπει να καταστεί σαφές είναι ότι όσο αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα αυτή ποικίλει στην θεωρία σε σχέση με την πράξη. Ακόμη, οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν τις διάφορες επιπτώσεις που δημιουργούνται στα σχολεία για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, ώστε να μείνουν υγιείς και αποτελεσματικοί επαγγελματίες (Cheng, 2019).

1.2 Η διάκριση της ψυχικής ανθεκτικότητας από άλλες έννοιες

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι συχνά συγχέονται οι έννοιες της ψυχικής ανθεκτικότητας με άλλες έννοιες και χαρακτηριστικά (Almedom & Glandom, 2007). Οι έννοιες αυτές συνήθως αναφέρονται σε άλλα πεδία και επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους (Luthar, 2006). Ο όρος αντοχή «hardiness» είναι ένας όρος που περιγράφει την προσωπικότητα του ατόμου και την αντοχή του απέναντι στις δύσκολες συνθήκες που θα προκύψουν. Αν και μοιάζει στην μετάφραση με τον όρο «resilience» (Maddi, 2017), ωστόσο δεν ταυτίζεται καθώς σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε σε χαρακτηριστικά του ατόμου και της προσωπικότητά του, σε αξίες και πεποιθήσεις και σε μία σειρά από άλλα χαρακτηριστικά (Ledesma, 2014 Scodol, 2010).

Έννοιες όπως η προσαρμοστική ικανότητα (adaptive capacity) και η έννοια της ευπάθειας (vulnerability) μοιάζουν με την ψυχική ανθεκτικότητα, όμως περιγράφουν την ικανότητα του ατόμου αντιμετωπίζει τις προκλήσεις που θα προκύψουν (Dalziell & McManus, 2004). Η ευπάθεια είναι ανθρώπινο χαρακτηριστικό και δείχνει τη σωματική έκθεση του ατόμου, αλλά και τη προσπάθεια του να ανακάμψει. Από την άλλη η ικανότητα προσαρμογής αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προβλέπει και να ανταποκρίνεται σε διάφορες συνθήκες και αλλαγές (Adger & Vincent, 2005). Τέλος η ικανότητα ανταπόκρισης (capacity of

response) αποτελεί μία συνιστώσα απλώς της ψυχικής ανθεκτικότητας (Tuner et al, 2003).

1.3 Θεωρητικά πλαίσια και μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν μια σειρά από θεωρητικά πλαίσια και μοντέλα που περιγράφουν τις διαδικασίες της ψυχικής ανθεκτικότητας γενικότερα και όχι αποκλειστικά των διευθυντών (Liu, Reed & Girard, 2017). Για παράδειγμα, αξίζει να αναφερθούν τα παρακάτω μοντέλα:

Το πλαίσιο της Γνωστικής και Συναισθηματικής προσέγγισης για την Προσωπικότητα (Cognitive Affective Personality Framework) προτάθηκε από τους Mischel και Shoda (1995) και περιλαμβάνει το σύνολο της προσωπικότητας του ατόμου, ώστε να διαφανεί ο τρόπος που οργανώνεται η ψυχική ανθεκτικότητα. Το κοινωνικοοικολογικό μοντέλο (Social Ecology Model) της Οικοσυστημικής προσέγγισης του Bronfenbrenner (1977) και το μοντέλο Ατόμου-Διαδικασίας-Πλαισίου (Person-Process-Context Model) (Glantz & Johnson, 1999) που αναφέρεται στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας και διαφόρων παραγόντων κινδύνου.

Επίσης το μοντέλο διαχείρισης του άγχους (Stress and Coping Model) (Moos, 1973) αναφέρεται σε μία διαδικασία εσωτερικών διαδικασιών του ατόμου να αντιμετωπίσει τυχόν στρεσογόνες καταστάσεις. Το μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience Process Model) των Boyd και Eckert (2002) αναφέρεται στο συνδυασμό ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που θα οδηγήσουν στην επανένταξη του ατόμου μετά από προκλήσεις. Γενικότερα στα αντισταθμιστικά μοντέλα οι παράγοντες προστασίας και κινδύνου επηρεάζουν άμεσα τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου και δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε το άτομο να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει σε μελλοντικές προκλήσεις. Τέλος το θεωρητικό πλαίσιο ανθεκτικότητας της Kumpfer (1999) θα αναλυθεί παρακάτω καθώς προσεγγίζει τον όρο ψυχική ανθεκτικότητα σε ένα πολυδιάστατο επίπεδο.

Συνολικά, τα μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας κατηγοριοποιούνται σε τρεις τύπους. Τα αντισταθμιστικά μοντέλα (compensatory model) όπου οι παράγοντες μειώνουν την επίδραση των παραγόντων κινδύνου. Στο μοντέλο αυτό εξετάζονται οι άμεσες ή κύριες επιδράσεις των προωθητικών παραγόντων και των παραγόντων κινδύνου στην προσαρμογή του ατόμου. Τα μοντέλα προστατευτικών παραγόντων

(protective factor model) εξετάζουν τις επιδράσεις που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις των παραγόντων και την επιρροή του πάνω στο άτομο. Στο μοντέλο προστατευτικών παραγόντων πέρα από τις κύριες επιδράσεις των παραγόντων κινδύνου και των προωθητικών παραγόντων στην προσαρμογή, εξετάζονται επίσης οι διαμεσολαβητικές επιδράσεις που προκύπτουν από την επιρροή άλλων παραγόντων. Τα μοντέλα πρόκλησης (challenge model of resiliency) προϋποθέτουν την έκθεση του ατόμου σε κίνδυνο με σκοπό να είναι σε ετοιμότητα για παρόμοια πρόκληση στο μέλλον (Fergus & Zimmerman, 2005). Ωστόσο, είναι σημαντικό η αρχική έκθεση στον κίνδυνο να είναι αρκετά απαιτητική ώστε να βοηθήσει το άτομο να αναπτύξει μηχανισμούς αντιμετώπισης για να ξεπεράσει τα αρνητικά αποτελέσματα, αλλά όχι τόσο επίπονη ώστε να καταλύσει κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης.

1.3.1 Το μοντέλο ανθεκτικότητας της Kumpfer

Από τα πιο γνωστά μοντέλα στη βιβλιογραφία είναι το μοντέλο ανθεκτικότητας της Kumpfer (1999). Το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού του μοντέλου είναι ότι θεωρεί την ανθεκτικότητα ως μία πολυδιάστατη έννοια η οποία προκύπτει από μία πολύ δυναμική διαδικασία και χωρίζεται σε τέσσερις κύριες περιοχές και δύο περιοχές αλληλεπίδρασης. Οι παραπάνω περιοχές αποτελούν τους έξι προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας:

1. Στρεσογόνες καταστάσεις

Τα ερεθίσματα που εισέρχονται στον οργανισμό ενεργοποιούν την ανθεκτικότητα και δημιουργούν μία διακοπή της οργάνωσης, αλλά και μία ανισορροπία. Ο βαθμός του στρες γίνεται αντιληπτός από το άτομο και εξαρτάται από το πώς ερμηνεύει και εκτιμάει το στρες, ως απειλητικό ή όχι.

2. Το Περιβαλλοντικό Πλαίσιο

Σχετίζεται με την αλληλεπίδραση και την ισορροπία ανάμεσα στους προστατευτικούς παράγοντες και τους κινδύνους από το εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου. Αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, τη γεωγραφική θέση, την ιστορική περίοδο και τον πολιτισμό.

3. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσώπου και περιβάλλοντος

Αναφέρονται στις συναλλαγές μεταξύ του περιβάλλοντος και του ατόμου, μέσω των οποίων το άτομο θα μπορέσει να εμπνευστεί και να αντιληφθεί τις απειλές και τα δύσκολα περιβάλλοντα, ώστε να κατασκευάσει τα αντίστοιχα προστατευτικά περιβάλλοντα.

4. Οι εσωτερικοί παράγοντες κινδύνου και προστασίας της ανθεκτικότητας

Περιλαμβάνουν:

- εσωτερικά ατομικά πνευματικά χαρακτηριστικά
- γνωστικές και κοινωνικές συμπεριφορικές, σωματικές και συναισθηματικές ικανότητες
- δυνάμεις που χρειάζεται να είναι επιτυχής ή διαφορά αναπτυξιακά στάδια
- διαφορετικούς πολιτισμούς
- διαφορετικά προσωπικά περιβάλλοντα

5. Οι διαδικασίες ανθεκτικότητας

Περιλαμβάνουν διαδικασίες αντοχής και αντιμετώπισης του στρες μέσω της σταδιακής έκθεσης του σε αυξανόμενες διακυμάνσεις και στρεσογόνους παράγοντες, ώστε να βοηθήσουν το άτομο να αυξήσει την ψυχική του ανθεκτικότητα.

6. Θετικά αποτελέσματα

Η επιτυχία στα αρχικά στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού, τα οποία στηρίζονται στη μεταγενέστερη θετική προσαρμογή στις συγκεκριμένες αναπτυξιακές δυσλειτουργίες κορυφώνεται με μεγαλύτερη πιθανότητα αν το παιδί φτάσει στην ενηλικίωση ως ένα “ανθεκτικό” παιδί. Ένα ακόμη όμως θετικό αποτέλεσμα που υποδηλώνει την αντοχή είναι και ο προγνωστικός παράγοντας και η ανθεκτική επανένταξη μετά από ένα στρεσογόνο περιστατικό.

Επομένως αξίζει να γίνει η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών και μάλιστα στις σχολικές μονάδες της ειδικής εκπαίδευσης για να μελετηθεί η ύπαρξη ή μη της ιδιότητας σε αυτούς και να εξεταστούν διάφορες συσχετίσεις με τα δημογραφικά στοιχεία που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα τους.

1.4. Παράγοντες κινδύνου ΨΑ

Όπως έχει διατυπωθεί η ανθεκτικότητα μπορεί να είναι συνέπεια μιας σχέσης ανάμεσα σε ατομικούς παράγοντες κινδύνου και προστατευτικούς παράγοντες. Τα ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι τα κίνητρα και η υψηλή αποτελεσματικότητα, είναι κάποιοι από τους παράγοντες προστασίας των ατόμων. Οι διάφορες προκλήσεις για το μέλλον είναι η βελτίωση των εννοιών της ανθεκτικότητας των διευθυντών και η ανάπτυξη των κατάλληλων παρεμβάσεων σε διάφορα περιβάλλοντα. Υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες για να προετοιμαστούν οι υποψήφιοι νέοι διευθυντές για να μειώσουν τους παράγοντες κινδύνου και το άγχος τους και να ενισχύσουν τους προστατευτικούς παράγοντες. Ακόμη, να επιτρέψουν στους ίδιους τους εαυτούς τους να αναπτύξουν την ευημερία στο χώρο όπου εργάζονται ώστε οι ίδιοι να μπορέσουν να επιβιώσουν.

Μία πολύ σημαντική ερώτηση είναι ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες κινδύνου για την ανθεκτικότητα των διευθυντών. Από διάφορες έννοιες της ανθεκτικότητας έχουν διατυπωθεί διάφορες περίπλοκες συνθήκες και καταστάσεις που παρουσιάζεται ως παράγοντες κινδύνου. Αυτοί οι παράγοντες κινδύνου σχετίζονται με το άγχος και την ευθύνη που έχουν διευθυντές να διατηρήσουν και να αντιμετωπίσουν διάφορα στοιχεία που εντείνουν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Borman & Dowling, 2008 · Macdonald, 1999). Επίσης η έννοια της ανθεκτικότητας μπορεί να αποδειχθεί κυρίως σε περιόδους που είναι δύσκολες και δεν υπάρχουν διάφορες προκλήσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις δημιουργείται το άγχος και το στρες και για αυτό λόγο πρέπει να υπάρχει πλήρη κατανόηση για την ανθεκτικότητα των διευθυντών και την κατανόηση των προσωπικών προβλημάτων και παραγόντων κινδύνου που παρουσιάζεται στους ίδιους. Αυτοί είναι και οι κυριότεροι παράγοντες που υποδηλώνουν τον κίνδυνο και την πρόκληση για την ανθεκτικότητα τους (Almahmud & Coifman, 2017).

1.4.1 Προσωπικοί παράγοντες ΨΑ

Σύμφωνα με τον Day (2008), η «διδασκαλία απαιτεί σημαντικές προσωπικές επενδύσεις» οι οποίες διερευνώνται από τις προσωπικές προκλήσεις ή δυσκολίες με τις πιο συχνές να είναι η αρνητική αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη. Ο δεύτερος πιο συχνός προσωπικός παράγοντας κινδύνου είναι η δυσκολία να ζητηθεί βοήθεια

(Jenkins et al., 2009), ακολουθούμενη από μια αντιληπτή σύγκρουση μεταξύ προσωπικών πεποιθήσεων και πρακτικών που χρησιμοποιούνται (Flores, 2006· McCormack & Gore, 2008).

1.4.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες ΨΑ

Πιο μεγάλη βιβλιογραφία υπάρχει σχετικά με τις δυσκολίες των διευθυντών στη ζωή και στην εργασία. Αυτά θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν ανάλογα με τα πλαίσια του προγράμματος, τις σπουδές της οικογένειας, του σχολείου και της τάξης αλλά και το ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής εργασίας. Τέτοια παραδείγματα είναι οι δυσκολίες που περιλαμβάνουν τον ακαδημαϊκό φόρτο εργασίας, την ακατάλληλη διάρθρωση των μαθημάτων και τα χρονοδιαγράμματα (Sinclair, 2008). Οι περιορισμοί που λάμβαναν από την οικογένεια αφορούσαν αρνητικές πιέσεις, ώστε να εγκαταλείψουν το κομμάτι της διδασκαλίας και της διοίκησης οπότε αυτό οδηγούσε σε μία ελλιπή υποστήριξη από την πλευρά του σπιτιού και έτσι να εξισορροπηθούν οι εργασιακές με τις οικογενειακές απαιτήσεις (Fleet et al., 2007* Smethem, 2007).

Εκτός όμως από τις προκλήσεις που από την προσωπικότητα του ατόμου και τις οικογένειες τους υπήρχαν και αυτές που σχετίζονταν με το έργο που επιτελούν οι διευθυντές, με τις πιο συχνές αιτίες πρόκλησης να σχετίζονται με το περιβάλλον του κάθε σχολείου, αλλά και το φόρτο εργασίας στο ευρύτερο επαγγελματικό πλαίσιο (Aydogdu et al., 2017).

Η διαχείριση οπότε μιας ιδιαίτερης συμπεριφοράς ήταν πιο συχνή πρόκληση στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα σε έρευνα των Howard και Johnson (2004), εξετάστηκαν κάποιοι διευθυντές σε δύσκολες συνθήκες όπως τα παιδιά να χτυπάνε, να δαγκώνουν αλλά και να έχουν κάποιες άσχημες λεκτικές καταχρήσεις από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και από τους γονείς. Όλα αυτά δείχνουν τις διάφορες προκλήσεις που συνάντησαν ακόμη οι διευθυντές πριν αναλάβουν το δύσκολο έργο της διοίκησης ενός σχολείου και θα αντιμετώπιζαν ήδη από την πρώτη μέρα που θα αναλάμβαναν την υπηρεσία τους. Όλη αυτή η κατάσταση θα μπορούσε να οδηγήσει σε μία πτώση της εμπιστοσύνης και μία απόφαση να αφήσουν το διοικητικό τους έργο. Πολλοί, όμως, ξεκίνησαν τη σταδιοδρομία τους ως

εκπαιδευτικοί και βρέθηκαν να αντιμετωπίσουν διοικητικές δυσκολίες (McCormack & Thomas, 2005).

1.5 Προστατευτικοί παράγοντες ΨΑ

1.5.1 Ατομικοί παράγοντες

Λίγες είναι εκείνες οι μελέτες που χρησιμοποιούν ποσοτικά στοιχεία για την μέτρηση των παραγόντων και φέρουν αποτελέσματα (Daniilidou & Platsidou, 2018). Τα βασικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν κυρίως τα κίνητρα για τη διδασκαλία και την οργάνωση ενός σχολείου. Τα κίνητρα είναι ιδιαίτερα σημαντικά καθώς υπάρχουν μελέτες που διαπίστωσαν την έλλειψη των εξωτερικών κινήτρων από τα στελέχη (Chong & Low, 2009).

Ένα ακόμη βασικό αποτελέσματα είναι ότι οι διευθυντές/τριες που έχουν ανθεκτικότητα είχαν μία σιγουριά και αυτοπεποίθηση ότι είναι ικανοί και έτσι αντλούσαν τη δύναμη για να μπορέσουν να συνεχίσουν τα δικά τους επιτεύγματα.

Τα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών διευθυντών μπορούν να διδαχθούν αλλά και μπορεί να είναι έμφυτα χαρακτηριστικά (Day & Gu, 2007). Οι μελετητές Castro et al. (2010) θεωρούν την ανθεκτικότητα ως μία λειτουργία προσαρμογής και ως ατομικό χαρακτηριστικό. Οπότε σε αυτή τη διαδικασία τα άτομα θεωρούνται ενεργά και όχι ότι κατευθύνονται από κάποιες στρατηγικές για να ξεπεράσουν κάποιες αντίξοες καταστάσεις. Μάλιστα πολλές μελέτες έχουν δώσει και διάφορες συστάσεις για διάφορα προγράμματα ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα ανθεκτικότητας ανάμεσα στο εργασιακό περιβάλλον και να τονιστούν οι προστατευτικοί παράγοντες (Gong et al., 2018).

1.5.2 Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες

Ο σύμβουλος εκπαίδευσης θα μπορούσε να παρέχει μία πολύτιμη υποστήριξη στους νέους διευθυντές ειδικά εάν ο ίδιος πρεσβεύεται από θετικά στοιχεία στη προσωπικότητά του, είναι επαγγελματίας και κοινωνικός (Olsen & Anderson, 2007) και παράλληλα προέρχεται από την ίδια διδακτική περιοχή (Smith & Ingersoll, 2004). Ακόμη, κάποια καλά σχεδιασμένα προγράμματα από τον σύμβουλο θα προσφέρουν

θετικά οφέλη ώστε οι διευθυντές/τριες να διατηρήσουν αλλά και να βελτιώσουν κάποιες από τις ικανότητές τους, να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, εμπιστοσύνης και θετικής στάσης απέναντι στα αρνητικά συναισθήματα αλλά να αποκτήσουν και το θάρρος να ζητήσουν βοήθεια τόσο από τον ίδιο τον σύμβουλο όσο και από τους συναδέλφους τους (Fantilli & McDougall, 2009).

Έτσι, θα μπορούσαν να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους απέναντι στους νεοσύστατους διευθυντές/τριες και να τους βοηθήσουν να επιλύσουν δύσκολες καταστάσεις. Ακόμη, οι συνάδελφοί τους θα πρέπει να τους τονώσουν το ηθικό και να δείχνουν τις θετικές στάσεις τους, ώστε να τους το μεταδώσουν (Jarzabkowski, 2009). Με αυτό τον τρόπο και τα ίδια τα παιδιά θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους νέους διευθυντές αλλά και να τους υποστηρίξουν και να μην δημιουργούνται περίπλοκες καταστάσεις. Ακόμη, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν σεβασμό απέναντι του αλλά και στις δύσκολες περιστάσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσει, αλλά και μία δέσμευση απέναντι του, με το να έχουν θετικές σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους αλλά και στον διευθυντή με τα παιδιά με αποτέλεσμα να τονώσουν το ηθικό του νέου διευθυντή (Brunetti, 2006).

1.6 Η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού, η εκπαίδευση και η ψυχική ανθεκτικότητα

Έχει γενικά διατυπωθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών είναι μία διατήρηση της ποιότητας, της αφοσίωσης, της ενασχόλησης και του κινήτρου τους ανεξάρτητα από τη σταδιοδρομία και την ανάπτυξη τους επαγγελματικά. Μάλιστα, αυτό το έχει δείξει και ένα πρόγραμμα που έχει γίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο που βρήκε ότι διευθυντές ήταν αφοσιωμένοι και ανθεκτικοί και έτσι τα παιδιά ήταν πιο πιθανό να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα ακόμα και υψηλότερα από αυτά που αναμένονται. Ακόμη, ότι τα χαρακτηριστικά του διευθυντή είχαν πολύ μεγαλύτερη σημασία στην εκτίμηση διαφόρων παραγόντων που βοηθούν στους μαθητές των ειδικών σχολείων (Sammons et al., 2007). Οι ψυχικά ανθεκτικοί διευθυντές έχουν περιγραφεί ως αυτοί που έχουν την ικανότητα να ευδοκιμήσουν σε δύσκολες συνθήκες, είναι ειδικευμένοι στη διαχείριση συμπεριφοράς, ικανοί να συνειδητοποιήσουν τους δύσκολους μαθητές, σε θέση να περιορίσουν τα αρνητικά συναισθήματα και να επικεντρωθούν στη θετική εμπειρία και την αίσθηση της

υπερηφάνειας και της εκπλήρωσης και την αυξημένη αφοσίωσή τους στο σχολείο και το επάγγελμα (Howard & Johnson, 2004).

Η ποιότητα των διευθυντών τοποθετείται ανάλογα με τις πρωτοβουλίες και τα αποτελέσματα από τις απόψεις των άλλων εκπαιδευτικών, αλλά και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης σε διάφορους τομείς. Για να βελτιωθεί η ποιότητα των στελεχών εκπαίδευσης οι κυβερνήσεις πρέπει να κάνουν κάποιες μεταρρυθμίσεις αλλά και να δώσουν κάποιες εναλλακτικές προσεγγίσεις για να βελτιωθούν τα διευθυντικά στελέχη με σκοπό να υπάρχει μία καλύτερη ποιότητα και ανθεκτικότητα στους διευθυντές αλλά και μία ευημερία (Gaikhorst et al., 2017).

Οι διευθυντές/τριες από την άλλη μεριά καλούνται και οφείλουν να διδάξουν προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων όπως η αυτογνωσία (αναγνώριση των συναισθημάτων, αυτογνωσία, αυτο-αντίληψη, αυτοπεποίθηση και αντανακλαστική πρακτική), αυτοδιαχείριση (κατάλληλη έκφραση συναισθημάτων, αυτοπειθαρχία, η οριοθέτηση και επιδίωξη στόχων και την ανεξαρτησία και την εργασία που δείχνει την πρωτοβουλία, την εμπιστοσύνη, την ανθεκτικότητα και την προσαρμοστικότητα), κοινωνική ευαισθητοποίηση (ευαισθησία, εκτίμηση διαφορετικών προοπτικών, συμβολή στην κοινωνία των πολιτών, την υπεράσπιση και την εξυπηρέτηση των άλλων, την κατανόηση σχέσεων) και κοινωνική διαχείριση (επικοινωνία, συνεργασία, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση συγκρούσεων και τη διαπραγμάτευση, οικοδόμηση και διατήρηση σχέσεων, ηγεσία) (Gu, 2018). Τέτοιες δεξιότητες είναι επίσης ευρέως αναγνωρισμένες στην ευρύτερη βιβλιογραφία της ανθεκτικότητας (Beltman et al., 2011).

Οι διευθυντές αναμένεται να διδάσκουν και να μοντελοποιούν αυτές τις δυνατότητες τόσο στα μαθήματα της τάξης όσο και στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με μαθητές, συναδέλφους και μέλη της ευρύτερης κοινότητας, όμως αυτές οι δυνατότητες δεν είναι συγκεκριμένες για τα προγράμματα εκπαίδευσης των διευθυντών. Μία κύρια ανησυχία ως εκ τούτου είναι πώς οι νέοι διευθυντές/τριες μπορούν να αναπτύξουν αυτές τις ικανότητες τις σχετικές με την αντοχή, προκειμένου να τις διδάξουν και να διαμορφώσουν αποτελεσματικά τέτοιες δεξιότητες και ικανότητες στις μελλοντικές σταδιοδρομίες τους ως διευθυντές/τριες, προς όφελός τους και προς όφελος των μελλοντικών μαθητών και συναδέλφων τους (Maslach, 2017).

1. 7 Ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση

Προκειμένου η εκπαίδευση των διευθυντών να έχει ανταπόκριση με τα πλαίσια και την ανάγκη για να έχουν οι διευθυντές ψυχική ανθεκτικότητα πρέπει να είναι μέρος της εκπαίδευσης τους αλλά και να υπάρχουν κάποια παραδείγματα για το πώς μπορεί να συμβεί αυτό στην πράξη (Cefai & Cavioni, 2014). Οι ικανότητες και οι στρατηγικές που έχουν άμεση σχέση με την εφευρετικότητα μπορούν να θεωρηθούν ως μία βασική ικανότητα της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μπορεί επίσης να είναι μέρος της ικανότητας των διευθυντών αλλά και να αναπτυχθούν με βάση κάποιες εμπειρίες στο χώρο του σχολείου. Ακόμη, η ανησυχία για τη φθορά του διευθυντή αλλά και η εξουθένωση του δείχνει ότι για κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς δεν αρκεί μία κατευθυνόμενη προσέγγιση με τεχνικές δεξιότητες που υποστηρίζουν την ανθεκτικότητα προκειμένου να είναι επωφελής. Αυτό που δεν διευκρινίστηκε στη βιβλιογραφία είναι ότι συγκεκριμένες τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε έννοιες που μπορούν να αντιμετωπιστούν. Ακόμη, επειδή υπάρχουν αρκετές πληροφορίες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα χρειάζεται μία πιο εις βάθος εξέταση όλων αυτών των ζητημάτων για να δεχθεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που θα μειώνει τον κίνδυνο τυχαίων προσεγγίσεων. Ωστόσο, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές καθώς κινούνται στη σταδιοδρομία τους έχουν δείξει ότι μπορεί να επηρεάζονται και από παράγοντες άγχους (Ngui et al., 2020).

2ο Κεφάλαιο: Άγχος

2.1 Η έννοια του άγχους

Ένα μεγάλο ζήτημα που απασχολεί τη διεθνή βιβλιογραφία είναι να διερευνηθούν οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ψυχική υγεία των στελεχών εκπαίδευσης στο εργασιακό τους πλαίσιο. Σε όλο αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η μεταβλητή του άγχους, είτε αυτό εντάσσεται στην δουλειά, είτε στην καθημερινότητα και στον τρόπο με τον οποίο το βιώνουν. Αν και η κοινή γνώμη θεωρεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι ένα δύσκολο επάγγελμα αλλά είναι επάγγελμα πολύ προνομιούχο λόγω των αδειών και του περιορισμένου ωραρίου, τα δεδομένα των ερευνών κατατάσσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα 3 πιο αγχωτικά επαγγέλματα παγκοσμίως (Johnson et al, 2005).

Ο ορισμός του άγχους οφείλεται σε κάποιους παράγοντες κινδύνου σε διαπροσωπικό, οργανωτικό και προσωπικό επίπεδο και προκύπτει από μία συνέπεια ισορροπίας μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και του κινδύνου. Όταν οι παράγοντες κινδύνου ξεπερνούν τους προστατευτικούς η ικανότητα των διευθυντών να αντιμετωπίσουν κάποιες δύσκολες καταστάσεις αναστέλλεται και έτσι δημιουργείται και εμφανίζεται το άγχος (Kyriacou, 1987). Ο ορισμός του άγχους χρησιμοποιείται και μέχρι σήμερα. Επίσης, μία πιο σύγχρονη οριοθέτηση του όρου είναι ότι το εργασιακό άγχος είναι αποτέλεσμα της απουσίας της εργασιακής ικανοποίησης με αποτέλεσμα να υπάρχουν κάποιες συνέπειες στην υγεία του ατόμου. Αυτοί οι παράγοντες του άγχους στο εργασιακό πλαίσιο βρίσκονται σε άμεση σχέση με το περιβάλλον του εργαζόμενου, όπως είναι οι διαπροσωπικές συγκρούσεις στην εργασία, αλλά και οργανωτικοί περιορισμοί (McShane & Von Glinow, 2005).

Οι πιο σημαντικές πηγές άγχους στους διευθυντές σχετίζονται με προβλήματα αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές αλλά και με τους συναδέλφους τους. Χαρακτηριστικοί παράγοντες που προκαλούν άγχος είναι:

- ο πολύ μεγάλος αριθμός παιδιών εντός της τάξης
- η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών
- οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διαχείριση διοικητικών υποχρεώσεων καθώς και

- η πιθανή έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς του εκπαιδευτικού, όπως και η διαχείριση συγκρούσεων (Antonίου, Polychroni & Vlachakis, 2009).

Το άγχος που βιώνει ένα άτομο στην προσωπική του ζωή μπορεί να μεταφερθεί και στην εργασία του επηρεάζοντας την απόδοσή του (Keshavarz & Mohammadi, 2011). Το άγχος αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις στην ψυχική και τη σωματική τους υγεία, καθώς και στην απόδοσή τους στην εργασία (Pithers & Soden, 1998). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα από τα στρεσογόνα επαγγέλματα πόσο μάλλον αν το ίδιο εκτός από διδακτικό περιλαμβάνει και διοικητικό έργο (Minkinen et al, 2020' Lazuras (2006).

Συνολικά, οι διευθυντές νιώθουν πολύ συχνά πίεση και άγχος κατά την άσκηση του επαγγέλματος τους. Κάποιοι από τους λόγους που ευθύνονται για αυτό είναι οι πιθανές συγκρούσεις στο χώρο εργασίας, όπως εντάσεις με μαθητές και συναδέλφους, που οδηγούν σε πνευματική και σωματική εξάντληση ή απογοήτευση (Berg-Beckhoff et al., 2017). Όταν αυτή η πίεση που σχετίζεται με την εργασία, δεν ανακουφιστεί άμεσα και αποτελεσματικά, οι διευθυντές είναι πιθανό να χάσουν το πάθος τους για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία, βιώνοντας μια κατάσταση ακραίας κόπωσης, χάνοντας εντελώς τον ενθουσιασμό τους και επιδεικνύοντας μια παθητική, αρνητική ή αδιάφορη στάση απέναντι στους μαθητές τους και στους συναδέλφους τους (Yu, Wang, Zhai, Dai & Yang, 2015).

2.2 Πηγές επαγγελματικού άγχους στελεχών εκπαίδευσης

Αναφορικά με την εκπαίδευση, ο Burke (1999) διαχώρισε τα αγχογόνα ερεθίσματα σε τρεις κατηγορίες: τα οργανωτικά, που περιλαμβάνουν τις σχέσεις μεταξύ διευθυντή και, τα περιβαλλοντικά, που προκαλούνται από παράγοντες εκτός χώρου εργασίας και τα ατομικά, που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της στάσης ζωής, καθώς και την κατάσταση υγείας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επηρεάζεται και από τα τρία ερεθίσματα καθώς ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος.

Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών σχολικών μονάδων έχει μελετηθεί από ένα σύνολο ερευνών παγκοσμίως και τα ευρήματα των ερευνών διαφέρουν από χώρα σε χώρα, καθώς αλλάζει το νομοθετικό πλαίσιο και οι παράγοντες πρόκλησης

άγχους (Τσιάκκιρος, 2006). Για παράδειγμα η έρευνα του Nhundu (1999) στη Ζιμπάμπουε, δείχνει ότι οι κυριότεροι αγχογόνοι παράγοντες είναι οι ανεπαρκείς πόροι και έλλειψη εκπαιδευτικών υλικών. Αντίθετα, η Cockburn (1996) συμπέρανε πως οι πηγές που προκαλούν το περισσότερο άγχος τους διευθυντές είναι η διεκπεραίωση τεράστιου όγκου γραφειακής εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου, οι σχέσεις με την ευρύτερη κοινωνία της περιοχής του σχολείου και η έλλειψη χρόνου.

Σε άλλες έρευνες οι διευθυντές ανέφεραν ως κυριότερους αγχογόνους παράγοντες τις αντιρρήσεις του προσωπικού, τις αλλαγές που προκύπτουν από τις διάφορες μεταρρυθμίσεις, την ποικιλία των ρόλων που υποχρεούνται να εναλλάσσουν, την πολύωρη εργασία, την πίεση του χρόνου και την υπερβολική γραφειοκρατία. Ο χρόνος για όλες αυτές τις δραστηριότητες δυστυχώς είναι ελάχιστος με αποτέλεσμα να χρειάζεται η καταβολή μεγάλης προσπάθειας από την πλευρά των στελεχών (Levin, Bradley & Scott, 2019).

Οι Τσιάκκιρος και Πασιαρδής (2006), διεξάγοντας έρευνα στην Κύπρο, συμφώνησαν με τα ευρήματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν και πρόσθεσαν την παρεμβατικότητα και τις υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων, καθώς και τη διάβρωση του έργου των σχολικών μονάδων από εξωσχολικούς παράγοντες. Από την άλλη πλευρά οι Γεωργογιάννης, Γκόβαρης και Γιάννακα (2009) αναφέρθηκαν στην προσωπικότητα του διευθυντή ως άτομο, στην έλλειψη γνώσεων σε διοικητικά και τεχνολογικά θέματα, στη χρήση αναχρονιστικών μεθόδων για τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας, στις μισθολογικές τους απολαβές, στην έλλειψη στήριξης από την πολιτεία, στην έλλειψη σωστής επικοινωνίας με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στις επιδόσεις των μαθητών.

2.3 Συνέπειες στρεσογόνων καταστάσεων στο χώρο εργασίας

Η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου να βιώνει το άγχος δεν αποτελεί μια σταθερή κατάσταση, αλλά είναι μεταβαλλόμενη και επηρεάζεται από τις εξωτερικές αλλαγές (Κουτσοιράκη, 2021). Ο βαθμός της έντασης του στρες είναι υποκειμενικός και σχετίζεται με αυτό που βιώνει το ίδιο το άτομο (Σταθάτου, 1989). Κάθε άνθρωπος επηρεάζεται διαφορετικά, καθώς η προσωπικότητα του ενός από τον άλλον διαφέρει (Yildirim & Arslan, 2021). Τα γεγονότα που προκαλούν άγχος έχουν διαφορετική επίδραση και κατάληξη ανάλογα με τον τρόπο που θα τα χειριστεί ο

κάθε άνθρωπος (Σταθάτου, 1989) και θα προσεγγίσει τις αγχωτικές καταστάσεις. Οι διαφορετικές εμπειρίες της ζωής λειτουργούν είτε ως πρόκληση για προσαρμογή είτε ως απειλή που οδηγεί σε ψυχολογικές αντιδράσεις (Kemeny, 2003). Το άγχος είναι ικανό να κινητοποιήσει το άτομο να βρει λύσεις και να μπορέσει να διαχειριστεί καλύτερα στο μέλλον τις προκλήσεις (Selye, 1956).

Το άγχος επηρεάζει το σύνολο της απόδοσης και αποδοτικότητας του ατόμου και συχνά μειώνει την παραγωγικότητα του (McShane & Von Glinow, 2005). Οι στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν τα στελέχη εκπαίδευσης επηρεάζουν το έργο τους και μπορεί να οδηγήσουν στην παροχή χαμηλότερων επιπέδων υπηρεσιών (Lazaridou, 2020). Η συνεχόμενη έκθεση σε αγχωτικές καταστάσεις ενεργοποιεί ψυχολογικές δυσκολίες του ατόμου και μπορεί να το οδηγήσει σε συναισθηματική και σωματική εξάντληση (Σταθάτου, 1989). Στο χώρο εργασίας οι επαναλαμβανόμενες προκλήσεις μπορούν να αυξήσουν την ήδη υπάρχουσα ψυχολογική δυσφορία (Zhao, Ahmed, & Faraz, 2020).

Το άγχος εκδηλώνεται με συμπτώματα σωματικά, αλλά και συναισθηματικά-συμπεριφορικά η διαταραχή ύπνου, τα χαμηλά επίπεδα ενέργειας και απόδοσης του εργαζόμενου, η μείωση της ικανοποίησης, του ενδιαφέροντος, της υπευθυνότητας και η συχνή απουσία από τον χώρο εργασίας (Cooper & Cartwright, 1994· Fontana, 1996). Συνεπώς, το άγχος έχει σοβαρές επιπτώσεις και να είναι επιζήμιο τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τον επαγγελματικό και κοινωνικό του περίγυρο. Επομένως είναι υψίστης σημασίας η διαχείρισή του και η γενικότερη αλλαγή στο τρόπο ζωής.

2.4 Διαχείριση του άγχους εργασίας

Κρίνεται αξιοσημείωτο το γεγονός ότι μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων δύναται να μειωθεί αισθητά το άγχος των στελεχών. Η έρευνα του Betoret (2009) στην Ισπανία φανέρωσε ότι η υποστήριξη του σχολείου με το απαραίτητο σχολικό εξοπλισμό αλλά και διδακτικό υλικό, συμβάλει στη μείωση του κινδύνου εμφάνισης άγχους στους διευθυντές. Επιπρόσθετα, η παρουσία στα σχολεία εξειδικευμένου προσωπικού υποστήριξης μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, επιδρά εξίσου θετικά μειώνοντας την πίεση και το άγχος των διευθυντών, καθώς όλα τα παραπάνω λειτουργούν υποστηρικτικά και βοηθητικά στο έργο τους (Leventis et al., 2021). Αυτό το αποτέλεσμα, ουσιαστικά, υποδηλώνει ότι οι πόροι υποστήριξης του σχολείου

θεωρούνται σημαντικοί για τους εκπαιδευτικούς. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι τους βοηθούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του έργου τους, με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα την εκάστοτε κατάσταση (Betoret, 2009).

3ο Κεφάλαιο: Αυτοαποτελεσματικότητα

3.1 Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας

Η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με τα πιστεύω των ανθρώπων στον τομέα της επιτυχίας ή όχι διαφόρων πράξεων. Αφορά μία ατομική και υποκειμενική κρίση του ανθρώπου για την ικανότητά του να φέρει εις πέρας μία σειρά από δραστηριότητες που θα αποδειχθεί αν στο μέλλον ήταν αποτελεσματικός ο χειρισμός αυτής της κατάστασης (Χατζηγιάννη, 2016). Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας γίνεται πριν την πραγματοποίηση μιας πράξης ώστε έτσι να γίνει καλύτερα η αντανάκλαση της αντίληψης των ικανοτήτων και όχι των συναισθημάτων της ολοκλήρωσης της πράξης. Ο τομέας που εστιάζει είναι ένας καθώς ένα άτομο μπορεί να παρουσιάζει υψηλή αποτελεσματικότητα σε κάποιο τομέα. Οι άνθρωποι διαφοροποιούνται ανάλογα με τους τρόπους στους οποίους γίνεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και στον βαθμό που τις καλλιεργούν. Είναι πάρα πολύ καλό ο καθένας να έχει μια καλή εικόνα για τον ίδιο του τον εαυτό και την αποτελεσματικότητά του χωρίς να μπαίνει στη διαδικασία της σύγκρισης (Χατζηγιάννη, 2016).

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένα καθοριστικό και σημαντικό στοιχείο της συμπεριφοράς των ατόμων που επηρεάζει έμμεσα και άμεσα τους στόχους τις σκέψεις τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους (Luszezynska et al., 2005). Τα πιστεύω του κάθε ατόμου για την ικανότητά του ώστε να δείξει άριστη συμπεριφορά έχουν σχέση με την αντίληψη από κάποιες πιθανές συνέπειες των πράξεων του. Όσο πιο πολύ είναι ανεπτυγμένη η αυτό-αποτελεσματικότητά του τόσο πιο θετικά αποτελέσματα θα έχει στις πράξεις, τις οποίες κάνει. Η αντίληψη είναι μία ικανότητα του ατόμου που δημιουργείται από τις διάφορες εμπειρίες και την αλληλεπίδρασή του με τα διάφορα περιβάλλοντα. Αυτή επηρεάζεται από τη συναναστροφή του με τους άλλους ανθρώπους, από τις αξιολογήσεις του και από τα διάφορα συναισθήματα του. Τα κίνητρα έχουν να κάνουν με τις προβλέψεις του ατόμου σχετικά με τα αποτελέσματα, τη συμπεριφορά του και τα πιστεύω του με βάση τον έλεγχο των γεγονότων που επιδρούν αρνητικά ή θετικά στη ζωή του (Luszezynska et al., 2005).

Η διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας γίνεται με βάση 4 πηγές επιρροής: τις εμπειρίες με βάση τα πρότυπα, τις ατομικές εμπειρίες, τις κοινωνικές και αυτές που προέρχονται από τα συναισθήματα. Οι προσωπικές εμπειρίες έχουν να

κάνουν με το παρελθόν του ανθρώπου. Αυτές εκδηλώνονται ανάλογα με το πόσο γρήγορα γίνεται η επιτυχία σε διάφορες καταστάσεις. Οι εμπειρίες από τα πρότυπα έχουν σχέση με τη συναναστροφή με άλλα άτομα τα οποία λειτουργούν ως πρότυπα για τον άνθρωπο. Έτσι σε ένα σχολείο αυτός που αποτελεί πρότυπο είναι ο διευθυντής. Όσον αφορά τις κοινωνικές εμπειρίες αυτές που έχουν σχέση με την παρακίνηση του ανθρώπου να ανταποκριθεί σε διάφορες δραστηριότητες. Η παρακίνηση μπορεί να είναι είτε λεκτική, είτε σωματική και συναισθηματική που σχετίζεται με τη μείωση του άγχους και την αλλαγή μιας αρνητικής κατάστασης. Οι άνθρωποι συχνά ερμηνεύουν τις διάφορες καταστάσεις ως δικά τους ελαττώματα και έτσι είναι πιο ευάλωτοι και έχουν μία κακή απόδοση στην αυτοαποτελεσματικότητα τους (Luszezynska et al., 2005).

Γενικά η αποτελεσματικότητα έχει επεκταθεί σε διάφορα πεδία. Αυτό που έχουν δείξει είναι ότι όταν η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι υψηλή τότε οι επιτυχίες της πράξης είναι αναμφισβήτητες. Για αυτό η αποτελεσματικότητα δεν πρέπει να μελετάτε μόνη της καθώς δίνεται νόημα σε αυτήν όταν συνδέεται με τη συμπεριφορά του ατόμου, όπως είναι το άγχος και διάφορες στρατηγικές για να ρυθμιστεί η καλή ή η κακή επίδοση του ατόμου (Loo & Choy, 2013). Στο κομμάτι της δουλειάς εμφανίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση και την ανθεκτικότητα.

Κλείνοντας, οι άνθρωποι με δυνατά πιστεύω αυτό-αποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να δραστηριοποιηθούν σε διάφορες πράξεις και να μεγαλώσουν τις προσπάθειές τους για να υπερνικήσουν τα διάφορα εμπόδια. Οι διάφοροι ηγέτες οι οποίοι έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα οφείλουν να αναλάβουν τις βασικές δεξιότητες της ηγεσίας ούτως ώστε να πραγματοποιούν και να ανταποκρίνονται πιο εύκολα στο ρόλο τους γιατί η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι εκείνη που καθορίζει την αποτελεσματικότητα ενός φορέα ή ενός οργανισμού και πρέπει και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον ηγέτη της (Loo & Choy, 2013).

3.2 Αυτοαποτελεσματικότητα και σχολική ηγεσία

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των ηγετών για τα διάφορα πιστεύω και τις ικανότητές τους είναι ο ηγέτης να πράττει όλες εκείνες τις απαραίτητες λειτουργίες και να υιοθετήσει τις συμπεριφορές της ηγεσίας. Έτσι με αυτόν τον τρόπο θα μπορεί να αναπτύξει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και να αναλάβει

κάθε ρόλο που μπορεί να του δημιουργηθεί κατά την πορεία της καριέρας του. Η καλή ηγεσία και η επιτυχία του ρόλου του ηγέτη καθαρίζουν και την αποτελεσματικότητα του φορέα και του οργανισμού του οποίου είναι ηγέτης. Γενικότερα οι ηγέτες με αυξημένη αποτελεσματικότητα είναι και πιο επιτυχημένοι, καθώς φέρνουν εις πέρας με κάθε προσπάθειά τους στόχους τους αλλά και διατηρούν το ρόλο τους σταθερό. Εστιάζουν κυρίως στις ηγετικές θέσεις που έχουν να κάνουν με το κύρος, όπως είναι η διεύθυνση των σχολικών μονάδων και για αυτό το λόγο μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους και να ξεπεράσουν το κάθε εμπόδιο που τους παρουσιάζεται (Loo & Choy, 2013).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα του διευθυντή είναι πάρα πολύ σημαντική και βοηθάει ουσιαστικά στην διοίκηση και την οργάνωση του σχολείου. Αυτό που παρουσιάζεται στο πρόσωπο του διευθυντή είναι η εμπιστοσύνη που έχουν τόσο οι δάσκαλοι και οι μαθητές του προς το πρόσωπο του, τις γνώσεις του, τις ικανότητές του και τις δεξιότητες τους και για αυτό το λόγο εξασκεί την ηγεσία του σχολείου. Οι διευθυντές προσπαθούν να διαδραματίσουν ένα πολύ δύσκολο και πολυδιάστατο ρόλο και να δημιουργήσουν όλες εκείνες τις βάσεις για ένα καλύτερο και αποτελεσματικότερο σχολείο. Ο ρόλος ενός διευθυντή/τριας αφορά τόσο το παιδαγωγικό όσο και το λειτουργικό κομμάτι του σχολείου κάνοντας χρήση των ηγετικών του ικανοτήτων σε συνδυασμό με τις ικανότητες που έχει ένας άνθρωπος σε μία επιχείρηση (Fisher, 2014). Πέρα, όμως, από όλα αυτά οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τη μέριμνα της σχολικής κοινότητας και την επιτυχημένη ανταπόκριση του ρόλου τους σε διάφορα θέματα και να δείξουν έτσι και το πόσο αποτελεσματικοί είναι.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των διευθυντών/τριών έχει άμεση σχέση με την επιμονή, την υπομονή και την ευελιξία τους για να πετύχουν τους στόχους τους. Οι διευθυντές που είναι αποτελεσματικοί πραγματοποιούν τους στόχους που έχουν θέσει και είναι έτοιμοι να υιοθετήσουν είτε παλιές είτε καινούριες στρατηγικές έτσι ώστε να επιτύχουν. Αυτοί οι ηγέτες αντιμετωπίζουν την κάθε αλλαγή ως μία διαδικασία κατά την οποία πρέπει οι ίδιοι να προσαρμοστούν. Αντίθετα, οι διευθυντές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα δεν προσαρμόζονται τόσο εύκολα και δεν δίνουν νέες ευκαιρίες ούτε υιοθετούν νέες στρατηγικές αλλά ούτε και αναδιαμορφώνουν τις παλιές για αυτό το λόγο και οδηγούνται στην αποτυχία (Fisher, 2014).

Η αυτοαποτελεσματικότητα τους με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου δημιουργεί ένα πολύ υγιές σχολικό περιβάλλον (Dahlkamp et al., 2017). Επίσης, η

ανίχνευση οικονομικών πόρων και η διατήρηση του προσωπικού τους εξασφαλίζει μία ποιότητα στη μάθηση και τη διδασκαλία αλλά και επηρεάζει και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων συναδέλφων του. Τα πιστεύω του διευθυντή σχετικά με το ρόλο εστιάζουν τόσο στην εξέλιξη των μαθητών, όσο και στη μάθηση και τη συμπεριφορά τους και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των υπόλοιπων συναδέλφων του σχολείου, ώστε να βοηθήσουν όλοι μαζί στην εξέλιξη αυτή. Συνέπεια όλων των παραπάνω είναι η δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου (Cobanoglu & Yurek, 2018).

Επιπλέον οι διευθυντές/τριες με υψηλή αποτελεσματικότητα όταν έρθουν σε μία δύσκολη κατάσταση δεν αντιλαμβάνεται την αδυναμία τους και έτσι προσπαθούν να ρυθμίσουν τις διάφορες καταστάσεις με βάση τις προσδοκίες τους. Αυτό σημαίνει ότι έχοντας εμπιστοσύνη στον ίδιο τους τον εαυτό παραμένουν ήρεμοι και διατηρούν το χιούμορ τους, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε μία δύσκολη κατάσταση. Γενικότερα, το έργο των διευθυντών είναι πάρα πολύ δύσκολο και η εκπλήρωση κάθε στόχου προκαλεί ένα άγχος για αυτούς. Όσοι διαθέτουν υψηλή αποτελεσματικότητα έχουν δύναμη και ισχυρή προσωπικότητα με βάση την εμπειρία τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις διάφορες προκλήσεις. Οι διευθυντές όμως με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζονται πάρα πολύ από τους εξωτερικούς παράγοντες και για αυτό το λόγο δεν μπορούν να ελέγξουν την όλη κατάσταση και αδυνατούν να την επιλύσουν. Έτσι με αυτό τον τρόπο ρίχνουν τις ευθύνες αλλού με αποτέλεσμα να εκδηλώνεται το άγχος σε αυτούς, να απογοητεύονται και να οδηγούνται την επαγγελματική εξουθένωση (Cobanoglu & Yurek, 2018).

Τέλος εξίσου σημαντικό είναι ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές έχουν όλες εκείνες τις ικανότητες ενός ηγέτη για να κρατήσουν την ομάδα με συνοχή και συλλογικότητα. Αν και για αυτούς τους ηγέτες υπάρχουν διάφορες περιπτώσεις που εκδηλώνεται οι αδυναμίες τους, τις αναγνωρίζουν και προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν τα πιστεύω του εαυτού τους αλλά και των ικανοτήτων τους ώστε να επέλθει μία ηρεμία στο σχολικό περιβάλλον. Οι διευθυντές με υψηλή αποτελεσματικότητα πιστεύουν ότι με την ανατροφοδότηση και τις καινούργιες ιδέες μπορούν να επιτύχουν την εξέλιξη και να οδηγήσουν το σχολείο στην επιτυχία (Cobanoglu & Yurek, 2018).

3.3 Σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτό-αποτελεσματικότητας

Οι διευθυντές/τριες στις μέρες μας αναζητούν διάφορους τρόπους για να μπορέσουν να διοικήσουν ένα σχολείο με ισορροπία, όπου το μέλλον να μην είναι αβέβαιο και η εκμάθηση να μην είναι θέμα κοινωνικό και οικονομικό. Έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις και έτσι η ψυχική τους ανθεκτικότητα και η αυτό-αποτελεσματικότητα τους αποτελούν εφόδια τα οποία είναι πολύ σημαντικά να τα διαθέτουν, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις διάφορες προκλήσεις και να σχηματίζουν τις ικανότητές τους, ώστε να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο τους (Stevenson, 2015).

Η ψυχική ανθεκτικότητα και η αυτό-αποτελεσματικότητα έχουν άμεση σχέση με την προσαρμοστικότητα, την εμπιστοσύνη, την ευελιξία, την επιτυχία των στόχων τους και διάφορα άλλα πράγματα. Για να διαμορφωθεί η ανθεκτικότητα και η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή/τριας πρέπει να αναπτυχθούν κάποια χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι το να μπορούν να υλοποιήσουν τις διάφορες διαδικασίες και να έχουν επίγνωση των δυνάμεών τους έτσι ώστε να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα. Αυτές οι δύο έννοιες όταν μπορούν να συνδυαστούν τότε δημιουργούν πάρα πολύ σημαντικά και επιτυχή αποτελέσματα (Stevenson, 2015).

Το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την προσπάθεια και την ανθεκτικότητα του διευθυντή σε διάφορες περίπλοκες και προβληματικές περιπτώσεις. Η μείωση της αυτό-αποτελεσματικότητας προέρχεται από στρεσογόνες καταστάσεις όπως είναι η αλλαγή κατοικίας, ο θάνατος, το διαζύγιο, τα οικονομικά προβλήματα, η αλλαγή εργασίας ή από διάφορα τραυματικά επεισόδια. Άμα βιώνουν αυτά τα γεγονότα έρχονται αντιμέτωποι με την κατάθλιψη και έτσι είναι λιγότερο ανθεκτικοί. Οπότε και δεν είναι και αποτελεσματικοί (Stevenson, 2015).

Γενικά η αποτελεσματικότητα ενός ατόμου μπορεί να βοηθήσει στον αυτοέλεγχο του σε διάφορες καταστάσεις της ζωής του (Amitay & Gumpel, 2015). Ταυτόχρονα αποτελεί και ένα στοιχείο ενίσχυσης της ανθεκτικότητας του και βοηθάει στο να ανταποκριθούν άμεσα σε διάφορες δύσκολες καταστάσεις. Γενικότερα, τα άτομα με μεγάλες προσδοκίες διαθέτουν και μεγάλη ψυχική ανθεκτικότητα, αντιμετωπίζουν πιο ευκολία τις διάφορες καταστάσεις και με λιγότερο άγχος. Βρίσκουν πολύ πιο εύκολα τρόπους να αντιμετωπίσουν τις διάφορες

προκλήσεις και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Η αυτό-αποτελεσματικότητα και η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλουν η μία στην άλλη επηρεάζοντας τις διάφορες αποφάσεις και συμπεριφορές (Bullough, Renko & Myatt, 2014).

3.4 Σχέση άγχους και αυτό-αποτελεσματικότητας

Αναφορικά με τη σχέση κινήτρων και αυτοαποτελεσματικότητας, ο Bandura (1993) αναφέρεται στην αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας ως παράγοντα βασικό στα κίνητρα του ατόμου. Η αυτό-αποτελεσματικότητα συχνά περιγράφεται ως κίνητρο των ατόμων για εργασία, ενώ φαίνεται να συμβάλει και θετικά στη δημιουργία κινήτρων (Schepers et al, 2005). Ακόμη, η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει αναγνωριστεί ως μία σημαντική πηγή επαγγελματικής δέσμευσης (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Έρευνα έδειξε την αρνητική σχέση ανάμεσα στο άγχος και την αυτό-αποτελεσματικότητα, καθώς φάνηκε ότι όσο περισσότερο άγχος βιώνει το άτομο, τόσο πιο αναποτελεσματική είναι η δράση και οι ενέργειές του (Schwarzer & Hallum, 2008). Η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται, λοιπόν, ότι αποτελεί παράγοντα που μετριάζει το εργασιακό άγχος (Klassen & Chiu, 2010· Yu et al, 2015).

Σε αγχογόνες περιόδους τα άτομα που νιώθουν αποτελεσματικά αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τις προκλήσεις και τα προβλήματα και αφοσιώνονται διαφορετικά στην εργασία τους (Ventura, Salanova, & Llorens, 2015). Ως αποτέλεσμα, διαχειρίζονται επιτυχώς τις στρεσογόνες συνθήκες (Baloran & Hernan, 2020), δεδομένου ότι η υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας μπορεί να προστατεύσει από την αρνητική επίδραση του άγχους (Craig, Tran, Siddall, et al., 2013).

Μέρος Β΄: Ερευνητικό Πλαίσιο

4^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους των στελεχών εκπαίδευσης στην διαχείριση σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν τη σχέση αυτών των μεταβλητών μεταξύ τους και ιδιαίτερα σε στελέχη εκπαίδευσης εστιάζοντας κυρίως στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, στις οποίες οι διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες τα τελευταία χρόνια είναι πάρα πολύ φορτωμένοι με πολλές ευθύνες στη διοίκηση των σχολικών μονάδων σε συνδυασμό με την ιδιαιτερότητα του μαθητικού πληθυσμού και τη συνολική τους δυσκολία. Για το λόγο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συσχέτιση των προσωπικών χαρακτηριστικών των στελεχών που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους εκεί με τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας, άγχους και αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η χρήση εργαλείων αυτό-αναφοράς, σύμφωνα με τα οποία τέθηκαν οι επιμέρους στόχοι που εκφράζονται με τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς συσχετίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους;
2. Πώς συσχετίζεται το άγχος των διευθυντών για τη διαχείριση σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους;
3. Πώς προβλέπεται η αυτό-αποτελεσματικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την ψυχική ανθεκτικότητά τους και το άγχος που βιώνουν;

4.3. Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 70 στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες σχολείων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφορικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας να σημειωθεί ότι πρόκειται για δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας (Convenience sampling).

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 48 γυναίκες (68,6%) και 22 άνδρες (31,4%), εκ των οποίων διευθυντές/τριες είναι 57 (81,4%) και υποδιευθυντές/τριες είναι 13 (18,6%). Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, η μεταβλητή περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες, τους κατόχους βασικού τίτλου σπουδών και αυτούς που κατείχαν επιπλέον τίτλους όπως μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο. Στην κατηγορία του βασικού πτυχίου ο αριθμός των στελεχών είναι 20 (28,6 %), ενώ στην κατηγορία του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ο αριθμός ανέρχεται σε 46 (65,7%). Τέλος με διδακτορικό τίτλο είναι 4 (5,7 %). **(Πίνακας 1)**

Αναφορικά με τις σπουδές τους στην ειδική αγωγή, η μεταβλητή περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες και συγκεκριμένα, διδασκαλείο, σεμινάριο ειδικής αγωγής, πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην ειδική αγωγή. Σχεδόν τα μισά στελέχη εκπαίδευσης (30 άτομα) έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (42,8%), ενώ μόλις 4 είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών (5,7%). Το (20%) του δείγματος, δηλαδή 14 άτομα είχαν βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή, ενώ σεμινάριο έχει 26 (37%). Τέλος 13 άτομα είχαν περάσει διδασκαλείο (18,5%).

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των στελεχών κυμαίνονται από 4-38 έτη με (Μ.Ο.=21.77, Τ.Α.=8.73). Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος σε διοικητική θέση κυμάνθηκαν από 1-20 (Μ.Ο.=7.58, Τ.Α.=4.97). Τέλος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος σε διοικητική θέση σε μονάδα Ειδικής Αγωγής κυμάνθηκαν από 1-26 έτη με (Μ.Ο.=7.40, Τ.Α.=5.53). Σχετικά με την ηλικία του δείγματος το ηλικιακό εύρος κυμάνθηκε από 28-63 έτη με (Μ.Ο.=49.40, Τ.Α.=8.70). **(Πίνακας 2)**

Πίνακας 1 Συγκεντρωτικά στοιχεία των δημογραφικών ποιοτικών μεταβλητών του δείγματος

		N=70	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	22	31,4
	Γυναίκα	48	68,6
Θέση ευθύνης	Διευθυντής/τρια	57	81,4
	Υποδιευθυντής/τρια	13	18,6
Μορφωτικό επίπεδο	Βασικό Πτυχίο	20	28,6
	Μεταπτυχιακό	46	65,7
	Διδακτορικό	4	5,7

Πίνακας 2 Συγκεντρωτικά στοιχεία των ποσοτικών δημογραφικών μεταβλητών του δείγματος

	M.O	T.A.
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	21.77	8.73
Διοικητική προϋπηρεσία	7.58	4.97
Διοικητική προϋπηρεσία στην Ε.Α.	7.40	5.53
Ηλικία	49.40	8.70

4.4.Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε μια συστοιχία τεσσάρων ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς με το πρώτο να αποτελεί το ερωτηματολόγιο των δημογραφικών στοιχείων.

4.4.1. Η κλίμακα προστατευτικών παραγόντων

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των στελεχών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Προστατευτικών Παραγόντων για Εκπαιδευτικούς των Δανιηλίδου και Πλατσίδου (2022, βλ παράρτημα) με μικρές διαφοροποιήσεις από την ερευνήτρια ώστε να προσαρμοστούν οι δηλώσεις στο δείγμα της έρευνας το οποίο αποτελούνταν από διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες σχολικών μονάδων και όχι εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Δανιηλίδου και Πλατσίδου, 2022) περιλαμβάνει 31 δηλώσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται σε 7 υποκλίμακες. Συγκεκριμένα τα πνευματικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν 2 μεταβλητές (π.χ. «Ζητάω βοήθεια από το θεό ή μια ανώτερη δύναμη»), τις αξίες/πεποιθήσεις με 7 μεταβλητές (π.χ. «Παίρνω δύναμη από το αίσθημα προσφοράς που αντλώ από το επάγγελμά μου»), τη σωματική ευεξία με 3 μεταβλητές (π.χ. «Η καλή σωματική μου κατάσταση και υγεία μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στον τρόπο που αντιδρώ»), τη συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα με 6 μεταβλητές (π.χ. «Ανακαλώ στρατηγικές από την εμπειρία των προηγούμενων χρόνων, ώστε να αντιμετωπίσω τις προκλήσεις»), τις σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου με 6 μεταβλητές (π.χ. «Συζητάω με τους συναδέλφους μου το πρόβλημα»), τις σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου με 5 μεταβλητές (π.χ. «Ζητάω συμβουλές από κοντινούς μου ανθρώπους») και το νομοθετικό πλαίσιο με 4 μεταβλητές (π.χ. «Ενημερώνομαι για το τι ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο για κάθε περίπτωση»).

Η αξιολόγηση του ερωτηματολογίου γίνεται με κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ 3= Δεν είμαι σίγουρος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

4.4.2. Ερωτηματολόγιο άγχους στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής

Το ερωτηματολόγιο άγχους των στελεχών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της έρευνας και σχεδιάστηκε εστιάζοντας στην ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων (βλ παράρτημα II).

Το ερωτηματολόγιο μέτρησης του άγχους των στελεχών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής περιλαμβάνει 20 δηλώσεις οι οποίες οργανώνονται με βάση 4 άξονες. Συγκεκριμένα της Συνεργασίας-επικοινωνίας με 4 μεταβλητές (π.χ. «Η επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών»), το διοικητικό έργο με 4 μεταβλητές (π.χ. «Η τήρηση της νομοθεσίας»), το υπουργείο παιδείας με 4 μεταβλητές π.χ. «Η έγκαιρη στελέχωση του προσωπικού της σχολικής μονάδας») και ο ιδιαίτερος μαθητικός πληθυσμός με 4 επίσης μεταβλητές (π.χ. «Η ασφάλεια των μαθητών»). Η κλίμακα υπολογίστηκε συνολικά.

Η αξιολόγηση στο ερωτηματολόγιο του άγχους διαχείρισης σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής γίνεται με κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων (1 =Καθόλου, 2= Πολύ λίγο 3= Σε κάποιο βαθμό, 4= Αρκετά, 5= Πάρα πολύ), τις οποίες καλούνται οι συμμετέχοντες να επιλέξουν.

4.4.3. Το ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας διευθυντών σχολικών μονάδων.

Τέλος το ερωτηματολόγιο των Tschanen-Moran και Gareis (2004) που αναφέρεται στην αυτό-αποτελεσματικότητα των στελεχών εκπαίδευσης περιλαμβάνει 18 δηλώσεις και 3 υποκλίμακες την αποτελεσματική διαχείριση, την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία και την αποτελεσματική ηθική ηγεσία. Στην υποκλίμακα της αποτελεσματικής διαχείρισης υπάρχουν 6 μεταβλητές (π.χ. «Ανταποκρίνεστε στα εργασιακά χρονοδιαγράμματα;»), στην υποκλίμακα της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας υπάρχουν 6 μεταβλητές (π.χ. «Κινητοποιείτε τους εκπαιδευτικούς;»), τέλος στην υποκλίμακα της αποτελεσματικής ηθικής ηγεσίας υπάρχουν 6 μεταβλητές (π.χ. «Προωθείτε αποδεκτές συμπεριφορές ανάμεσα στους μαθητές;»). Η κλίμακα υπολογίστηκε συνολικά, χωρίς τις υποκλίμακες της.

Η αξιολόγηση στο ερωτηματολόγιο γίνεται με κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων (1 =Καθόλου, 2= Πολύ λίγο 3= Σε κάποιο βαθμό, 4= Αρκετά, 5= Πάρα πολύ), τις οποίες καλούνται οι συμμετέχοντες να επιλέξουν.

4.5 Διαδικασία

Σχετικά με την διαδικασία συλλογής δεδομένων αυτή πραγματοποιήθηκε το έτος 2022 και συγκεκριμένα το χρονικό διάστημα συλλογής και διανομής των ερωτηματολογίων ορίστηκε από τον Ιούλιο μέχρι και τις αρχές Σεπτεμβρίου του 2022, καθώς περιλαμβάνονταν η καλοκαιρινή περίοδος. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, αφού σχεδιάστηκε στην υπηρεσία δημιουργίας εγγράφων της Google (Google Documents) και στάλθηκε ηλεκτρονικά (Google form) τόσο με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όσο και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου συνοδεύονταν από εισαγωγικό σημείωμα το οποίο είχε στόχο να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για το σκοπό, το θέμα και τους στόχους της έρευνας. Επιπλέον, τους διαβεβαίωνε για την τήρηση της ανωνυμίας και της αποκλειστικής του χρήση για τους σκοπούς της έρευνας.

4.6 Ανάλυση Δεδομένων

Συνολικά, στάλθηκαν 200 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 70 συμπληρώθηκαν πλήρως και αποτελούν το δείγμα της έρευνας. Το ποσοστό ανταπόκρισης (response rate) υπολογίζεται περίπου 35 %. Το ποσοστό ανταπόκρισης είναι ικανοποιητικό, καθώς το δείγμα είναι εξαιρετικά περιορισμένο λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών και παράλληλα οι διοικητικές υποχρεώσεις και ο χρόνος ενασχόλησης που απαιτείται δυσκολεύουν τη συμμετοχή. Ωστόσο η προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες και αφετέρου το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, το οποίο κρίθηκε από τους προηγούμενους ως ενδιαφέρον βοήθησε ιδιαίτερα. Στις απαντήσεις δεν παρατηρήθηκαν κενά πεδία, καθώς σημαντικό ρόλο αποτέλεσε το γεγονός ότι η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου δεν επέτρεπε στους συμμετέχοντες να προχωρήσουν σε επόμενη ερώτηση, εάν πρώτα δεν είχαν απαντήσει όλες τις προηγούμενες. Τέλος, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καταχωρήθηκαν αυτόματα σε φύλλο excel και αφού δημιουργήθηκε πίνακας κωδικοποίησης, έλαβαν οι μεταβλητές τις ανάλογες τιμές τους και έγινε η εισαγωγή των κωδικοποιημένων απαντήσεων στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων SPSS, με το οποίο έγινε η επεξεργασία τους.

Έντυπη μορφή ερωτηματολογίου δε χρησιμοποιήθηκε. Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, παραγοντική ανάλυση για τον έλεγχο της δομής των ερευνητικών εργαλείων και αναλύσεις αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων με τον δείκτη α του Cronbach. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων (Pearson r), αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) και μία παραγοντική ανάλυση.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

5.1 Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων

Μετά την παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας όλων των κλιμάκων και των υποκλιμάκων. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha. Σύμφωνα με τον Furr (2011), οι τιμές άνω του 0.70 εξασφαλίζουν επαρκή αξιοπιστία. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι εκτιμήσεις αξιοπιστίας όλων των μεταβλητών της μελέτης κυμαίνονται σε πολύ υψηλά επίπεδα καθώς εμφανίζουν ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνάφειας άνω του 0.70 εξασφαλίζοντας υψηλά επίπεδα εσωτερικής συνάφειας.

Πίνακας 3 Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha

	N προτάσεων	Cronbach's alpha
Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητα (συνολική)	31	.81
Πνευματικά Χαρακτηριστικά	2	.81
Αξίες/Πεποιθήσεις	5	.81
Σωματική ευεξία	3	.72
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ψ.Α.	6	.82
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	6	.64
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	5	.88
Νομοθετικό πλαίσιο	4	.89
Κλίμακα Άγχους (συνολική)	20	.93
Κλίμακα Αυτό- αποτελεσματικότητας (συνολική)	18	.92

5.2 Τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, άγχους και αυτο-αποτελεσματικότητας των στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής

Προκειμένου να ελέγξουμε τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών/τριων και υποδιευθυντών/τριων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας και των υποκλιμάκων. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε ότι όσον αφορά τη ψυχική ανθεκτικότητα, ο μέσος όρος είναι (Μ.Ο.=3.65, Τ.Α.= .37) και δείχνει ικανοποιητικά προς υψηλά επίπεδα και τρόπους διαχείρισης. Υπενθυμίζεται πως οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Όσον αφορά το κατά πόσο τα στελέχη εκπαίδευσης απευθύνονται προς τον θεό και την προσευχή ως δύναμη απέναντι στις προκλήσεις ο μέσος όρος της υποκλίμακας πνευματικά χαρακτηριστικά (Μ.Ο.= 2.37, Τ.Α.= 1.04) είναι χαμηλός και δείχνει ότι δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Αντίθετα οι αξίες και πεποιθήσεις έχουν υψηλό μέσο όρο (Μ.Ο.= 3.99, Τ.Α.= .68) και δείχνουν ότι αποτελούν σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης. Η σωματική ευεξία (Μ.Ο.= 3.58, Τ.Α.= .78) είναι επίσης σχετικά υψηλός ο μέσος όρος της. Αναφορικά με τη συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα (Μ.Ο.= 4.31, Τ.Α.= .51) ο μέσος όρος της είναι σε υψηλά επίπεδα. Οι σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου (Μ.Ο.= 3.76, Τ.Α.= .52) και οι σχέσεις εκτός (Μ.Ο.= 3.25, Τ.Α.= 1.03) παρουσιάζουν παρόμοιους μέσους όρους που κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα. Τέλος το νομοθετικό πλαίσιο (Μ.Ο.= 4.30, Τ.Α.= .61) δείχνει να είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ψυχική ανθεκτικότητα των στελεχών, καθώς ο μέσος όρος του βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα.

Προκειμένου να ελέγξουμε το άγχος των στελεχών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, δηλαδή, το άγχος κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης των καθηκόντων τους κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες των ειδικών σχολείων και του ιδιαίτερου μαθητικού πληθυσμού υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλισή του. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε ότι ο μέσος όρος για το προσωπικό άγχος (Μ.Ο.= 3.28, Τ.Α.= .81) των στελεχών δείχνει ότι βρίσκεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Τέλος αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των στελεχών από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε (M.O.= 4.04, T.A.= .52) ότι ο μέσος όρος δείχνει υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας των στελεχών παρόλο τις προκλήσεις και τις δύσκολες συνθήκες. Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Το σύνολο των παραπάνω αναλύσεων αποτυπώνεται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4 Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και των υποκλιμάκων της, του άγχους και της αυτοαποτελεσματικότητας

Κλίμακα/Υποκλίμακα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (συνολική)	3.65	.37
Πνευματικά Χαρακτηριστικά	2.37	1.04
Αξίες/Πεποιθήσεις	3.99	.68
Σωματική ευεξία	3.58	.78
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ψ.Α.	4.31	.51
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	3.76	.52
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	3.25	1.03
Νομοθετικό πλαίσιο	4.30	.61
Κλίμακα Άγχους (συνολική)	3.28	.81
Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας (συνολική)	4.04	.52

Σημείωση: {Εύρος Κλιμάκων}: Ψυχική Ανθεκτικότητα (1-5), Άγχος (1-5), Αυτό-αποτελεσματικότητα (1-5).

5.3 Η σχέση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας, του άγχους των στελεχών σχολικών μονάδων Ε.Α. και της Αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης αφορούσε τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της Ψυχικής ανθεκτικότητας, Προσωπικό Άγχος, και Αυτό-αποτελεσματικότητα των στελεχών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Για τον σκοπό αυτό διενεργήθηκε ανάλυση συσχετίσεων Pearson r ανάμεσα στις κλίμακες και τις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν. Από τον πίνακα 6 θα αναφερθούν οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Αρχικά φαίνεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των στελεχών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής εμφανίζει μέτρια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ($r=.478$, $p < .01$). Φαίνεται ότι οι διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες ανάλογα με τα επίπεδα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση των προκλήσεων που προκύπτουν.

Στη συνέχεια εξετάζοντας τις υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας με την κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας διαπιστώθηκε ότι τα πνευματικά χαρακτηριστικά έχουν θετική στατιστικά σημαντική χαμηλή συσχέτιση ($r=.297$, $p < .05$) με την αυτό-αποτελεσματικότητα, ενώ οι αξίες και πεποιθήσεις των στελεχών φαίνεται ότι επηρεάζουν ιδιαίτερα την αυτό-αποτελεσματικότητά τους καθώς παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση ($r=.509$, $p < .01$). Από την άλλη η σωματική ευεξία δε δείχνει να επηρεάζει καθώς ($r=.125$, $p > .05$), όπως οι σχέσεις των στελεχών εντός πλαισίου ($r=-.150$, $p > .05$) και οι σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου ($r=.068$, $p > .05$). Αντίθετα η συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, αφού παρατηρείται μία στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση ($r=.677$, $p < .01$), επομένως όσο πιο υψηλά βρίσκονται τα επίπεδα της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ψυχικής ανθεκτικότητας των στελεχών τόσο πιο αποτελεσματικοί είναι. Επίσης το νομοθετικό πλαίσιο φαίνεται να επηρεάζει ελάχιστα την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, αφού υπάρχει μία στατιστικά σημαντική χαμηλή συσχέτιση ($r=.277$, $p < .05$).

Τέλος παρατηρείται μια αντιστρόφως ανάλογη χαμηλή στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος που βιώνουν τα στελέχη στη διαχείριση των μονάδων σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ($r=-.255$, $p < .05$). Συγκεκριμένα φαίνεται ότι όσο περισσότερο προσωπικό άγχος βιώνουν οι διευθυντές/τριες λόγω

των ιδιαίτερων συνθηκών και του μαθητικού πληθυσμού των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής τόσο λιγότερο αποτελεσματικοί είναι συνολικά στη διαχείριση των προκλήσεων αυτών.

Πίνακας 5 Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) ανάμεσα στις κλίμακες και υποκλίμακες των ερωτηματολογίων

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Πνευματικά									
Χαρακτηριστικά									
2.Αξίες/	.301*								
Πεποιθήσεις									
3. Σωματική Ευεξία	.133	.131							
4.Συναισθ. και	.143	.475**	.055						
Συμπερ. ΨΑ									
5. Σχέσεις εντός Σχ.	.086	.191	-.009	.124					
Πλαισίου									
6. Σχέσεις εκτός Σχ.	-.029	.206	.103	.076	.001				
Πλαισίου									
7. Νομοθετικό	.266*	.335**	-.146	.408**	.337**	-.120			
Πλαίσιο									
8.Κλίμακα Άγχους	.180	-.038	-.087	-.098	.191	.232	.839		
9.Κλίμακα Αυτό-αποτελ.	.297*	.509**	.125	.677**	-.150	.068	.277**	-.255*	
10.Κλίμακα Ψυχ. Ανθεκτ.	.604**	.703**	.395**	.539**	.379**	.448**	.479**	.138	.478**

(*p<.05, **:p<0.01)

5.4 Παράγοντες πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας

Ο τέταρτος ερευνητικός στόχος ήταν η εξέταση της ψυχικής ανθεκτικότητας, των υποκλιμάκων της και του Άγχους των στελεχών στη διαχείριση σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής ως προβλεπτικών παραγόντων (θετικών ή αρνητικών) της Αυτοαποτελεσματικότητας τους. Για να διαπιστωθεί ποιες από τις παραπάνω μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν την Αυτοαποτελεσματικότητα, εφαρμόστηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης.

Στο μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η Αυτο-αποτελεσματικότητα και ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας και το Άγχος των στελεχών.

Όπως διαπιστώθηκε, οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν σε υψηλό βαθμό την εξαρτημένη ($R^2=.633$, $p=.000$). Από την ανάλυση προέκυψε ότι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για την πρόβλεψη της Αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελεί η κλίμακα του άγχους των στελεχών ($Beta=-.188$, $t=-2.196$, $p=.032$) και οι υποκλίμακες Πνευματικά χαρακτηριστικά ($Beta=.204$, $t=2.355$, $p=.022$), αξίες/πεποιθήσεις ($Beta=.213$, $t=2.206$, $p=.031$), η υποκλίμακα της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ψυχικής ανθεκτικότητας ($Beta=.550$, $t=5.902$, $p=.000$) και η υποκλίμακα των σχέσεων εντός σχολικού σχολικού πλαισίου ($Beta=-.244$, $t=-2.867$, $p=.006$). Οι υπόλοιπες μεταβλητές σωματική ευεξία ($Beta=.019$, $t=.232$, $p=.817$), σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου ($Beta=.032$, $t=.374$, $p=.710$) και το νομοθετικό πλαίσιο ($Beta=.011$, $t=.113$, $p=.910$) δεν επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή, καθώς σημειώνουν ελάχιστη επίδραση και είναι μη στατιστικά σημαντικές. (Πίνακας 6)

Πίνακας 6 Παλινδρόμηση των Μεταβλητών ψυχικής ανθεκτικότητας και των υποκλιμάκων, και του άγχους στην Αυτό-αποτελεσματικότητα

Παράγοντες	B	Beta	t	p
2.Υποκλίμακα Πνευμ Χαρακτ.	.104	.204	2.355	.022
3.Υποκλίμακα Αξίες/Πεποιθήσεις	.164	.213	2.206	.031
4.Υποκλίμακα Σωματική ευεξία	.013	.019	.232	.817
5.Υποκλίμακα Συναισθ. και Συμπερ. ΨΑ	.563	.550	5.902	.000
6.Υποκλίμακα Σχέσεις εντός Σχ.Πλαισίου	-.249	-.244	-2.867	.006
7.Υποκλίμακα Σχέσεις εκτός Σχ.Πλαισίου	.016	.032	.374	.710
8.Υποκλίμακα Νομοθετικού πλαισίου	.009	.011	.113	.910
9.Κλίμακα Άγχους	-.122	-.188	-2.196	.032

(*p<.05, **:p<0.01 R²=.633)

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται κατά πόσο η ψυχική ανθεκτικότητα των στελεχών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής σχετίζεται με το άγχος της διαχείρισης αυτών και αν αισθάνονται αποτελεσματικοί με το εαυτό τους κάτω από τις συνθήκες που έχουν διαμορφώσει. Η μελέτη διεξήχθη στο άνοιγμα των σχολικών μονάδων για τη νέα σχολική χρονιά, όπου οι απαιτήσεις οι διοικητικές και πρακτικές είναι αυξημένες και είναι πιθανό να επιφέρουν μεγαλύτερο άγχος διαχείρισης, ωστόσο αυτό δεν επιβεβαιώθηκε από το δείγμα της έρευνας.

Διερευνήθηκαν ξεχωριστά οι μεταβλητές της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, του Άγχους και της Αυτοαποτελεσματικότητας των στελεχών. Βασικό ερευνητικό σκοπό αποτέλεσε η διερεύνηση των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους που βιώνουν τα στελέχη εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής ως προβλεπτικών παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Για την επίτευξη των στόχων διενεργήθηκε μια σειρά αναλύσεων και εξήχθησαν τα προαναφερθέντα αποτελέσματα που ερμηνεύονται ακολούθως.

6.1 Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας των στελεχών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Από την έρευνα διαφάνηκε ότι οι διευθυντές/τριες του δείγματος εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ψυχική ανθεκτικότητας και δείχνουν να επηρεάζονται από μία σειρά από παράγοντες όπως οι αξίες και πεποιθήσεις, το νομοθετικό πλαίσιο και οι σχέσεις εντός και εκτός σχολικής μονάδας. Παράλληλα η έρευνα έδειξε θετική στατιστικά σημαντική επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην αυτό-αποτελεσματικότητα των στελεχών κάτι που συμφωνεί με άλλες έρευνες που υπάρχουν στη βιβλιογραφία.

Από την ποιοτική έρευνα του Virga (2012) σε διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προέκυψε ότι η υψηλή τους αυτοαποτελεσματικότητα τους βοήθησε να ξεπεράσουν εμπόδια και να επιδείξουν ψυχική ανθεκτικότητα. Αντίθετα, οι διευθυντές με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, έδειξαν να εγκαταλείπουν τις προσπάθειες και να μη μπορούν να διαχειριστούν ιδιαίτερες καταστάσεις.

Έρευνα της Παπαϊωάννου, Α, (2019), διαπιστώνει ότι οι διευθυντές διαθέτουν πολύ υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με την ανάληψη

δράσεων, κάτι που έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Cobanoglu & Yurek, 2018· Dahlkamp et al., 2017· Tschannen-Moran and Gareis, 2004).

Επίσης τα άτομα που διαθέτουν μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής ανθεκτικότητας διαθέτουν παράλληλα και μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα. Είναι δηλαδή πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν μία απότομη αλλαγή με περισσότερο ευκολία και εμπιστοσύνη, βιώνοντας λιγότερο άγχος (Gowan et al., 2000). Όταν η αυτό-αποτελεσματικότητα ενισχύεται αυξάνεται και η ψυχική ανθεκτικότητα (Bullough, Renko, & Myatt, 2014)

Τέλος και όσον αφορά τα ηλικιακά χαρακτηριστικά, σε έρευνα των Lazaridou και Beka (2015) φαίνεται ότι η ηλικία επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών /τριών όσον αφορά τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους.

6.2 Η σχέση του άγχους των στελεχών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιολογήθηκε το άγχος που βιώνουν τα στελέχη εκπαίδευσης σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής από μία σειρά από παράγοντες όπως η νομοθεσία, ο ιδιαίτερος μαθητικός πληθυσμός, οι διάφορες μεταρρυθμίσεις και γραφειοκρατία. Φάνηκε ότι οι διευθυντές ήταν μέτρια προς υψηλά αγχωμένοι από τους συγκεκριμένους παράγοντες. Ωστόσο επειδή δεν έχουν υλοποιηθεί έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο εξειδικευμένο δείγμα είναι δύσκολο να γίνει και σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών.

Όσον αφορά το άγχος και την ικανοποίηση από την εργασία των διευθυντών, η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να είναι μια σημαντική μεταβλητή για την κατανόηση της σχέσης αυτής. Δεδομένα από την μελέτη των Nathaniel, Sandilos, Pendergast και Mankin (2016) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται ότι είναι ικανοί στη διαχείριση δυσκολιών στην τάξη, είναι λιγότερο πιθανό να αναφέρουν χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία τους. Από την άλλη μεριά όμως, οι διευθυντές που μπορεί να θεωρούσαν ότι ήταν λιγότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση του σχολείου, βρέθηκαν να είναι πιο επιρρεπείς στην επίδραση του άγχους που σχετίζεται με την ικανοποίηση από την εργασία (Nathaniel, et al., 2016).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, έρευνα που απευθυνόταν αποκλειστικά σε διευθυντές σχολικών μονάδων, αποκάλυψε ότι σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία και αρνητικά με την

εξάντληση. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το εργασιακό άγχος καθώς και η ικανότητα διαχείρισης μιας κατάστασης στο σχολικό πλαίσιο, επηρεάζει τόσο τους αρχάριους διευθυντές/τριες όσο και τους διευθυντές/τριες με χρόνια εμπειρία και υψηλές εργασιακές απαιτήσεις (Leventis et al., 2021). Αναλυτικά, η αυτοαποτελεσματικότητα βρέθηκε να σχετίζεται τόσο άμεσα όσο και έμμεσα με την εξάντληση. Οι διευθυντές/τριες με χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας φανερώθηκε ότι μπορεί να έχουν μεγαλύτερη αβεβαιότητα και αμφιβολία όσον αφορά τα καθήκοντα τους, σε σχέση με τους διευθυντές με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Ο συνδυασμός υψηλής ευθύνης και επανειλημμένης αίσθησης αβεβαιότητας και αμφιβολίας είναι μια αγχωτική και ανησυχητική κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση και μακροπρόθεσμα σε εξουθένωση (Federici & Skaalvik, 2012).

Ακόμη, κρίνεται αξιοσημείωτο το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε μελέτη των Skaalvik και Skaalvik (2015) παρόλο που ανέφεραν υψηλή ικανοποίηση από την εργασία τους, είχαν υψηλό βαθμό άγχους και κατά συνέπεια έδειξαν σοβαρή συναισθηματική εξάντληση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η κύρια πηγή ικανοποίησης από την εργασία τους ήταν η αλληλεπίδραση με τα παιδιά, η πραγματική διαδικασία της διδασκαλίας και η ανταμοιβή του να βλέπουν τους μαθητές τους να μαθαίνουν και να εξελίσσονται. Έτσι, γίνεται φανερό ότι η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται κυρίως με τα εγγενή οφέλη της, ενώ το άγχος σχετίζεται με διάφορους σχολικούς παράγοντες (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στη θετική επίδραση της υποστήριξης από συναδέλφους στο άγχος των στελεχών. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα διαχείρισης μιας δύσκολης κατάστασης από τον ίδιο τον διευθυντή/τρια καθώς και η δυνατότητα στήριξης και βοήθειας από συναδέλφους για την επίλυση της κατάστασης, έχουν σημαντική επίδραση στο άγχος που βιώνουν (Betoret, 2009).

Τέλος, στην έρευνα των Prilleltensky, Neff και Bessell (2016) έγινε φανερό πως το άγχος του εκπαιδευτικού αποτελεί συλλογική ευθύνη τόσο των διευθυντών όσο και των προγραμμάτων κατάρτισης και των σχολικών συμβούλων (Prilleltensky, Neff & Bessell, 2016). Κρίνεται, δηλαδή αναγκαία η άμεση και ενδεδειγμένη εξέταση του θέματος καθώς και η εφαρμογή παρεμβάσεων από όλους τους εμπλεκόμενους, με στόχο τόσο την κατάρτιση των διευθυντών όσο και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ τους (Leventis et al., 2021).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανίχνευση αναφορικά με την επίδραση του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας στην αυτό-αποτελεσματικότητα των στελεχών.

Οι διευθυντές/τριες για να είναι αποτελεσματικοί και ανθεκτικοί χρειάζεται μία συνεχής και διαρκή αίσθηση αποτελεσματικότητας (Day, 2008). «Η αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών είναι μια μικρή ιδέα με μεγάλη επίδραση» (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), με «μια βαθιά επίδραση στην ανθεκτικότητα και την επιμονή» (Kitching, Morgan, & O'Leary, 2000). Οι αντιλήψεις αυτές φαίνεται να επηρεάζονται πολύ πιο εύκολα στα πρώτα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας και δεν είναι τόσο ανθεκτικές, καθώς μπορούν να αλλάξουν ανά πάσα στιγμή (Tait, 2008).

Οι ερευνητές Gu και Day (2007) κατέληξαν ότι όταν κάποιος έχει ένα κίνητρο για να διδάξει έχει ένα σημαντικό επαγγελματικό πλεονέκτημα και ισχυρή θέληση για να επιτύχει τους στόχους και τους σκοπούς, να επιμείνει και να καταφέρει τις επαγγελματικές του φιλοδοξίες και κατ'επέκταση να επιτύχει τα διάφορα επιτεύγματα και κίνητρα του. Για αυτό η αυτοαποτελεσματικότητα, γενικά, είναι μία διαδικασία που έχει ως βασικό στοιχείο την ανθεκτικότητα, ενώ η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ήταν σημαντική κυρίως για τους διευθυντές, ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ίδιους ώστε να φέρουν εις πέρας το εκπαιδευτικό και διοικητικό τους έργο.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το άγχος αποτελεί αντιστρόφως ανάλογη μεταβλητή από την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ φάνηκε να την επηρεάζει και στατιστικά σημαντικά. Το αποτέλεσμα έρχεται να το επιβεβαιώσει μια σειρά από έρευνες όπως των Schwarzer & Hallum (2008), σχετικά με την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικός παράγοντας του εργασιακού άγχους και της συναισθηματικής εξάντλησης, που έδειξε ότι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας συνδέεται αρνητικά με τα επίπεδα εργασιακού άγχους. Σε συμφωνία έρχονται και τα αποτελέσματα έρευνας του Betoret (2009), που οι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έρχονται σε αρνητική συνάρτηση με το άγχος που βιώνουν. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται, λοιπόν, ότι αποτελεί παράγοντα που μετριάξει το εργασιακό άγχος (Klassen & Chiu, 2010· Yu et al, 2015) Αντίθετα, άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν λιγότερο άγχος (Chaplain, 1995).

Συγκεφαλαιώνοντας, οι διασυνδέσεις των τριών μεταβλητών παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον από ερευνητική σκοπιά, προσφέροντας πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω προβληματισμό και μελλοντικές ερευνητικές δράσεις.

6.3 Πρακτικές εφαρμογές

Τέλος, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στις πρακτικές εφαρμογές των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η ψυχική ανθεκτικότητα των στελεχών επηρεαζόμενη από μια σειρά από διαφορετικούς παράγοντες φαίνεται ότι επιδρά σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα τους, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας. Επίσης τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι το άγχος διαχείρισης των σχολικών αυτών μονάδων και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες επηρεάζουν αντιστρόφως ανάλογα την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Δηλαδή όσο περισσότερο άγχος έχουν τόσο λιγότερο αποτελεσματικοί νιώθουν απέναντι στον εαυτό τους. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων στήριξης των στελεχών σε ψυχολογικό και γνωστικό, διοικητικό επίπεδο είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και της διαχείρισης του άγχους τους. Μέσω της εφαρμογής εξατομικευμένων προγραμμάτων διαχείρισης και υποστήριξης θα βελτιωθεί η διαχείριση του άγχους και η αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας με απώτερο σκοπό την βελτίωση της αντίληψης της αποτελεσματικότητάς τους στο συγκεκριμένο ρόλο. Όπως είδαμε και από τα αποτελέσματα, οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας συνδέονται άμεσα και έμμεσα μεταξύ τους.

Αναλυτικότερα, η ψυχική ενδυνάμωση των στελεχών και η αποτελεσματική διαχείριση τους άγχους τους θα βοηθήσει να γίνουν πιο ήρεμοι και αποδοτικοί στο έργο τους. Η βίωση θετικότερων εμπειριών και η αντιμετώπιση σοβαρών καταστάσεων με εναλλακτικό τρόπο θα τους κάνει να νιώσουν περισσότερο δυνατοί, ψυχικά ανθεκτική πιστεύοντας όλο και περισσότερο στον ίδιο τους τον εαυτό.

Παράλληλα προγράμματα επιμόρφωσης πάνω στην αποτελεσματική διοίκηση θα τους βοηθήσουν να εξελιχθούν. Ενώ παράλληλα δράσεις υποστήριξης και διαχείρισης του άγχους θα ήταν ωφέλιμα τόσο για τα στελέχη όσο και το προσωπικό της σχολικής μονάδας, δημιουργώντας ένα κατάλληλο κλίμα άνθισης νέων ιδεών, ηρεμία και συνεργασίας με ένα κοινό σκοπό. Ωστόσο οποιαδήποτε παρέμβαση είναι

σημαντικό να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας και φυσικά του ανθρώπινου δυναμικού της.

Τέλος διαπιστώθηκε ότι τα πνευματικά χαρακτηριστικά και οι αξίες πεποιθήσεις των στελεχών επηρεάζουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Η προσωπικότητα του κάθε στελέχους κατέχει σημαντικό ρόλο στον τρόπο διαχείρισης των προκλήσεων, ενώ η ευημερία μιας σχολικής μονάδας είναι σημαντική καθώς επηρεάζει όλα τα μέλη της τόσο το προσωπικό, όσο και τους μαθητές. Η προσωπικότητα του ηγέτη αποτελεί το ξεκίνημα αυτού του οικοδομήματος.

Επομένως προγράμματα ψυχολογικής στήριξης και ενίσχυσης θα ήταν σημαντικά σε μηνιαία βάση από ψυχολόγους που θα στηρίζουν όχι μόνο το μαθητικό πληθυσμό, αλλά και το προσωπικό. Ενώ επιμορφώσεις και δημιουργία προσώπων αναφοράς για την καλύτερη κατανόηση της νομοθεσίας, αλλά και πιο εποικοδομητικών τρόπων διαχείρισης θα ήταν εξίσου σημαντικά.

7^ο Κεφάλαιο: Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις

7.1 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα αυτή έρχεται να προσθέσει ακόμη ένα σημαντικό κομμάτι στη βιβλιογραφία σχετικά με τη ψυχική ανθεκτικότητα, το άγχος των διευθυντών/τριών και πως αυτές οι μεταβλητές επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα τους στη διαχείριση των σχολικών μονάδων. Η έρευνα που υλοποιήθηκε αποτελεί καινοτόμα καθώς δεν είχε υλοποιηθεί έρευνα που να είναι εστιασμένη σε στελέχη εκπαίδευσης στο χώρο της ειδικής αγωγής σε συνδυασμό με το σύνολο των παραπάνω μεταβλητών. Ωστόσο στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής πρέπει να ληφθούν υπόψη και κάποιοι περιορισμοί.

Όσον αφορά το δείγμα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας ευχέρειας. Αυτό σημαίνει πως το δείγμα δεν ήταν τυχαίο αλλά ήταν δείγμα ευκολίας και σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό του δεν είναι δυνατό να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος στηρίζεται στο ότι οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες είναι ελάχιστες ανά την επικράτεια και οι απαιτήσεις τους διοικητικά είναι αυξημένες.

Επίσης, η πλειονότητα του δείγματος φαίνεται να είναι γυναίκες, ωστόσο αυτό είναι πιθανό να μην αποτελεί περιορισμό παρά μόνο στην επίδραση του φύλου στις μεταβλητές. Παράλληλα στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια για τη διερεύνηση του άγχους των στελεχών. Συνεπώς υπάρχει ανάγκη για στάθμιση, αλλά και προβληματισμό αναφορικά με την εγκυρότητά του.

Τέλος η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας είναι πιθανό να επηρεάζει τα αποτελέσματα, καθώς υλοποιήθηκε το καλοκαίρι και το Σεπτέμβριο στην αρχή της νέας σχολικής χρονιάς.

7.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των στελεχών, στο άγχος και στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η μεταβλητή της

επαγγελματικής εξουθένωσης με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασής της στην αυτό-αποτελεσματικότητα.

Ακόμη θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα και σε στελέχη εκπαίδευσης γενικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και στη συνέχεια να γίνει συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας που περιλαμβάνει μόνο στελέχη εκπαίδευσης σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής.

Επίσης για περισσότερα δεδομένα και πιο ακριβή δεδομένα θα μπορούσε να γίνει τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων και με δειγματοληπτικές συνεντεύξεις, ώστε να αποτυπωθούν καλύτερα τα επίπεδα άγχους και οι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να το επηρεάσουν.

Τέλος θα ήταν σημαντικό να πραγματοποιηθεί η έρευνα με ακόμη μεγαλύτερο δείγμα στελεχών και σε διαφορετική χρονική συγκυρία κυρίως προς το τέλος του σχολικού έτους όπου το φόρτο εργασίας και οι προκλήσεις του συνόλου της σχολικής χρονιάς μπορεί να μας δώσουν διαφορετικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Almahmud, S. & Coifman K. (2017). *Emotion flexibility and psychological risk and resilience*. In Kumar, U. *The Routledge International Handbook of Psychological Resilience*. Routledge
- Almedom, A. M., & Glandon, D. (2007). Resilience is not the Absence of PTSD any More than Health is the Absence of Disease. *Journal of Loss and Trauma*, 12(2), 127–143.
<https://doi.org/10.1080/15325020600945962>
- Amitay, G., & Gumpel, T. (2015). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2),202-227.
<http://dx.DOI.org/10.1080/02673843.2013.785437>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111
- Aydogdu, B., Celik, H. & Eksi, H. (2017). *The Predictive Role of Interpersonal Sensitivity and Emotional Self-Efficacy on Psychological Resilience among young adults*. Eurasian Journal of Education Research, V. 69:37-54
- Baloran, E., & Hernan, J. (2020). Crisis Self-Efficacy and Work Commitment of Education Workers among Public Schools during COVID-19 Pandemic.
<https://doi.org/10.20944/preprints202007.0599.v1>
- Benard, B. (2004). Resiliency: What we have learned. WestEd.
- Berg-Beckhoff, G., Nielsen, G., & Ladekjær Larsen, E. (2017). Use of information communication technology and stress, burnout, and mental health in older, middle-aged, and younger workers – results from a systematic review. *International Journal*

of Occupational and Environmental Health, 23(2), 160–171. doi:
10.1080/10773525.2018.1436015

Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W.,... & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: Relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education, 38*(4), 246-256.

Betoret, F. D. (2009). Self- efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology, 29*(1), 45-68.

Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House, 75*(4), 202-205

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research, 78*, 367-409.

<https://doi.org/10.3102/0034654308321455>

Boyd J & Eckert P 2002. *Creating resilient educators: A global learning communities manual*. Tasmania: Global Learning Communities. Available at <http://www.vision.net.au/~globallearning/pages/newservs/nsfr.htm> . Accessed May 2005

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211
- Bullough, A., Renko, M., & Myatt, T. (2014). Danger Zone Entrepreneurs: The Importance of Resilience and Self-Efficacy for Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 473-499. DOI: 10.1111/etap.12006.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). From neurasthenia to eudaimonia: Teachers' well-being and resilience. In *Social and emotional education in primary school* (pp. 133-148). Springer, New York, NY.
- Γεωργογιάννης, Π., Γκόβαρης, Χ., & Γιάννακα, Χ. (2009). Διεύθυνση σχολικών Μονάδων και Stress. Έρευνα για τον εντοπισμό των παραμέτρων που αποτελούν πηγές stress για τους Διευθυντές σχολικών Μονάδων. Στο Π. Γεωργογιάννη (επιμ.). *Αξιολόγηση και Διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*, 9, 165-170.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and Job Satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473-489.
<https://doi.org/10.1080/0144341950150409>
- Cheng, P. (2019). Research on resilience of special education teachers and its influencing factors. *Master Thesis*, Huaibei Normal University.

- Cobanoglu, F & Yurek, U. (2018). School Administrators' self-efficacy beliefs and leadership styles, *European Journal of Educational Research*, 7(3), 555-565. DOI: 10.12973/eu-jer.7.3.555
- Cockburn, A. D. (1996b). Teaching under pressure: Looking at primary teachers' stress. Bristol: The Falmer Press.
- Cooper, C. L., & Cartwright, S. (1994). Stress-management interventions in the workplace: Stress counselling and stress audits. *British Journal of Guidance & Counselling*, 22(1), 65–73. <https://doi.org/10.1080/03069889400760071>
- Craig, A., Tran, Y., Siddall, P., Wijesuriya, N., Lovas, J., Bartrop, R., & Middleton, J. (2013). Developing a Model of Associations Between Chronic Pain, Depressive Mood, Chronic Fatigue, and Self-Efficacy in People With Spinal Cord Injury. *The Journal of Pain*, 14(9), 911–920. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2013.03.002>
- Dahlkamp, S., Peters, M. L., & Schumacher, G. (2017). Principal Self-Efficacy, School Climate, and Teacher Retention: A Multi-Level Analysis, *Journal of Educational Research*, Vol. 63.4, 357-376
- Δανηλίδου, 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, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Daniilidou, A. & Platsidou, M. (2018). *Teachers' Resilience Scale. An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience*. *Hellenic Journal of Psychology*, V. 15:15-39

- Δανιηλίδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2022). Δημιουργία και έλεγχος μιας κλίμακας για την αξιολόγηση των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογία* 27 (2)
- Dalziell, E. P., and McManus, S. T. (2004). Resilience, Vulnerability, Adaptive Capacity: Implications for System Performance. International Forum for Engineering Decision Making (IFED) .
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260.
- Di Fabio, A. & Saklofske, D. (2018). *The contribution of personality and emotional intelligence to resiliency*. *Personality and Individual Differences*, V. 123:140-144
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419.
- Fisher, Y. (2014). The timeline of self-efficacy: changes during the professional life cycle of school principals, *Journal of educational administration*, 58-83. DOI 10.1108/JEA-09-2012-0103.

- Fontana, D. (1996). Το άγχος και η αντιμετώπισή του. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B., & Hughes, R. (2007). University-qualified Indigenous early childhood teachers: Voices of resilience. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(3), 17-25.
- Flores, M. A. (2006). Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61.
- Garmez, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Garmez, N., & Streitman, S. (1974). Children at risk: The search for the antecedents of schizophrenia: I. Conceptual models and research methods. *Schizophrenia Bulletin*, 1(8), 14
- Glantz, M. D., & Johnson, J. L. (Eds.). (1999). *Resilience and development: Positive life adaptations*. Kluwer Academic Publishers.
- Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 349-365.
- Gong, X., Paulson, S. (2018). *Validation of the Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale with American College Students*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, V. 36(2):175-181

- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 13-33). New York, NY: Springer
- Guarino, C. M., Santibapez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. doi:10.3102/00346543076002173.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039>
- Jarzabkowski, L. M. (2009). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry*, 3(2).
- Jenkins, K., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next! *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63-78
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187

- Keshavarz, M., & Mohammadi, R. (2011). Occupational stress and Organizational performance, Case study: Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 390 – 394.
- Kemeny, M. E. (2003). The Psychobiology of Stress. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 124–129. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01246>
- Kitching, K., Morgan, M., & O’Leary, M. (2009). It’s the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers’ motivation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 43-58.
- 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), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Κουδιγκέλη, Φ. (2017). Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Κουτσοῦράκη, Ε. (2021). Ο ρόλος της Τέχνης στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων που βιώνουν Παιδαγωγοί - Εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/344/Koutsouraki_DEM1910.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179e223). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.
- Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772–791. <https://doi.org/10.1177/1741143214535746>
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723.
- Ledesma, J. (2014). Conceptual Frameworks and Research Models on Resilience in Leadership. *SAGE Open*, 4(3), 215824401454546. <https://doi.org/10.1177/2158244014545464>
- Levin, S., Bradley, K., & Scott, C. (2019, 7 18). Principal Turnover: Insights from Current Principals. NASSP and LPI Research Agenda. Ανάκτηση από <https://learningpolicyinstitute.org/product/nassp-principal-turnover-insightsbrief>
- Leventis, C., Argyriou, A, Karakiozis, K., Papakitsos E.C., (2021). Recording of work stress and occupational exhaustion of school directors. Vipapharm, Athens
- Liu, J., Reed, M. & Girard, T. (2017). *Advancing resilience: An integrative, multisystem model of resilience*. *Personality and Individual Differences*, V. 111:111-118

- Loo, W.C., & Choy, F.L.J. (2013). Sources of Self-Efficacy Influencing Academic Performance of Engineering Students. *American Journal of Educational Research*, 1(3), p.86-92. DOI:10.12691/education-1-3-4
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457. DOI: 10.3200/JRLP.139.5.439-457
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and teacher education*, 15(8), 835-848.
- Maddi, S. R. (2017). Hardiness as a pathway to resilience under stress. In U. Kumar (Ed.), *The Routledge international handbook of psychosocial resilience* (pp. 104–110). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff.” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). Burnout inventory manual. *Consulting Psychologists: Palo Alto, CA, USA*
- Maslach, C. (2017). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). New York, NY: Routledge
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444.
- McCormack, A., & Gore, J. (2008, November). If only I could just teach”: Early career teachers, their colleagues, and the operation of power. In Paper presented December 2008 at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- McCormack, A., & Thomas, K. (2005). The reality of uncertainty: The plight of casual beginning teachers.
- McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2005). *Organisational behaviour: Emerging realities for the workplace revolution. New Jersey, USA: McGraww Hill*
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246–268. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.246>
- Minkkinen, J., Auvinen, E., & Mauno, S. (2020). Meaningful Work Protects Teachers’ SelfRated Health under Stressors. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 14-152. doi: 10.47602/jpsp.v4i2.209
- Moos, R. H. (1973). Conceptualizations of human environments. *American Psychologist*, 28(8), 652–665. <https://doi.org/10.1037/h0035722>

- Nathaniel, P., Sandilos, L. E., Pendergast, L., & Mankin, A. (2016). Teacher stress, teaching efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences, 50*, 308-317
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The effect of emotional intelligence, self-efficacy, subjective well-being and resilience on student teachers' perceived practicum stress: a Malaysian case study. *European Journal of Educational Research, 9*(1), 277-291. DOI: 10.12973/eu-jer.9.1.277
- Nhundu, J. N. (1999). Determinants and prevalence of occupational stress among Zimbabwean school administrators. *Journal of Educational Administration, 37*(3), 256-272.
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education, 42*(1), 5-29.
- Παπαϊωάννου Αλεξάνδρα (2019). Η επαγγελματική ανθεκτικότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ηγετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Pithers, R.T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology, 68*(2), 269-279. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01289.x>
- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice, 55*(2), 104-111
- Rutter, M. (2006). The Promotion of Resilience in the Face of Adversity. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Families count: Effects on child and adolescent*

development (pp. 26–52). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616259.003>

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British educational research journal*, 33(5), 681-701

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

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.

Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261-277.

Schneider H. (2018). *William James and Ludwig Wittgenstein: A Philosophical approach to Spirituality*. In Krebs, A. & Ben-Ze've. *Philosophy of Emotion: Critical concepts in Philosophy, II Emotions and the Good life*. Routledge, 58-75

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8(3), 181-192

- Skodol, A. E. (2010). The resilient personality. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 112–125). The Guilford Press.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay?. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 465-480.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Σταθάτου, Α. (1989). Το Εργασιακό Στρες, οι Επιπτώσεις και ο Έλεγχός του. Αθήνα: ΓΑΛΛΑΙΟΣ.
- Stevenson, H. (2015). *The Role Self-Efficacy, Confidence & Resilience Plays in Leadership*. Ανακτήθηκε από 11/09/2017, στο <http://www.clevelandconsultinggroup.com/articles/self-efficacy.php>.
- Sumsion, J. (2003). 'Bad Days don't Kill You; They Just Make you Stronger': A case study of an early childhood educator's resilience. *International journal of early years education*, 11(2), 141-154.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Tschanen-Moran, M. & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.

Τσιάκκιρος, Α. (2006). Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής / University of Cyprus, Faculty of Social Sciences and Education, Κύπρος.

Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2006). Το άγχος των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Αποτελέσματα τεσσάρων περιπτωσιακών μελετών. Ανακοίνωση στο 9ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Yıldırım, 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>

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708

Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015). Professional Self-Efficacy as a Predictor of Burnout and Engagement: The Role of Challenge and Hindrance Demands. *The Journal of Psychology*, 149(3), 277–302. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>

Virga, J. J. (2012). Examining the perceptions and Sources of the self-efficacy beliefs of principals of high-achieving elementary schools, dissertation, University of Maryland

Χατζηγιάννη, Σ., (2016). *Αυτεπάρκεια και δυσκολίες λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία*. Η περίπτωση των φοιτητών και των φοιτητριών της Πολυτεχνικής Σχολής του ΑΠΘ, Μεταπτυχιακή Εργασία, Θεσσαλονίκη

Zhao, F., Ahmed, F., & Faraz, N. A. (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>

Παράρτημα



Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί και αγαπητές διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, σας καλούμε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα προκειμένου, με τη βοήθεια σας, να καταφέρουμε να κατανοήσουμε πληρέστερα τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους διαχείρισης μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα πολύτιμη, καθώς όπως γνωρίζετε οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Ωστόσο είναι μη δεσμευτική, προαιρετική και ανώνυμη. Παρακαλούμε να απαντήσετε όσο μπορείτε πιο ειλικρινά και με ακρίβεια, έχοντας υπόψη ότι οι απαντήσεις είναι υποκειμενικές και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 20 λεπτά. Όλες οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Ραπτοπούλου Αναστασία

Ειδική Παιδαγωγός

Email επικοινωνίας: III20037@uom.edu.gr

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις τοποθετώντας το σύμβολο «X» στην επιλογή σας ή συμπληρώνοντας την απάντησή σας στο κενό διάστημα.

1. **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
2. **Ηλικία:**
3. **Έτη συνολικής προϋπηρεσίας:**
4. **Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σε διοικητική θέση:**
5. **Έτη υπηρεσίας σε διοικητική θέση στην ειδική αγωγή:**...

6. Παρακαλώ δηλώστε το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει:

- Κάτοχος βασικού πτυχίου
- Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου
- Κάτοχος διδακτορικού τίτλου

7. Σπουδές στην Ειδική Αγωγή:

- Διδασκαλείο
- Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή
- Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή

8. Διοικητική θέση που κατείχατε τη σχολική χρονιά 2021-22:

- Διευθυντής/τρια
- Υποδιευθυντής/τρια

Συζητώ με τους συναδέλφους μου το πρόβλημα	1	2	3	4	5
Ζητάω συμβουλές από πιο έμπειρους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
Απευθύνομαι στον διευθυντή εκπαίδευσης για να λύσει ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα.	1	2	3	4	5
Ζητάω καθοδήγηση από τον διευθυντή εκπαίδευσης και ψυχολογική υποστήριξη από το σχολικό ψυχολόγο.	1	2	3	4	5
Ζητάω υποστήριξη και καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο	1	2	3	4	5
Μιλάω σε κάποιον κοντινό μου άνθρωπο εκτός του χώρου εργασίας για να ξεσπάσω	1	2	3	4	5
Ζητάω συμβουλές από τους κοντινούς μου ανθρώπους	1	2	3	4	5
Με βοηθάει να μοιράζομαι το πρόβλημα και αυτά που αισθάνομαι με τους φίλους μου	1	2	3	4	5
Εκτονώνομαι και αποφορτίζομαι συζητώντας με την οικογένειά μου	1	2	3	4	5
Μιλάω στον/στην σύζυγο/σύντροφό μου για να εκτονώσω την πίεση	1	2	3	4	5
Βασίζομαι στην γνώση του κανονισμού και των κανόνων που διέπουν την εκπαίδευση για να επιλύσω το πρόβλημα	1	2	3	4	5
Επικαλούμαι τον αντίστοιχο νόμο που ρυθμίζει την κατάσταση	1	2	3	4	5
Ενημερώνομαι για το τι ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο για την κάθε περίπτωση	1	2	3	4	5
Διεκδικώ τα δικαιώματά μου βασιζόμενος/η στους νόμους και τον κανονισμό του σχολείου.	1	2	3	4	5

Γ. Παρακάτω δίνεται μια σειρά από ερωτήσεις, οι οποίες δηλώνουν διαφορετικούς παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν άγχος στη διαχείριση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Διαβάστε προσεκτικά κάθε δήλωση και επιλέξτε την επιλογή που αντανακλά καλύτερα την άποψή σας, δηλώνοντας σε ποιο βαθμό κάθε ένας παράγοντας αποτελεί πηγή άγχους για εσάς. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1 2 3 4 5
 Καθόλου Πολύ λίγο Σε κάποιο βαθμό Αρκετά Πάρα πολύ

Από τη θέση ευθύνης που κατέχετε στη συγκεκριμένη μονάδα εκπαίδευσης, σε ποιο βαθμό σας προκαλεί άγχος....

Η επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών.	1	2	3	4	5
Η ασφάλεια των μαθητών.	1	2	3	4	5
Η σχέση σας με το προσωπικό της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ του προσωπικού.	1	2	3	4	5
Οι διοικητικές/διεκπαιρευτικές σας υποχρεώσεις.	1	2	3	4	5
Η τήρηση της νομοθεσίας.	1	2	3	4	5
Η τήρηση των εμπιστευτικών πρωτοκόλλων.	1	2	3	4	5
Η έγκαιρη στελέχωση προσωπικού της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
Η δημιουργία κατάλληλου ενταξιακού πλαισίου των μαθητών.	1	2	3	4	5
Η διαχείριση των οικονομικών του σχολείου.	1	2	3	4	5
Η σχέση σας με τη τοπική αυτοδιοίκηση.	1	2	3	4	5
Η κατάλληλη στελέχωση με εξοπλισμό της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
Το κοινωνικό σας έργο προς τους μαθητές.	1	2	3	4	5
Η διαχείριση σοβαρών συμπεριφορών των μαθητών.	1	2	3	4	5
Η συνεργασία με το σύμβουλο ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
Η επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων και του προσωπικού	1	2	3	4	5
Σοβαρά προβλήματα υγείας μαθητών.	1	2	3	4	5
Η σχέση σας με τους μαθητές.	1	2	3	4	5
Η κατάλληλη επιμόρφωση του προσωπικού στην ειδική εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Η στελέχωση της σχολικής μονάδας με υγειονομικό προσωπικό.	1	2	3	4	5

Δ. Παρακάτω δίνεται μια σειρά από ερωτήσεις. Διαβάστε προσεκτικά κάθε ερώτηση και επιλέξτε την επιλογή που ταιριάζει καλύτερα στην άποψή σας. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε διαφορετική απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1 2 3 4 5
 Καθόλου Πολύ λίγο Σε κάποιο βαθμό Αρκετά Πάρα πολύ

Από τη θέση ευθύνης που κατέχετε, σε ποιο βαθμό μπορείτε να....

Δημιουργήσετε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη μάθηση των μαθητών στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
Γενικεύετε τον ενθουσιασμό ενός κοινού οράματος για το σχολείο σας;	1	2	3	4	5
Ανταποκρίνεστε στα εργασιακά χρονοδιαγράμματα;	1	2	3	4	5
Διαχειρίζεστε την αλλαγή στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
Προωθείτε το σχολικό πνεύμα ανάμεσα στην πλειοψηφία του σχολικού πληθυσμού;	1	2	3	4	5
Δημιουργείτε ένα θετικό κλίμα για μάθηση στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
Αυξάνετε να μαθησιακά επιτεύγματα σε τυποποιημένες εξετάσεις;	1	2	3	4	5
Προωθείτε μια θετική εικόνα του σχολείου σας στα ΜΜΕ;	1	2	3	4	5
Κινητοποιείτε τους εκπαιδευτικούς;	1	2	3	4	5
Προωθείτε τις επικρατούσες αξίες στην κοινότητα του σχολείου σας;	1	2	3	4	5
Διατηρείτε τον έλεγχο του ημερήσιου ατομικού σας προγράμματος;	1	2	3	4	5
Οργανώνετε τις τακτικές και απαραίτητες διαδικασίες για τη διεύθυνση του σχολείου;	1	2	3	4	5
Χειρίζεστε αποτελεσματικά την πειθαρχία των μαθητών στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
Προωθείτε αποδεκτές συμπεριφορές ανάμεσα στους μαθητές;	1	2	3	4	5
Ανταποκρίνεστε στη γραφειοκρατία που απαιτείται στη δουλειά;	1	2	3	4	5
Προωθείτε την ηθική συμπεριφορά ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου;	1	2	3	4	5
Αντιμετωπίζετε το άγχος της εργασίας;	1	2	3	4	5
Θέτετε προτεραιότητες στις ανταγωνιστικές απαιτήσεις της εργασίας;	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ ιδιαίτερα για το χρόνο σας