Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ

της

Αθηνάς Δανιηλίδου του Γεωργίου

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την απόκτηση του διδακτορικού τίτλου του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη 2018

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Μαρία Πλατσίδου, Καθηγήτρια (Επιβλέπουσα)

Σοφία – Ελευθερία Γωνίδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Λευκοθέα Καρτασίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Μαρία Πλατσίδου, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
2. Σοφία – Ελευθερία Γωνίδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
3. Λευκοθέα Καρτασίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
4. Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Βαλκανικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
5. Ηλίας Κουρκούτας, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
6. Δημήτριος Πνευματικός, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Φλώρινας.
7. Βασιλική Γιαννούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή 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 σύνολό τους ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο, τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η διδακτορική διατριβή, καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

……..

Δανιηλίδου Αθηνά

(υπογραφή)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εκπονήθηκε στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και με την ολοκλήρωσή της θα ήθελα να απευθύνω ένα εγκάρδιο ευχαριστώ σε όλους όσοι στάθηκαν δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της διατριβής μου Καθηγήτρια Μαρία Πλατσίδου που με εμπιστεύτηκε και με παρότρυνε να συνεχίσω με τον τομέα της έρευνας σε διδακτορικό επίπεδο. Ένα μεγάλο ευχαριστώ για τις ευκαιρίες που μου έδωσε, για την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθειά της και την συμβολή της στην προσωπική μου εξέλιξη και ολοκλήρωση. Στις δύσκολες στιγμές αυτής της πορείας ήταν πάντα δίπλα μου και μου παρείχε όχι μόνο την επιστημονική της καθοδήγηση, αλλά και ηθική και ψυχολογική υποστήριξη.

Τις θερμές μου ευχαριστίες στα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής μου τις Αναπληρώτριες Καθηγήτριες Σοφία – Ελευθερία Γωνίδα και Λευκοθέα Καρτασίδου για τις πολύτιμες συμβουλές τους στη μεθοδολογία κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της εκπόνησης της διατριβής, καθώς και για την άμεση ανταπόκρισή τους κάθε φορά που χρειαζόμουν τη βοήθειά τους.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στη συνεργάτη μου μα πάνω απ' όλα φίλη μου, Γεωργία Διαμαντοπούλου, για την συνεχή και αμέριστη υποστήριξή της όσον αφορά στην συγγραφή της παρούσας διατριβής και για όλες εκείνες της στιγμές απογοήτευσης που ήταν πάντα δίπλα μου για να με στηρίξει.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα και αφιέρωσαν από τον προσωπικό τους χρόνο στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου Γεώργιο Δανιηλίδη και Σοφία Γερούδη που όλα αυτά τα χρόνια με στηρίζουν τόσο ψυχολογικά όσο και οικονομικά και διαμορφώνουν ένα άνετο περιβάλλον, μέσα στο οποίο μπορώ να εργαστώ και να επεκτείνω τις γνώσεις μου. Τους οφείλω μεγάλη ευγνωμοσύνη για την υποστήριξή τους

στις αποφάσεις μου, την κατανόηση που έδειξαν στις δύσκολες περιόδους και κυρίως γιατί ποτέ δεν έπαψαν να με ενθαρρύνουν και να πιστεύουν σε μένα.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες στους φίλους μου για την πολύτιμη συμπαράστασή τους, την εμψύχωση, αλλά και την υπομονή που έδειξαν αυτά τα χρόνια. Η παρουσία τους δίπλα μου ήταν καταλυτική για την ολοκλήρωση της διατριβής.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ψυχική ανθεκτικότητα (ΨΑ) των εκπαιδευτικών έχει αναδυθεί ως ένα σημαντικό πεδίο έρευνας, ιδιαίτερα στις χώρες που παρατηρούνται υψηλά ποσοστά παραίτησης από το επάγγελμα. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλές μελέτες για την αξιολόγηση των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και των παραγόντων κινδύνου και προστασίας. Αντίθετα, η ελληνική βιβλιογραφία είναι μάλλον περιορισμένη, με την πλειονότητα των ερευνών να επικεντρώνονται στην διερεύνηση της ΨΑ των παιδιών και των εφήβων. Μόνο πρόσφατα το ενδιαφέρον των ερευνητών εστίασε στην μελέτη της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ΨΑ των Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και η ανάδειξη των παραγόντων κινδύνου και προστασίας στην Ελλάδα που διανύει περίοδο οικονομικής κρίσης. Για τις ανάγκες του σκοπού της έρευνας διεξήχθησαν δύο επιμέρους έρευνες. Η Έρευνα 1 ήταν ποσοτική και είχε στόχους: α) την ανάδειξη των σημαντικότερων παραγόντων κινδύνου και προστασίας της ΨΑ, β) τη διερεύνηση της ΨΑ σε σχέση με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, και, γ) την διερεύνηση του ρόλου της ΨΑ στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Στην έρευνα συμμετείχαν 636 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι εξετάστηκαν με την Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Mansfield & Wosnitza, 2015), την Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (Tchannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), την Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach & Jackson, 1986) και την Κλίμακα Αντιληπτού Στρες (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τους παράγοντες προστασίας και κινδύνου της ΨΑ με βάση τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η ΨΑ διαμεσολαβεί στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Η Έρευνα 2 που ακολούθησε ήταν ποιοτική και είχε ως στόχο την διερεύνηση των επιμέρους προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ, την ανάδειξη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της ΨΑ τους και τέλος, τη διερεύνηση του εάν και με ποιον τρόπο οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη χώρα τα τελευταία χρόνια έχουν αναδείξει νέους παράγοντες κινδύνου ή/και έχουν επηρεάσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στην Έρευνα 2 συμμετείχαν 26 εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει μέρος στην Έρευνα 1. Τα αποτελέσματα

ανέδειξαν επιμέρους διαστάσεις που μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες της ΨΑ. Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν οι παράγοντες κινδύνου της ΨΑ που δεν αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία και σχετίζονται με το ελληνικό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο. Τέλος, η κοινωνική υποστήριξη, η ατομική προσπάθεια και ο συμβιβασμός/αποδοχή της κατάστασης βρέθηκαν να αποτελούν τις βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενδυνάμωση της ΨΑ τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων για την ενδυνάμωση της ΨΑ των εκπαιδευτικών.

***Λέξεις Κλειδιά*:** Αυτοαποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικοί, επαγγελματική εξουθένωση, παράγοντες προστασίας και κινδύνου, στρες, ψυχική ανθεκτικότητα.

ABSTRACT

Resilience in the field of education has emerged as an important area of research, especially in countries where high resignation rates have been observed in the teaching profession. Internationally, there are numerous studies that evaluate the levels of, and the risk and protective factors of teachers' resilience, with the relevant instruments varying in the number and the kind of protective factors they tap. By contrast, the Greek literature is rather limited and most of the studies focus on children and adolescents' resilience. Only recently did studies shift their focus on the protective factors that affect the resilience levels in teachers. The purpose of the present study was to investigate the resilience of Greek general and special education teachers and to highlight the risk and protection factors in Greece during the financial crisis period. For the purpose of the main study, two separate studies were conducted. Study 1 was quantitative and aimed at: a) highlighting the most important protective and risk factors of resilience, b) investigating resilience in relation to the demographic and service characteristics of the teachers, and, c) at exploring the role of resilience in the relationship of self-efficacy with burnout and stress. A total of 636 Greek primary general and special education teachers participated in the study. The Multidimensional Teacher Resilience Scale (Mansfield & Wosnitza, 2015), Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tchannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986) and Perceived Stress Scale (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983) were used to collect the data. The results highlighted the protective and risk factors of resilience based on the scales used. It has also been found that resilience mediates in the relationship of self-efficacy with burnout and stress. Study 2 was qualitative and aimed at a) investigating the protective factors of resilience in detail, b) highlighting the strategies that teachers use to strengthen their resilience and, finally, c) investigating whether and in what way social and economic changes which have occurred in the country in recent years have highlighted new risk factors and/or have influenced the teaching profession. In Study 2 participants included 26 teachers who had taken part in Research 1. The results highlighted different dimensions that can function as protective factors. In addition, there were identified risk factors of resilience that are not mentioned in the international literature and are related to the Greek social and economic context. Finally, social support, individual effort and acceptance of the situation were found to be the basic strategies that teachers use to strengthen their

resilience. The findings of this study highlight the important role of resilience in designing programs and interventions to reduce the levels of burnout and stress in teachers.

Keywords: Burnout, resilience, risk and protective factors, self-efficacy, stress, teachers.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
1. ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ 5
1.1 Ιστορική αναδρομή στη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας 5
1.2 Εννοιολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας 8
1.3 Ψυχική ανθεκτικότητα και συναφείς έννοιες 11
1.4 Λειτουργικοί προβληματισμοί για την ψυχική ανθεκτικότητα 13
1.4.1 Ψυχολογική ή κοινωνική κατασκευή; 13
1.4.2 Διαδικασία ή αποτέλεσμα; 15
1.5 Τα μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας 19
1.5.1 Το πλαίσιο της Kumpfer (Resilience Framework) 21
1.5.1.1 Στρεσογόνες καταστάσεις ή προκλήσεις – Πηγές στρες 23
1.5.1.2 Το περιβαλλοντικό πλαίσιο (εξωτερικοί παράγοντες προστασίας και κινδύνου) 23
1.5.1.3 Διαδικασία αλληλεπίδρασης ατόμου – περιβάλλοντος 26
1.5.1.4 Ατομικά χαρακτηριστικά (εσωτερικοί παράγοντες προστασίας και κινδύνου) 26
1.5.1.4.1 Πνευματικά χαρακτηριστικά και κίνητρα 27
1.5.1.4.2 Γνωστικές ικανότητες 30
1.5.1.4.3 Συμπεριφορικές και κοινωνικές δεξιότητες 31
1.5.1.4.4 Συναισθηματική σταθερότητα και διαχείριση συναισθημάτων 32
1.5.1.4.5 Σωματική ευεξία και σωματικές ικανότητες 33
1.5.1.5 Διαδικασίες ψυχικής ανθεκτικότητας 33
1.5.1.6 Προσαρμογή 34
1.6 Η μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας 34
1.6.1 Dispositional Resilience Scale και Brief Dispositional Resilience Scale 35
1.6.2 Connor-Davidson Resilience Scale και Connor-Davidson Resilience Scale Short Version 37
1.6.3 Resilience Scale for Adults 39
1.6.4 Brief Resilience Scale 40
1.6.5 Resilience Scale 41

1.6.6 Psychological Resilience 42
1.6.7 Κριτική στις προσεγγίσεις και τα μέσα για τη μέτρηση της ΨΑ 42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
2. Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
2.1 Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 44
2.2 Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 46
2.3 Τα χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού 51
2.4 Ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας 54
2.4.1 Ο τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας 55
2.4.2 Στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας 58
2.4.3 Παρεμβάσεις για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς 63
2.5 Η μέτρηση της ΨΑ στους εκπαιδευτικούς 65
2.5.1 Multidimensional Teachers' Resilience Scale 65
2.5.2 Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευτικών 66
2.6 Από τη βιβλιογραφία της ΨΑ στην παρούσα έρευνα 67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
3. Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 69
3.1 Η αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς 70
3.1.1 Η αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας στην παρούσα έρευνα 74
3.1.2 Ψυχική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα 75
3.2 Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς 76
3.2.1 Η αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στην παρούσα έρευνα 79
3.2.2 Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση 80
3.3 Το στρες στους εκπαιδευτικούς 81
3.3.1 Η αξιολόγηση του στρες στην παρούσα έρευνα 85
3.3.2 Ψυχική ανθεκτικότητα και στρες 86
3.3.3 Στρες και επαγγελματική εξουθένωση 87
3.3.4 Η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση 88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
4. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ 91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
5. ΕΡΕΥΝΑ 1 94
5.1 Στόχοι και ερευνητικές υποθέσεις 94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6
6. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ 96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
7. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 1 99
7.1 Δείγμα 99
7.2 Ερευνητικά εργαλεία 102
7.2.1 Κλίμακα αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας 102
7.2.2 Κλίμακα αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας 103
7.2.3 Κλίμακα αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης 103
7.2.4 Κλίμακα αξιολόγησης του στρες 104
7.3 Διαδικασία 105
7.4 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων 105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8
8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 1 109
8.1 Διερεύνηση της εσωτερικής δομής και αξιοπιστίας των κλιμάκων 109
8.1.1 Κλίμακα αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας 109
8.1.2 Κλίμακα αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας 113
8.1.3 Κλίμακα αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης 115
8.1.4 Κλίμακα αξιολόγησης του στρες 118
8.2 Διερεύνηση των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών – Παράγοντες προστασίας και κινδύνου 119
8.3 Η επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων στην ΨΑ των εκπαιδευτικών 121
8.4 Ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες 124
8.4.1 Συσχετίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση, την αυτοαποτελεσματικότητα και το στρες 126
8.4.2 Η ψυχικής ανθεκτικότητα ως διαμεσολαβούσα μεταβλητή στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες 130

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9
9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ 138
9.1 Επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών 138
9.2 Αξιολόγηση των διαστάσεων της ΨΑ των Ελλήνων εκπαιδευτικών 139
9.3 Η επίδραση των υπηρεσιακών και δημογραφικών χαρακτηριστικών στην ΨΑ των εκπαιδευτικών 142
9.4 Η σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση, την αυτοαποτελεσματικότητα και το στρες 144
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10
10. ΕΡΕΥΝΑ 2 149
10.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας 149
10.2 Σχεδιασμός της έρευνας 150
10.2.1 Ερευνητικό εργαλείο 150
10.2.2 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου 151
10.2.3 Δείγμα 152
10.2.4 Διαδικασία 153
10.2.5 Ανάλυση των συνεντεύξεων 155
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11
11. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 2 156
11.1 Παράγοντες κινδύνου στους εκπαιδευτικούς 156
11.1.1 Παράγοντες κινδύνου που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία 156
11.1.2 Νέοι παράγοντες κινδύνου 163
11.1.3 Αλλαγές στη στάση και τη διάθεση των εκπαιδευτικών 168
11.2 Παράγοντες προστασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 172
11.2.1 Ατομικοί παράγοντες προστασίας 173
11.2.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες προστασίας 180
11.3 Στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 186
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12
12. ΣΥΖΗΤΗΣΗ 191
12.1 Παράγοντες κινδύνου στους εκπαιδευτικούς 191
12.1.1 Παράγοντες κινδύνου που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία 191
12.1.2 Νέοι παράγοντες κινδύνου 194
12.2 Αλλαγές στη στάση και τη διάθεση των εκπαιδευτικών 199
12.3 Προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας 201

12.1.1 Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες 201
12.1.2 Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες 209
12.4 Στρατηγικές της ψυχικής ανθεκτικότητας 213
12.4.1 Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων 215
12.4.2 Αναζήτηση βοήθειας 215
12.4.3 Αποδοχή/ Συμβιβασμός/Παραίτηση 218
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13
13. ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ 220
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14
14. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 226
14.1 Περιορισμοί της έρευνας 226
14.2 Προτάσεις για εκπαιδευτικές και ερευνητικές εφαρμογές 227
15. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 231
16. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 260

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1.1: Ατομικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα . 29
Πίνακας 1.2: Κλίμακες Μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Ενηλίκων 36
Πίνακας 7.1: Δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος 100
Πίνακας 8.1: Ανάλυση κύριων συνιστωσών της κλίμακας MTRS 111
Πίνακας 8.2: Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση της κλίμακας MTRS 112
Πίνακας 8.3: Ανάλυση κύριων συνιστωσών της κλίμακας TSES 115
Πίνακας 8.4: Ανάλυση κύριων συνιστωσών της κλίμακας MBI..... 117
Πίνακας 8.5: Ανάλυση κύριων συνιστωσών της κλίμακας PSS 119
Πίνακας 8.6: Επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής 120
Πίνακας 8.7: Συσχετίσεις της ηλικίας και της προϋπηρεσίας με την ΨΑ για το σύνολο των εκπαιδευτικών 122
Πίνακας 8.8: Επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης, της αυτοαποτελεσματικότητας και του στρες στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής..... 125
Πίνακας 8.9: Συσχετίσεις μεταξύ των συνολικών τιμών των μεταβλητών 126
Πίνακας 8.10: Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων των μεταβλητών 129
Πίνακας 8.11: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας 133
Πίνακας 8.12: Διαφορές στις διαδρομές του μοντέλου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. 135
Πίνακας 10.1: Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης..... 152
Πίνακας 10.2: Δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος 154
Πίνακας 11.1: Παράγοντες κινδύνου στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής 157
Πίνακας 11.2 Νέοι παράγοντες κινδύνου για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής..... 164
Πίνακας 11.3: Η επίδραση της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης στη διάθεση/στάση των εκπαιδευτικών..... 169
Πίνακας 11.4: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους ατομικούς παράγοντες προστασίας και κινδύνου της ΨΑ 175
Πίνακας 11.5: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους περιβαλλοντικούς παράγοντες προστασίας και κινδύνου της ΨΑ 182

Πίνακας 11.6: Στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 187

Σχήμα 1.1: Πλαίσιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας της Kumpfer..... 22
Σχήμα 2.1: Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού..... 52
Σχήμα 2.2: Ο Τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας..... 57
Σχήμα 2.3: Στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 60
Σχήμα 8.1: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ΨΑ στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες..... 132
Σχήμα 8.2: Το μοντέλο της ΨΑ στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής 136
Σχήμα 8.3: Το μοντέλο της ΨΑ στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής..... 137

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στην διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) των εκπαιδευτικών (βλ. Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell, 2016). Όλο και πιο έντονα οι ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης επιχειρούν να απαντήσουν όχι μόνο στο τι μπορεί να δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους – ωθώντας τους μάλιστα συχνά στο να το εγκαταλείψουν- αλλά και τι τους κάνει να παραμένουν σε αυτό και να είναι αποτελεσματικοί παρά τις πολλαπλές απαιτήσεις και προκλήσεις που ενέχει. Σε αυτήν την αλλαγή του ερευνητικού προσανατολισμού, η ΨΑ των εκπαιδευτικών κατέχει μία ξεχωριστή θέση στη σχετική βιβλιογραφία. Αντίθετα, η ελληνική βιβλιογραφία είναι μάλλον περιορισμένη. Η πλειοψηφία των μελετών επικεντρώνονται στη διερεύνηση της ΨΑ παιδιών και εφήβων (π.χ., Kourkoutas, Vitalaki, & Fowler, 2015· Leontopoulou, 2013· Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradovic, Dalla, Takis, Papathanasiou, & Masten, 2008). Μόνο πρόσφατα οι έρευνες άρχισαν να εστιάζουν στη διερεύνηση των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ των εκπαιδευτικών (π.χ., Botou, Mylonakou - Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017· Brouskeli, Kaltsi, & Loumakou, 2018).

Κατά την περίοδο εκπόνησης της διατριβής, και συγκεκριμένα το 2016 που διεξήχθη η έρευνα, η Ελλάδα βρισκόταν ήδη στο ένατο έτος της οικονομικής κρίσης. Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται σε μία χώρα αυξάνουν τον κίνδυνο διατάραξης της ΨΑ των ατόμων και μπορεί να έχουν επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία (Masten, 2001· Pendall, Foster, & Cowell, 2010). Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια στη χώρα είχαν επιπτώσεις και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με έρευνα της E.T.U.C.E. (European Trade Union Committee for Education) (2013), από το 2008 έως το 2012 οι

κρατικές δαπάνες για την παιδεία περικόπηκαν κατά 20% και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που υπέστησαν τις μεγαλύτερες περικοπές αποδοχών από όλους τους δημοσίους υπαλλήλους στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη, καθώς αυτές έφτασαν σε ποσοστό 40%. Επιπλέον, συγχωνεύτηκαν 1.933 και καταργήθηκαν 1.053 σχολικές μονάδες ενώ οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών μειώθηκαν κατά 88%. Τέλος, ευνοήθηκε η ανάπτυξη των ευέλικτων μορφών εργασίας, καθώς μειώθηκαν οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών και αυξήθηκαν οι προσλήψεις αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Ωστόσο, έχουν εντοπιστεί ελάχιστες δημοσιευμένες έρευνες που να εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο η οικονομική κρίση επηρέασε τον εκπαιδευτικό κλάδο και τις επιπτώσεις της για τους εκπαιδευτικούς (π.χ., Kalyva, 2013) και μόνο μία που να εστιάζει στη διερεύνηση της ΨΑ των εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής κρίσης (Botou, Mylonakou - Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017).

Η διερεύνηση της ΨΑ των εκπαιδευτικών είναι σημαντική γιατί καταρχάς, είναι μη ρεαλιστικό να αναμένουμε ότι οι μαθητές θα μπορέσουν να αναπτύξουν την ΨΑ τους, εάν οι δάσκαλοί τους, που είναι και από τα σημαντικά τους πρότυπα, δε διαθέτουν ΨΑ (Henderson & Milstein, 2003). Επιπρόσθετα, η διδασκαλία είναι μια απαιτητική εργασία, ιδιαίτερα σε μια εποχή συνεχών αλλαγών (Hargreaves & Fink, 2006). Μια αλλαγή στην εστίαση από το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της ΨΑ προσφέρει μια πολλά υποσχόμενη προοπτική να κατανοήσουμε τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται και διατηρούν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα σε περιόδους αλλαγών. Τέλος, η ΨΑ είναι στενά συνδεδεμένη με μια ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και κινήτρου για διδασκαλία που είναι θεμελιώδους σημασίας για την προώθηση της επίτευξης σε όλες τις πτυχές της ζωής των μαθητών.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της ΨΑ των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και την ανάδειξη των παραγόντων κινδύνου και προστασίας καθώς και των στρατηγικών ενίσχυσης της ΨΑ που υιοθετούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια που η οικονομική κρίση έχει επιβαρύνει τη ζωή και την εργασία τους. Για τις ανάγκες του σκοπού αυτού, διεξήχθησαν δύο έρευνες που στόχευαν στην ενδελεχή συγκριτική μελέτη της ΨΑ και των επιμέρους διαστάσεών της στον κλάδο της ειδικής και της γενικής αγωγής. Η πρώτη έρευνα (ποσοτική) είχε ως στόχο την διερεύνηση των επιπέδων της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη έρευνα (ποιοτική) που ακολούθησε στόχευε στην ανάδειξη των παραγόντων κινδύνου που έχουν προκύψει ως απόρροια της οικονομικής κρίσης και στον εντοπισμό πιθανών παραγόντων προστασίας και στρατηγικών ενίσχυσης της ΨΑ που δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία και/ή σχετίζονται με το ελληνικό οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Λαμβάνοντας υπόψη, αφενός, την απουσία μελετών για την διερεύνηση της ΨΑ των Ελλήνων εκπαιδευτικών και, αφετέρου, την έντονη οικονομική κρίση, το κύμα μετανάστευσης και τις κοινωνικές αλλαγές που έχουν οδηγήσει σε πιο ετερογενείς τάξεις και απαιτητικά μαθητικά προβλήματα, η παρούσα διατριβή αποσκοπεί να συμβάλλει: α) στον εμπλουτισμό της γνώσης αναφορικά με το ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενδυναμωθεί, και β) στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσα από στρατηγικές που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και σίγουροι για τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να προετοιμαστούν καλύτερα για τον πολύπλευρο παιδαγωγικό τους ρόλο.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν, αρχικά παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση της ΨΑ και των υπόλοιπων εννοιών που εξετάζονται στη διατριβή. Ακολουθεί η περιγραφή της Έρευνας 1 με την περιγραφή της στοχοθεσίας, της μεθόδου, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Η ίδια δομή ακολουθήθηκε και για την περιγραφή της Έρευνας 2 που έπεται. Στα τελευταία κεφάλαια γίνεται η συζήτηση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις Έρευνες 1 και 2 και παρουσιάζονται οι περιορισμοί των ερευνών και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Ιστορική αναδρομή στη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) έχει προκύψει τις τελευταίες δεκαετίες στον επιστημονικό χώρο (Garmezy, 1974· Werner & Smith, 1982) και αναφέρεται στη διαδικασία, την ικανότητα ή το αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής του ατόμου, παρά τις προκλήσεις ή τις απειλητικές συνθήκες που αντιμετωπίζει (Masten, Best, & Garmezy, 1990). Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα άρχισε να χρησιμοποιείται σε πεδία όπως η ψυχολογία και η ψυχιατρική για να περιγράψει τη θετική εξέλιξη των παιδιών που θεωρητικά βρίσκονταν «σε κίνδυνο» εξαιτίας της έκθεσής τους σε δυσμενείς εμπειρίες, όπως η κακοποίηση και το διαζύγιο (Garmezy, 1974). Το έργο του Garmezy και των συνεργατών του ανήκει στο πρώτο κύμα της έρευνας για την ΨΑ, όπου οι μελετητές «ξεκίνησαν να αναγνωρίζουν και να καθορίζουν τις συσχετίσεις και τα σημάδια των δεικτών καλής προσαρμογής μεταξύ των νέων που αναμένονταν να αντιμετωπίσουν προβλήματα λόγω γενετικών ή περιβαλλοντικών κινδύνων» (βλ. Masten & Obradovic, 2006, σ. 14). Μεγάλο μέρος της έρευνας για την ανθρώπινη ανάπτυξη εκείνη την περίοδο επικεντρώθηκε στην αιτιολογία της ψυχοπαθολογίας και πιο συγκεκριμένα στους παράγοντες που επέτρεπαν σε ένα μεγάλο αριθμό παιδιών να εξελιχθούν σε λειτουργικά και ικανά άτομα, παρά το γεγονός ότι μεγάλωναν κάτω από δύσκολες καταστάσεις (Garmezy, 1991· Murphy & Moriarty, 1976· Rutter, 1979· Werner, 1986). Αυτό το πρώτο κύμα μετατόπισε το ενδιαφέρον των ερευνών στους διάφορους παράγοντες που συνδέονταν με την ΨΑ.

Το δεύτερο κύμα της έρευνας επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των μηχανισμών και των διαδικασιών που ευθύνονται για την ανάπτυξη ή μη της ΨΑ. Οι ερευνητές έκαναν συστηματική προσπάθεια για τον εντοπισμό των προστατευτικών δυνάμεων που διαφοροποιούν τα παιδιά με καλή προσαρμογή από εκείνα που είχαν χειρότερο επίπεδο προσαρμογής (Liebenberg & Ungar, 2009· Masten & Obradovic, 2006). Διάφορες μελέτες (π.χ. Masten, Morison, Pellegrini, & Tellegen, 1990· Werner, 1993) επικεντρώθηκαν στα προσωπικά χαρακτηριστικά αυτών που ονόμαζαν «ανθεκτικά παιδιά», επιδιώκοντας να εντοπίσουν τους παράγοντες κινδύνου που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μη προσαρμογή και αρνητικά αποτελέσματα, καθώς και τους προστατευτικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εύκολη προσαρμογή και σε θετικά αποτελέσματα.

Περαιτέρω έρευνες βασίστηκαν στην άποψη ότι η ανάπτυξη της ΨΑ συνίσταται σε μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου και του περιβάλλοντος με σκοπό την "επιτυχημένη προσαρμογή παρά τις δύσκολες ή τις απειλητικές συνθήκες" (Masten et al., 1990, σ. 424). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαδικασία της ανάπτυξης της ΨΑ και σε ευρύτερους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως τους φίλους, την οικογένεια και την κοινότητα (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000, σ. 543). Έτσι, ενώ οι πρώτες μελέτες του πρώτου και δεύτερου κύματος ερευνών ήταν κατά κύριο λόγο επικεντρωμένες στα προσωπικά χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών παιδιών, καθώς εξελισσόταν το πεδίο της έρευνας, οι ερευνητές αναγνώριζαν όλο και περισσότερο ότι η ΨΑ μπορεί συχνά να προκύπτει από παράγοντες εξωγενείς προς το παιδί (Masten & Garmezy, 1985· Werner & Smith, 1992).

Οι παραπάνω εξελίξεις της έρευνας της αναπτυξιακής ψυχολογίας για την ΨΑ χαρακτηρίζουν τη μετάβαση στο τρίτο και τέταρτο κύμα ερευνών, τα οποία δίνουν

έμφαση στην πρόληψη, στην παρέμβαση για την αντιμετώπιση της επείγουσας ανάγκης για την προώθηση της ΨΑ των ευπαθών ομάδων (Masten & Obradovic, 2006) και στην επαναδιαπραγμάτευση της έννοιας με βάση την κουλτούρα και το πλαίσιο στο οποίο διερευνάται (Liebenberg & Ungar, 2009). Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι η εστίαση των εμπειρικών ερευνών στο τρίτο και τέταρτο κύμα έχει μετατοπιστεί από τον εντοπισμό των προστατευτικών παραγόντων στην κατανόηση των βασικών προστατευτικών διαδικασιών. Αντί απλά να μελετούν ποιοι οικογενειακοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες εμπλέκονται στην ΨΑ, προσπάθησαν να καταλάβουν πώς αυτοί οι παράγοντες μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων (Cowen, Wyman, Work, Kim, Fagen, & Magnus, 1997· Luthar, 1999). Αυτή η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στους υποκείμενους μηχανισμούς θεωρείται απαραίτητη για την εξέλιξη της θεωρίας και της έρευνας στο πεδίο της ΨΑ, καθώς και για το σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης (Cicchetti & Toth, 1991, 1992· Luthar, 1993· Masten et al, 1990· Rutter, 1990).

Τέλος, όπως αναφέρουν οι Bonanno και Diminich (2013), η εξέλιξη της έρευνας που μελετά την ανάπτυξη της ΨΑ μπορεί να συνοψιστεί σε τέσσερις κύριες φάσεις (Masten, 2011· Rutter, 2000). Με μια σύντομη ανασκόπηση, στη πρώιμη φάση της, η έρευνα επικεντρώθηκε στη μέτρηση και τον ορισμό της ΨΑ, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην προσπάθεια να κατανοηθούν οι παράγοντες που συνδέονται με θετικά αποτελέσματα σε όσους εκτίθενται σε αντίξοες συνθήκες. Υψίστης σημασίας ήταν η αναγνώριση των διαφορών μεταξύ εκείνων που πήγαν καλά και εκείνων που δεν είχαν θετικά αποτελέσματα. Η έρευνα, στη συνέχεια, επεκτάθηκε και κινήθηκε πέρα από την απλή αναγνώριση των παραγόντων ΨΑ προς την αποσαφήνιση και κατανόηση των ειδικών διαδικασιών που συμβάλλουν στην ΨΑ. Το αντικείμενο, δηλαδή, των ερευνών ήταν να εξακριβώσουν πώς τα άτομα αντιμετωπίζουν αγχογόνες καταστάσεις και

αντίξοες συνθήκες, χρησιμοποιώντας πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης και εξετάζοντας νευροβιολογικές διεργασίες (Masten, 2011). Καθώς η έρευνα και η θεωρία προχώρησε στην τρίτη φάση, δημιουργήθηκε ένα μεγάλο ενδιαφέρον σε επίπεδο προληπτικών παρεμβάσεων. Τέλος, στην πιο πρόσφατη φάση της έρευνας και θεωρίας για την ανάπτυξη της ΨΑ, η έρευνα έχει μετακινηθεί προς μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που μπορεί να περιλαμβάνει και τα γονίδια, τη νευροσυμπεριφορική ανάπτυξη και διερευνά τους ρυθμιστές των παραγόντων κινδύνου, καθώς και το ρόλο της νευρικής πλαστικότητας στην ΨΑ (Bonnano & Diminich, 2013).

Ως ένα αναδυόμενο πεδίο έρευνας, και εν μέρει λόγω της πολύπλοκης φύσης της έννοιας, η ψυχική ανθεκτικότητα έχει αντιμετωπιστεί στη βιβλιογραφία με διαφορετικούς τρόπους (Bobek, 2002· Le Cornu, 2009). Στην επόμενη ενότητα παρατίθενται ορισμοί της ανθεκτικότητας μέσα από διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης και επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του όρου.

1.2 Εννοιολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η έννοια της ΨΑ είναι πολυσύνθετη και στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν εναλλακτικές προσεγγίσεις της (Kolar, 2011· Le Cornu, 2009) οι οποίες, όμως, παρουσιάζουν ομοιότητες (Wagnild, 2016). Στο ατομικό επίπεδο, η πλειοψηφία των ερευνών περιγράφει την ΨΑ με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ορισμοί που δίνουν έμφαση στην επιτυχημένη προσαρμογή και ανάκαμψη ή ανάρρωση μετά από κάποιο τραυματικό γεγονός (Garmezy, 1991· Luthar & Zigler, 1991· Rutter, 1990· Werner & Smith, 1982, 1992). Για παράδειγμα, η Masten και οι συνεργάτες της (Masten et al., 1990, σ. 426) ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως «τα θετικά αποτελέσματα, παρά την κατάσταση υψηλού κινδύνου, η επάρκεια υπό την απειλή και η επανάκαμψη από τραυματικές εμπειρίες». Άλλες προσεγγίσεις ορίζουν

την ΨΑ ως ένα σύνολο ιδιοτήτων, ή προστατευτικών μηχανισμών που οδηγούν σε επιτυχή προσαρμογή παρά την παρουσία υψηλών παραγόντων κινδύνου κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης (Benard, 1991). Σύμφωνα με τους Luthar, Cicchetti και Becker (2000), η ΨΑ αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει θετική προσαρμογή μέσα σε ένα πλαίσιο σημαντικών κινδύνων. Τα άτομα που είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις της ζωής και να προσαρμοστούν σε αυτές είναι πιθανό να αποφύγουν στο μέλλον πιο προβληματικές συμπεριφορές. Ο ορισμός της ΨΑ περιλαμβάνει την ιδέα ότι «θα υπάρχουν θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα, παρά την κατάσταση υψηλού κινδύνου» (Werner, 1995, σ. 81).

Άλλοι ορισμοί στο ατομικό επίπεδο δίνουν περισσότερη έμφαση στην ΨΑ ως αποτέλεσμα των δυναμικών διεργασιών ανάμεσα στους προστατευτικούς παράγοντες και τους παράγοντες κινδύνου. Η ΨΑ είναι καλύτερο να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα των δυναμικών διεργασιών που δεν εξαλείφουν τον κίνδυνο και το άγχος, αλλά επιτρέπουν στο άτομο να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά (Wright & Masten, 2005). Η ΨΑ δεν είναι μόνο μια προσωπική ιδιότητα, αλλά είναι μια σύνθετη δομή που προκύπτει από τη δυναμική σχέση μεταξύ των παραγόντων κινδύνου και των προστατευτικών παραγόντων (Benard, 2004).

Τέλος, οι πιο πρόσφατοι ορισμοί στο ατομικό επίπεδο αντανακλούν την διάσταση που υποστηρίζει ότι η ΨΑ είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Ο Lerner (2006, σ. 40) χαρακτηρίζει ως ΨΑ την «αμφίδρομη συναλλαγή μεταξύ του ατόμου και του πλαισίου του». Ο Ungar (2008, σ. 225) ορίζει την ΨΑ ως «την ικανότητα των ατόμων να κατευθύνουν την πορεία τους προς πηγές που θα τους επιτρέψουν να διατηρήσουν την υγεία τους, περιλαμβανομένων των ευκαιριών να βιώσουν συναισθήματα ευημερίας, αλλά και ως μια κατάσταση της οικογένειας, της κοινότητας και του πολιτισμού του ατόμου να

παρέχουν αυτές τις πηγές». Αντί να εκληφθεί ως μια έμφυτη, εγγενής ποιότητα, η ΨΑ πλέον περιγράφεται συνήθως ως «συγγενής, αναπτυξιακή και δυναμική που εκδηλώνεται ως ένα αποτέλεσμα μιας δυναμικής διαδικασίας σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο» (Gu & Day, 2007, σ. 1305). Η Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρεία ορίζει την ΨΑ ενός ατόμου τόσο ως την επάρκεια των ατόμων να αξιοποιούν τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και φυσικούς πόρους που διατηρούν την ευημερία τους, όσο και ως την επάρκειά τους να αναζητούν μεμονωμένα ή/και συλλογικά αυτούς τους πόρους (Resilience Research Centre, 2014). Από αυτό, είναι σαφές ότι το αποτέλεσμα της ΨΑ εξαρτάται από μια διαδικασία που περιλαμβάνει τις αμοιβαίες συναλλαγές μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους.

Το πλήθος των ορισμών και η διαφορετικότητα των εννοιολογικών προσεγγίσεων αναδεικνύει την πολυδιάστατη και πολύπλοκη φύση της έννοιας. Ένα ευρύ φάσμα εννοιολογικών ορισμών είναι σημαντικό για τη σύλληψη της πολυδιάστατης φύση της ΨΑ αλλά, από την άλλη, δημιουργεί μια ασάφεια σχετικά με το πώς να εξετάσει κανείς καλύτερα αυτό το φαινόμενο. Οι Glantz και Sloboda (1999) αναφέρουν ότι «η έννοια της ΨΑ εκφράζεται συνήθως με υποκειμενικές υποθέσεις» (όπως αναφέρεται στο Liebenberg & Ungar, 2009, σ. 5). Μερικοί ερευνητές μάλιστα έχουν υποστηρίξει ότι ο όρος χρησιμοποιείται καταχρηστικά, χωρίς να συνοδεύεται από τις απαιτούμενες θεωρητικές εξηγήσεις και γι' αυτό θα πρέπει να πάψει να χρησιμοποιείται ευρέως χωρίς να τοποθετείται σε συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο (Bartlett, 1994· Kaplan, 1999· Tarter & Vanyukov, 1999). Άλλοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι, μετά από 30 χρόνια ακαδημαϊκής ανάλυσης και συζήτησης, ο ορισμός της ΨΑ έχει γίνει αρκετά ευρύς, ώστε να περιλαμβάνει και άλλες έννοιες (Klein, Nicholls, & Thomalla, 2003). Η ασυμφωνία μεταξύ των ορισμών έγκειται στον τρόπο με τον οποίο συντελείται η επιτυχημένη προσαρμογή. Αυτό όμως στο οποίο

φαίνεται να συμφωνούν όλοι οι ορισμοί σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης είναι (α) στην ύπαρξη ενός τραυματικού γεγονότος ή μιας στρεσογόνου κατάστασης που αποτελεί την αιτία ενεργοποίησης των μηχανισμών της ΨΑ και (β) ότι το αποτέλεσμα της επιτυχούς αντιμετώπισης της πρόκλησης είναι η επιτυχής προσαρμογή του ατόμου ή της κοινωνίας, η διασφάλιση της λειτουργικότητάς τους και η προετοιμασία για την αντιμετώπιση μελλοντικών κρίσεων.

1.3 Ψυχική ανθεκτικότητα και συναφείς έννοιες

Η ΨΑ μπορεί να συνδέεται, αλλά ταυτόχρονα και να συγχέεται, με άλλες έννοιες και χαρακτηριστικά (Almedom & Glandon, 2007· Green, Oswald, & Spears, 2007). Οι έννοιες της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience), της προσαρμοστικής ικανότητας (adaptive capacity), της ευπάθειας (vulnerability) και της αντοχής (hardiness) είναι αλληλένδετες, καθώς περιγράφουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει δυσμενείς καταστάσεις και έχουν εξεταστεί ευρέως στην ψυχολογική έρευνα (Dalziell & McManus, 2004· Smit & Wandel, 2006).

Η αντοχή (hardiness) είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που συνδέεται με την ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται και να ανταποκρίνεται σε αγχογόνα γεγονότα της ζωής με στρατηγικές αντιμετώπισης που μετατρέπουν τις δυνητικά δυσάρεστες περιστάσεις σε ευκαιρίες μάθησης (Maddi, 2004· Maddi & Khoshaba, 2005). Τα άτομα με υψηλά επίπεδα αντοχής έχουν την τάση να εμπλέκονται ενεργά με τη στρεσογόνο κατάσταση που αντιμετωπίζουν και χαρακτηρίζονται από υψηλή αίσθηση ελέγχου (Johnsen, Eid, Pallesen, Bartone, & Nissestad, 2009). Υψηλά επίπεδα αντοχής συνδέονται με μειωμένα επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας και υψηλότερη ποιότητα ζωής (Hoge, Austin, & Pollack, 2007).

Η ευπάθεια (vulnerability) περιγράφεται γενικά ως το ανθρώπινο προϊόν οποιασδήποτε σωματικής έκθεσης σε μια καταστροφή που οδηγεί σε κάποιο βαθμό απώλειας, σε συνδυασμό με την ικανότητα του ανθρώπου να προετοιμαστεί και να ανακάμψει (McEntire, 2001). Η ευπάθεια, όπως και η ΨΑ, θεωρείται γενικά ως μια αντίδραση σε δυσμενείς καταστάσεις. Η ευπάθεια μπορεί να θεωρηθεί, επίσης, ως μια ευαισθησία, μια δυνατότητα για αλλαγή του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια διαταραχή και όχι ως το αποτέλεσμα αυτής της αντιπαράθεσης (Adger, 2006· Smit & Wandel, 2006). Έχει βρεθεί ότι τα χαμηλότερα επίπεδα ΨΑ σχετίζονται με την ευπάθεια και τις ψυχολογικές διαταραχές (Bonanno, 2004· Campbell-Sills, Cohan, & Stein, 2006).

Η ικανότητα προσαρμογής (adaptive capacity) είχε αρχικά οριστεί στη βιολογία ως η ικανότητα επιβίωσης μετά από μια σειρά απρόβλεπτων περιβαλλοντικών συνθηκών (Dobzhansky, 1968). Σε ατομικό επίπεδο, η ικανότητα προσαρμογής αναφέρεται στις συνθήκες που επιτρέπουν στους ανθρώπους να προβλέπουν και να ανταποκρίνονται στις αλλαγές, να ανακάμπτουν και να ελαχιστοποιούν τις συνέπειες της αλλαγής (Adger & Vincent, 2005). Η ικανότητα αντιμετώπισης (coping capacity) (Turner et al., 2003), ή η ικανότητα ανταπόκρισης (capacity of response) (Gallopin, 2003) ενός συστήματος ή ενός ατόμου ονομάζεται, επίσης, ικανότητα προσαρμογής από ορισμένους ερευνητές, όπως ο Adger (2006) και οι Smit και Wandel (2006). Αντίθετα, ο Turner και οι συνεργάτες του (Turner et al, 2003) διακρίνουν την ικανότητα αντιμετώπισης ή αντίδρασης από την ικανότητα προσαρμογής και θεωρούν και τις δύο ως συνιστώσες της ανθεκτικότητας (resilience).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι δεν είναι πάντοτε σαφές πού βρίσκεται η διαχωριστική γραμμή μεταξύ των εννοιών. Στη σχετική βιβλιογραφία, η ΨΑ γίνεται αντιληπτή ως αναπόσπαστο μέρος της ικανότητας προσαρμογής, ως κύριο συστατικό

της ευπάθειας ή ως ένθετη έννοια στο πλαίσιο μιας συνολικής δομής της ευπάθειας (Cutter, Barnes, Berry, Burton, Evans, Tate, & Webb, 2008). Έχει προταθεί ότι η αντοχή μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική στρατηγική για την επίτευξη της ΨΑ (Bartone, Roland, Picano, & Williams, 2008· Bonanno, 2004· Maddi, 2005). Υπάρχει, επίσης, η ακριβώς αντίθετη άποψη ότι η ευπάθεια και η ικανότητα προσαρμογής είναι συστατικά στοιχεία της ψυχικής ανθεκτικότητας (Matzenberger, 2013).

Η συγκριτική ανάλυση των εννοιών της ευπάθειας, της ΨΑ και της προσαρμοστικής ικανότητας αναδεικνύει σημαντικές ομοιότητες και διαφορές και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αντιφάσεις μεταξύ των εννοιών, όπως ορίζονται ή χρησιμοποιούνται σε διάφορους τομείς της έρευνας. Η σύγκριση δείχνει, επίσης, ότι δεν υπάρχει καμία γενικά αποδεκτή σχέση ανάμεσα σε αυτές τις έννοιες (Matzenberger, 2013). Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ΨΑ, η ευπάθεια και η προσαρμοστική ικανότητα αποτελούν διαφορετικές εκφάνσεις ενός ευρύτερου συνόλου που περιλαμβάνει διαδικασίες αντίδρασης σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η τοποθέτηση και αξιολόγηση της ΨΑ μέσα σε ένα πλαίσιο, στο οποίο περιβάλλεται από σχετικές και αλληλένδετες έννοιες, επιτρέπει τον καθορισμό ενός συνόλου δεικτών ενός ανθεκτικού συστήματος τη διασαφήνιση του τι αξιολογούν οι κλίμακες που υπάρχουν για την μέτρηση της ΨΑ και μπορεί να δώσει τη δυνατότητα για προτάσεις σχετικά με την ενίσχυση της ΨΑ του ατόμου.

1.4 Λειτουργικοί προβληματισμοί για την ψυχική ανθεκτικότητα

1.4.1 Ψυχολογική ή κοινωνική κατασκευή;

Οι Gu και Day (2007) διέκριναν δύο προσεγγίσεις στον καθορισμό της ΨΑ. Η πρώτη θεωρεί την ΨΑ ως μια ψυχολογική δομή που ενσωματώνει τη μελέτη προσωπικών παραγόντων, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, τα

κίνητρα, η επινοητικότητα. Η προσέγγιση αυτή έχει ως στόχο να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν ένα ψυχικά ανθεκτικό άτομο. Οι παράγοντες αυτοί θεωρείται ότι βοηθούν τα άτομα στο να είναι ανθεκτικά κατά την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων. Η δεύτερη προσέγγιση θεωρεί την ΨΑ ως μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία, η οποία εμπλέκει μια σειρά από προστατευτικούς παράγοντες που περιλαμβάνουν όχι μόνο τα προσωπικά στοιχεία, αλλά και τα συστήματα εξωτερικής υποστήριξης, όπως οι φίλοι και οι δομές της κοινότητας. Σε αυτή τη δεύτερη προσέγγιση, η ΨΑ πολλές φορές θεωρείται ως μια διαδικασία με την οποία τα άτομα διαπραγματεύονται, αντιμετωπίζουν και ξεπερνούν τις προκλήσεις στη φυσιολογική διαδικασία της ζωής (Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer, 1990).

Η έννοια της ΨΑ ως ψυχολογική κατασκευή βοηθά στη διάκριση και περιγραφή των εσωτερικών παραγόντων και των προσωπικών χαρακτηριστικών των ανθεκτικών ατόμων. Η θεωρία της Fredrickson (2001, 2004) περί θετικών συναισθημάτων παρέχει ένα χρήσιμο εννοιολογικό πλαίσιο. Η Fredrickson (2004) προτείνει ότι ένα υποσύνολο θετικών συναισθημάτων, όπως η χαρά, το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση και η αγάπη, προωθούν την ανακάλυψη νέων δράσεων και κοινωνικών δεσμών που χρησιμεύουν για να χτίσει το άτομο τις προσωπικές του στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων. Αυτές οι προσωπικές στρατηγικές μπορεί να είναι φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές ή ψυχολογικές και λειτουργούν ως πόροι, οι οποίοι μπορούν ανά πάσα στιγμή να αξιοποιηθούν από το άτομο για να βελτιώσει τις πιθανότητες επιτυχούς αντιμετώπισης μιας δυσμενούς κατάστασης (Fredrickson, 2004). Οι προσωπικές στρατηγικές που προκύπτουν από την απόκτηση αυτών των θετικών συναισθημάτων έχουν διαχρονική ισχύ. Μέσα από τις εμπειρίες απόκτησης θετικών συναισθημάτων, τα άτομα μεταμορφώνονται, γίνονται πιο δημιουργικά, ανθεκτικά, αποκτούν γνώση και γίνονται κοινωνικά ολοκληρωμένα και ψυχικά υγιή (Fredrickson, 2004).

Η προσέγγιση της έννοιας ως κοινωνική κατασκευή περιγράφει την ΨΑ ως πολυδιάστατη και πολυ-προσδιοριζόμενη κατασκευή, η οποία είναι καλύτερα κατανοητή ως μια δυναμική κατασκευή μέσα σε ένα σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Benard, 1991· Gordon, 1995· Henderson & Milstein, 2003· Luthar et al, 2000· Richardson, Neiger, Jenson, & Kumpfer, 1990· Walsh, 1998). Είναι πιθανό να έχουμε γεννηθεί όλοι με μια βιολογική βάση για την ΨΑ, «με την οποία είμαστε σε θέση να αναπτύξουμε κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, μια κριτική συνείδηση, αυτονομία και μια αίσθηση του σκοπού» (Benard, 1995, σ. 1), ωστόσο, η ικανότητα να είμαστε ψυχικά ανθεκτικοί σε διάφορες αρνητικές συνθήκες, είτε αυτές συνδέονται με προσωπικούς είτε με επαγγελματικούς παράγοντες, μπορεί να ενισχυθεί ή να ανασταλεί από τη φύση του περιβάλλοντος στο οποίο εργαζόμαστε, τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργαζόμαστε και τη δύναμη των πεποιθήσεών μας ή των προσδοκιών μας (Benard, 1991· Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees, & Mujtaba, 2006· Henderson & Milstein, 2003· Luthar, 1996· Oswald, Johnson, & Howard, 2003). Ένα άτομο μπορεί να επιδείξει αντοχή σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή/και σε μια ορισμένη φάση της επαγγελματικής/προσωπικής ζωής, αλλά να αποτύχει να επιδείξει παρόμοιες ικανότητες, όταν αλλάξει ο χρόνος ή ο χώρος.

1.4.2 Διαδικασία ή αποτέλεσμα;

Μία από τις βασικές διαφορές στον τρόπο χρήσης της έννοιας της ΨΑ έγκειται στο αν αυτή ορίζεται ως διαδικασία ή ως αποτέλεσμα. Όπως αναφέρει ο Kaplan (1999), υπάρχουν προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται την ΨΑ ως ένα επιθυμητό αποτέλεσμα στην παρουσία κινδύνου και άλλες που την αντιλαμβάνονται ως δυναμική διαδικασία που οδηγεί σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε κάθε περίπτωση, ως επιθυμητό αποτέλεσμα ορίζεται η διατήρηση της λειτουργικότητας ή η λειτουργική επανένταξη

του ατόμου στην καθημερινότητά του μετά από κάποια πρόκληση ή στρεσογόνο γεγονός (Cutter et al., 2008). Η ΨΑ θεωρείται ως αποτέλεσμα, όταν ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναρρώσει ή να αντιμετωπίσει ένα στρεσογόνο γεγονός ή κάποια πρόκληση στη ζωή του (Manyena, 2006). Η ΨΑ ορίζεται ως διαδικασία με την έννοια της διαρκούς εκμάθησης τρόπων αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων και της λήψης καλύτερων αποφάσεων για τη βελτίωση της ικανότητας αντιμετώπισης των προκλήσεων (Newman, 2004). Όταν η ΨΑ προσεγγίζεται ως αποτέλεσμα, τότε θεωρείται ως ένα έμφυτο, εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου που επηρεάζεται από προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Garmezy, 1993a· Beardsly & Podorefsky, 1988· Rabkin, Remien, Katoff, & Williams, 1993). Αντίθετα, η σύλληψή της ως διαδικασία περιγράφει την ΨΑ ως μία επίκτητη ιδιότητα του ατόμου, που με την κατάλληλη διαδικασία και μέσα στο κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να αναπτυχθεί (Fine, 1991· Flach, 1988).

Πιο αναλυτικά, οι ερευνητές που αντιλαμβάνονται την ΨΑ περισσότερο ως αποτέλεσμα την ορίζουν ως την «ασπίδα» που μετριάζει ένα αρνητικό αποτέλεσμα, προκειμένου το άτομο να αντιμετωπίσει όσο το δυνατό μικρότερης κλίμακας αρνητικές συνέπειες (Vickers & Kouzmin, 2001). Οι Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick και Sawter (2003, σ. 2) επισημαίνουν ότι μια προσέγγιση εστιασμένη στο αποτέλεσμα συλλαμβάνει την ΨΑ ως μια σταθερή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από «συγκεκριμένα πρότυπα λειτουργικής συμπεριφοράς» στην παρουσία του κινδύνου. Δίνοντας έμφαση στη διατήρηση της λειτουργικότητας, ορίζουν τα αποτελέσματα της ΨΑ αξιολογώντας τα επίπεδα της ψυχικής και σωματικής υγείας του ατόμου και της λειτουργικής ικανότητάς του (Olsson et al., 2003). Παράλληλα, οι προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται την ΨΑ ως αποτέλεσμα εστιάζουν σε αυτήν ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών, όπως, για παράδειγμα, οι γνωστικές, συναισθηματικές και οι

κοινωνικές ικανότητες (Wagnild & Young, 1993· Antoni & Goodkin, 1988· Rabkin et al., 1993) που μετριάζουν τις αρνητικές επιπτώσεις του στρες και διευκολύνουν την προσαρμογή του ατόμου απέναντι σε στρεσογόνες καταστάσεις (Wagnild & Young, 1993). Διατείνονται, συνεπώς, ότι ένας συνδυασμός βιολογικών παραγόντων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας προδιαθέτουν το άτομο να είναι ψυχικά ανθεκτικό (Miller, 1988).

Οι ερευνητές που αντιλαμβάνονται την ΨΑ ως μια διαδικασία υποστηρίζουν ότι αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια σειρά γεγονότων, ενεργειών ή αλλαγών που ενισχύουν την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει συνεχώς τρόπους να μετριάζει τον αντίκτυπο των παρόντων αλλά και των μελλοντικών κινδύνων (Djalante & Thomalla, 2011). Η ΨΑ προσεγγίζεται περισσότερο από την άποψη της συνεχούς εκμάθησης και της ανάληψης πρωτοβουλιών για τη λήψη αποφάσεων που θα βοηθήσουν το άτομο να χειρίζεται αποτελεσματικότερα καταστάσεις κινδύνου (Cutter et al, 2008· Manyena, 2006). Οι εμπειρίες που συλλέγει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του μπορούν να το βοηθήσουν να αναπτύξει ικανότητα αντοχής σε δύσκολες συνθήκες (Masten & Wright, 2010· Supkoff, Puig, & Stroufe, 2012). Έτσι, οι προσεγγίσεις της ΨΑ ως διαδικασία επικεντρώνονται περισσότερο στη βελτίωση των ικανοτήτων διαχείρισης των προκλήσεων, σε αντίθεση με τις αντιλήψεις που αντιλαμβάνονται την ανθεκτικότητα ως αποτέλεσμα, οι οποίες επικεντρώνονται στον περιορισμό και την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων του κινδύνου.

Οι προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται την ΨΑ ως διαδικασία υποστηρίζουν ότι δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, όπως υποστηρίζουν οι προσεγγίσεις της ΨΑ ως αποτέλεσμα. Η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε ενδεχόμενες αλλαγές και προκλήσεις δεν εξαρτάται μόνο από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, αλλά επηρεάζεται και από την αλληλεπίδραση του

ατόμου με το περιβάλλον του (Luthar & Zelazo, 2003). Η αντίληψη της ΨΑ ως προσωπικό χαρακτηριστικό ενέχει τον κίνδυνο να μετατοπιστεί η ευθύνη της προσαρμογής αποκλειστικά στο ίδιο το άτομο, το οποίο, σε αυτήν την περίπτωση, θεωρείται μοναδικός υπαίτιος για τα προβλήματά του. Ωστόσο, το ενδιαφέρον θα πρέπει να εστιάζει και στις διαδικασίες που επιτρέπουν στα άτομα να επιτύχουν παρά την κατάσταση κινδύνου και στα πιθανά εμπόδια που υπάρχουν στο περιβάλλον τους.

Η πρόσφατη βιβλιογραφία φαίνεται να υποστηρίζει ολοένα και περισσότερο μια προσέγγιση της ΨΑ ως διαδικασία (Condly, 2006· Greenberg, 2006· Johnson & Howard, 2007· Olsson et al., 2003), ή ως έναν συνδυασμό των προσεγγίσεων της ΨΑ ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα (Liebenberg & Ungar, 2009). Οι Teram και Ungar (2009) υποστηρίζουν ότι οι προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται την ΨΑ ως διαδικασία αποτελούν μια βελτίωση σε σχέση με τις παρελθοντικές θεωρήσεις της ΨΑ που επικεντρώνονταν σε προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ., αυτοαποτελεσματικότητα), τα οποία ορισμένα άτομα διαθέτουν και άλλα στερούνται, διότι αποφεύγουν να υπονοήσουν ότι τα «θύματα» μπορεί να ευθύνονται για την έλλειψη προσαρμοστικότητας. Οι κοινωνικοί ερευνητές έχουν ασκήσει ιδιαίτερη κριτική στις προσεγγίσεις της ΨΑ που τονίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά, επειδή υπερτονίζουν την αυτενέργεια του ατόμου και παραμελούν να εξετάσουν τις δομικές ανισότητες και τις κοινωνικές συγκυρίες. Ως εκ τούτου, υποστηρίζουν ότι η ΨΑ δεν είναι μια ποιότητα που είναι έμφυτη. Μάλλον, είναι μια αναπτυξιακή και δυναμική κατασκευή, που υποδηλώνει τη θετική προσαρμογή και την ανάπτυξη/εξέλιξη των ατόμων στην παρουσία δύσκολων συνθηκών (Howard, Dryden, & Johnson, 1999· Luthar et al, 2000· Rutter, 1990). Περιλαμβάνει μια αίσθηση του σκοπού και συνεπάγεται ουσιαστικές δράσεις και συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες.

1.5 Τα μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η Luthar και οι συνεργάτες της υποστηρίζουν ότι «οι εμπειρικές μελέτες για την ΨΑ θα πρέπει να παρουσιάζονται μέσα από πειστικά θεωρητικά πλαίσια» (Luthar et al., 2000, σελ. 553). Υπάρχουν πολλά θεωρητικά πλαίσια και μοντέλα στην βιβλιογραφία που περιγράφουν τις διαδικασίες της ΨΑ.

Το πλαίσιο της Γνωστικής και Συναισθηματικής προσέγγισης για την Προσωπικότητα (Cognitive Affective Personality Framework) προτάθηκε από τους Mischel και Shoda (1995), και προϋποθέτει την ενδελεχή διερεύνηση και κατανόηση της προσωπικότητας του ατόμου, προκειμένου να προσεγγίσουμε την ΨΑ και τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσεται (Freitas & Downey, 1998). Οι Bronfenbrenner και Crouter (1983) πρότειναν τη χρήση του Κοινωνικοοικολογικού μοντέλου (Social Ecology Model) της Οικοσυστημικής προσέγγισης του Bronfenbrenner (1977) ή το μοντέλο Ατόμου-Διαδικασίας-Πλαισίου (Person-Process-Context Model) για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των παραγόντων κινδύνου και προστασίας και των ατομικών χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν τα επίπεδα της ΨΑ (Glantz & Johnson 1999). Το μοντέλο διαχείρισης του άγχους (Stress and Coping Model) (Moos, 1973) υποθέτει ότι το περιβαλλοντικό πλαίσιο και οι προσωπικοί παράγοντες είναι δυνητικοί συντονιστές των στρεσογόνων γεγονότων της ζωής και η επιτυχημένη προσαρμογή του ατόμου εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εσωτερικών διαδικασιών του ατόμου και των αγχογόνων καταστάσεων που αντιμετωπίζει (Walters & Simoni, 2002). Τέλος, το μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience Proccess Model) των Boyd και Eckert (2002) υποστηρίζει ότι οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί προστατευτικοί βοηθούν τα άτομα να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες και να έχουν μια υγιή επανένταξη μετά από έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες και προκλήσεις (βλ. Mampane & Bouwer, 2006).

Τα μοντέλα μπορούν να διακριθούν σε αντισταθμιστικά μοντέλα (compensatory model), μοντέλα προστατευτικών παραγόντων (protective factor model) και μοντέλα πρόκλησης (challenge model of resiliency), ανάλογα με τον τρόπο που προσεγγίζουν την ΨΑ (Fergus & Zimmerman, 2005· Masten, Cutuli, Herbers, & Reed, 2009). Στα αντισταθμιστικά μοντέλα, οι προστατευτικοί παράγοντες μετριάζουν την επίδραση των παραγόντων κινδύνου με το να ασκούν ένα αντίθετο αποτέλεσμα στο αποτέλεσμα της προσαρμογής. Στα μοντέλα προστατευτικών παραγόντων, πέρα από τις κύριες επιδράσεις των παραγόντων προστασίας και κινδύνου στην προσαρμογή του ατόμου, εξετάζονται επίσης οι διαμεσολαβητικές επιδράσεις, δηλαδή αυτές που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παραγόντων του μοντέλου, αλλά και από την επιρροή άλλων μεταβλητών, όπως για παράδειγμα η ευαλωτότητα. Τέλος, τα μοντέλα πρόκλησης προϋποθέτουν την έκθεση του ατόμου σε μέτρια επίπεδα κινδύνου, τα οποία το προετοιμάζουν να ξεπεράσει μελλοντικές προκλήσεις (Fleming & Ledogar, 2008).

Στην παρούσα διατριβή, επιλέξαμε να αναλύσουμε τους παράγοντες και τις διαδικασίες που διαμορφώνουν τα επίπεδα της ΨΑ μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο ανθεκτικότητας της Kumpfer (1999), ένα μοντέλο προστατευτικών παραγόντων που παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο των Boyd και Eckert (2002) που αναφέρθηκε παραπάνω. Η επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου έγινε γιατί προσεγγίζει την ΨΑ ως πολυ-προσδιοριζόμενη κατασκευή, η οποία είναι καλύτερα κατανοητή ως μια δυναμική διαδικασία μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα αλληλεπιδράσεων που οδηγεί σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και όχι ως ένα επιθυμητό αποτέλεσμα στην παρουσία κινδύνου (Kumpfer, 1999). Το πλεονέκτημα του μοντέλου της Kumpfer είναι ότι, σε αντίθεση με άλλα μοντέλα ή πλαίσια (για παράδειγμα: Πλαίσιο Γνωστικής και Συναισθηματικής Προσωπικότητας, Κοινωνικοοικολογικό

μοντέλο), αντιλαμβάνεται την ΨΑ μέσα από διαδικασίες, αντί να αναγνωρίζει απλά στατικούς παράγοντες κινδύνου και προστασίας. Όπως αναφέρουν οι Egeland, Carlson και Sroufe (1993), η οργανωτική προσέγγιση του πλαισίου για τη μελέτη της ΨΑ παρέχει ένα μέσο για την περιγραφή των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων κινδύνου, εστιάζοντας στις διαδικασίες προσαρμογής. Το μοντέλο αυτό θα περιγραφεί αναλυτικά στην παρακάτω ενότητα.

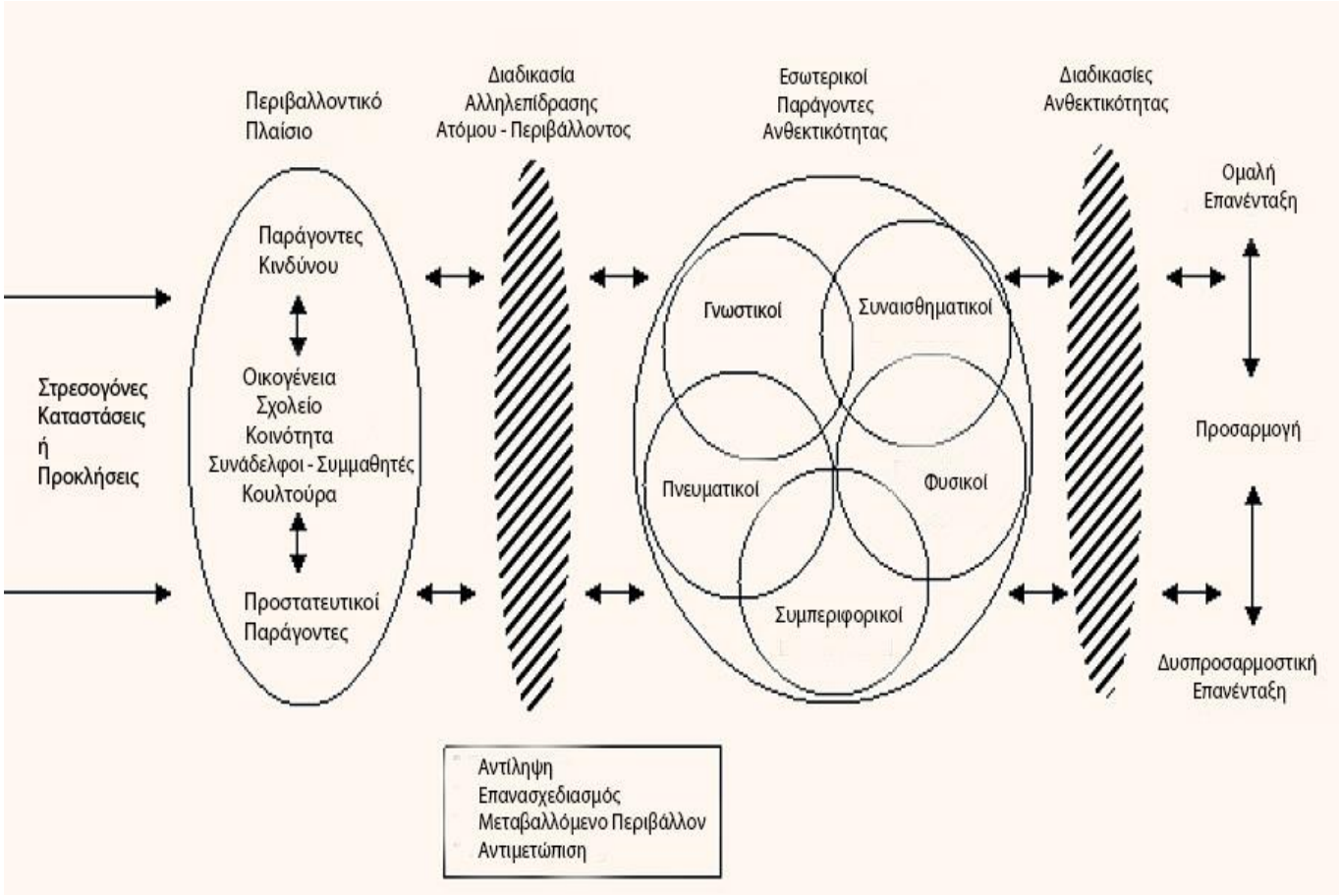
1.5.1 Το πλαίσιο ψυχικής ανθεκτικότητας της Kumpfer (Resilience Framework)

Το πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας (Kumpfer, 1999) είχε ως στόχο να επανεξετάσει και να περιγράψει τις διεργασίες της ΨΑ μέσα σε ένα περιβάλλον παραγόντων κινδύνου και προστασίας, προσδιορίζοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ του περιβάλλοντος και των εσωτερικών παραγόντων της ΨΑ του ατόμου (Kumpfer & Summerhays, 2006). Το μοντέλο αυτό βασίστηκε στα προγενέστερα μοντέλα της κοινωνικής οικολογίας, όπως αυτό του Bronfenbrenner (1979), για να δημιουργήσει μια μεταθεωρία ή/και ένα περιεκτικό πλαίσιο με τα χαρακτηριστικά και τις διεργασίες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου.

Το μοντέλο αποτελείται από τέσσερις κύριες περιοχές επιρροής (areas of influence) και δύο περιοχές διεργασίας/αλληλεπίδρασης (areas of transactional processes). Αυτές συνθέτουν έξι μεγάλους παράγοντες πρόβλεψης της ΨΑ (Kumpfer, 1999). Το μοντέλο ξεκινά με ένα αρχικό συμβάν, που μπορεί να είναι ένας παράγοντας άγχους ή μια πρόκληση που σηματοδοτεί τη διακοπή στην ομοιόσταση του ατόμου ή του περιβάλλοντος, και το οποίο προϋποθέτει μια αντιμετώπιση για να διατηρηθεί η σταθερή ισορροπία του ατόμου ή του περιβάλλοντος (Kumpfer, 1999). Το αρχικό συμβάν σηματοδοτεί την έναρξη της επανένταξης του ατόμου μέσα από τις διεργασίες της ΨΑ και η διαδικασία τελειώνει με ένα αποτέλεσμα, το οποίο μπορεί να είναι είτε

θετικό, είτε αρνητικό. Όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1.1, οι τέσσερις περιοχές επιρροής της ΨΑ είναι: α) Οι στρεσογόνες καταστάσεις ή προκλήσεις, β) το περιβαλλοντικό πλαίσιο (εξωτερικοί παράγοντες κινδύνου και προστασίας), γ) οι εσωτερικοί παράγοντες κινδύνου και προστασίας της ανθεκτικότητας (ατομικά χαρακτηριστικά) και δ) η προσαρμογή (ομαλή επανένταξη, δυσπροσαρμοστική επανένταξη). Οι περιοχές διεργασίας/αλληλεπίδρασης διαμορφώνονται από α) τη διαδικασία αλληλεπίδρασης ατόμου – περιβάλλοντος και β) τις διαδικασίες ΨΑ, από τις οποίες προκύπτει το αποτέλεσμα.

Σχήμα 1.1 Πλαίσιο ψυχικής ανθεκτικότητας της Kumpfer



Προσαρμογή από Kumpfer (1999, σ. 185).

1.5.1.1 Στρεσογόνες καταστάσεις ή προκλήσεις – Πηγές στρες

Το πλαίσιο της ΨΑ αρχίζει με ένα συμβάν και τελειώνει με ένα αποτέλεσμα, που ιδανικά θα είναι θετικό γεγονός που καταδεικνύει την ανθεκτικότητα. Το ερέθισμα θα πρέπει να είναι κάποιο είδος στρεσογόνου παράγοντα ή πρόκλησης, διότι, εξ ορισμού, η ΨΑ μπορεί να φανεί μόνο όταν το άτομο βιώνει κάποια δυσμενή κατάσταση. Οι απρόβλεπτες αρνητικές εμπειρίες είναι καταστάσεις πρόκλησης με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι περισσότεροι άνθρωποι. Δεν εμπλέκονται σε τέτοιες καταστάσεις από δική τους επιλογή αλλά μέσα από αυτές μπορούν να αποκομίσουν πολύτιμες εμπειρίες για την αντιμετώπιση μελλοντικών αρνητικών καταστάσεων. Τα ερεθίσματα ή οι στρεσογόνες καταστάσεις και προκλήσεις αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο από το κάθε άτομο (Luthar & Cushing, 1999). Οι προκλήσεις μπορούν να βοηθήσουν ένα άτομο να αντιμετωπίσει τους νέους στρεσογόνους παράγοντες και να εξελιχθεί μέσα από αυτήν την εμπειρία. Αυτή είναι και η ουσία της ΨΑ. Τα άτομα ισορροπούν συνεχώς ανάμεσα στις επιτυχίες και τις αποτυχίες των επιλογών τους, μέσα από μια προσπάθεια να έχουν θετική και υγιή ανάπτυξη. Η ΨΑ δεν προϋποθέτει την επαφή με ακραία γεγονότα, αλλά μπορεί να παρατηρηθεί στην ανταπόκριση του ατόμου στις καθημερινές προκλήσεις (Day & Gu, 2014). Εάν θέλουμε να κατανοήσουμε καλύτερα την έννοια της ΨΑ θα πρέπει να εξετάσουμε τις αιτίες που το προκαλούν. Οι διαφορετικές πηγές στρες μπορούν να εντοπιστούν στην καθημερινή πίεση και ένταση, στις αλλαγές στη ρουτίνα του ατόμου και στα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν (π.χ., παιδική ηλικία , πρώιμη ενήλικη ζωή).

1.5.1.2 Το περιβαλλοντικό πλαίσιο (εξωτερικοί παράγοντες προστασίας και κινδύνου)

Η δεύτερη περιοχή πρόβλεψης της ΨΑ στο πλαίσιο της Kumpfer αναφέρεται στο περιβαλλοντικό πλαίσιο και στους εξωτερικούς παράγοντες προστασίας και

κινδύνου. Οι Gerstein και Green (1993) υποστηρίζουν ότι οι παράγοντες κινδύνου και προστασίας μπορεί να είναι τα χαρακτηριστικά του ατόμου ή του περιβάλλοντος. Ως παράγοντας κινδύνου ορίζεται κάθε παρατηρήσιμο (μετρήσιμο) χαρακτηριστικό του ατόμου (συμπεριλαμβανομένης της διάρκειας της έκθεσης σε καθορισμένες συνθήκες περιβάλλοντος), το οποίο έχει διαπιστωθεί ότι συσχετίζεται σημαντικά (σε μελέτες πληθυσμού ή μελέτες περίπτωσης) με κάποιο κριτήριο συμπεριφοράς ή κάποιο αποτέλεσμα (Gerstein & Green, 1993). Το κριτήριο αυτό καθιστά το μοντέλο των παραγόντων κινδύνου περισσότερο εμπειρικό παρά θεωρητικό. Δηλαδή, ένας παράγοντας κινδύνου πρέπει να είναι μια πιθανή αιτία ή πρόδρομος, δεν αποτελεί άμεσο ή έμμεσο αποτέλεσμα ή σύμπτωμα της συμπεριφοράς. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ένας παράγοντας κινδύνου μπορεί να είναι δευτερεύων για ένα άτομο, αλλά μπορεί να ερμηνευθεί ως μείζων από άλλα άτομα, ανάλογα με το επίπεδο των διαθέσιμων προστατευτικών παραγόντων στο περιβάλλον, τις αντιλήψεις του ατόμου και την υποκειμενική αξιολόγηση του προβλήματος (Boekaerts, 2002· Kumpfer, 1999· Lewis & Frydenberg, 2002).

Οι προστατευτικοί παράγοντες επηρεάζουν την ΨΑ μετριάζοντας τις επιπτώσεις των παραγόντων κινδύνου. Ο όρος «προστατευτικός παράγοντας» έχει τουλάχιστον δύο σημασίες στη βιβλιογραφία. Η πρώτη αναφέρεται στα ατομικά ή περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που αντανακλούν την απουσία των παραγόντων κινδύνου ή την παρουσία των βελτιωτικών παραγόντων. Η δεύτερη αναφέρεται στις μεταβλητές που αμβλύνουν τις επιπτώσεις των παραγόντων κινδύνου ή ενισχύουν τα θετικά αποτελέσματα και την επιτυχημένη προσαρμογή του ατόμου (Johnson & Howard, 2007). Τελικά, επικράτησε ο δεύτερος τρόπος για να περιγράψει τους προστατευτικούς παράγοντες (Kumpfer, 2002).

Το περιβαλλοντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί και αναπτύσσεται ένα άτομο περιλαμβάνει παράγοντες όπως η κοινότητα, η οικογένεια, η κουλτούρα, το σχολείο, οι συνάδελφοι/συμμαθητές που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ΨΑ του ατόμου. Περιβαλλοντικοί δείκτες για την κατάσταση κινδύνου αποτελούν δημογραφικοί παράγοντες όπως η φτωχή οικονομική κατάσταση, οι γειτονιές υψηλής εγκληματικότητας, οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι μειονότητες. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ο ίδιος περιβαλλοντικός παράγοντας μπορεί να είναι και παράγοντας κινδύνου και παράγοντας προστασίας, ανάλογα με το αν εντείνει ή αμβλύνει τον αντίκτυπο των αγχωτικών και προκλητικών γεγονότων. Για παράδειγμα, μια οικογένεια στην οποία οι γονείς δε διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες ανατροφής των παιδιών, σπάνια αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τη συμπεριφορά του παιδιού και επιβάλλουν αυστηρές τιμωρίες μπορεί να αποτελέσει έναν παράγοντα κινδύνου για ένα παιδί που αντιμετωπίζει κάποιο αγχογόνο γεγονός. Αντίθετα, το ίδιο παιδί είναι πιθανό να ξεπεράσει πιο εύκολα μια πρόκληση μέσα σε μια υποστηρικτική οικογένεια με συνοχή, η οποία μπορεί να αποτελέσει έναν προστατευτικό παράγοντα. Συνεπώς, το περιβαλλοντικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργεί ένα άτομο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες της ΨΑ, καθώς επηρεάζει την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Τέλος, οι παράγοντες κινδύνου και προστασίας είναι εξαιρετικά μεταβλητοί και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς επηρεάζουν την προσαρμογή του ατόμου (Baldwin, Baldwin & Cole, 1990). Η κοινωνική τάξη είναι ένας παράγοντας κινδύνου, αλλά η επίδρασή της στο παιδί διαμεσολαβείται από άλλους παράγοντες όπως η εργασία των γονέων, η κόπωσή τους από την εργασία και η επακόλουθη ευερεθιστότητα που επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των γονέων και του παιδιού κ.ο.κ. Για παράδειγμα, η επίδραση της κακής οικονομικής κατάστασης (παράγοντας

κινδύνου) στα αναπτυξιακά αποτελέσματα του παιδιού μπορεί να προκαλείται από την απουσία της εργαζόμενης μητέρας από το σπίτι και συνδέεται με την αδυναμία της να ασκήσει έλεγχο στο παιδί. Ομοίως, οι παράγοντες που έχουν εντοπιστεί ως προστατευτικοί έχουν τις δικές τους αιτίες (άλλοι προστατευτικοί παράγοντες), τις δικές τους συνέπειες (δρουν μέσω μηχανισμών) και αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο για να επηρεάσουν τη σχέση μεταξύ των παραγόντων κινδύνου και των περισσότερο ή λιγότερο επιθυμητών αποτελεσμάτων (Werner, 1993).

1.5.1.3 Διαδικασία αλληλεπίδρασης ατόμου – περιβάλλοντος

Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης που μεσολαβούν μεταξύ ενός ατόμου και του περιβάλλοντός του και που μπορεί να συμβάλλουν στην άμβλυνση την επίδρασης των στρεσογόνων γεγονότων και των προκλήσεων. Οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης περιλαμβάνουν την αναζήτηση και τον εντοπισμό διαθέσιμων πόρων στο περιβάλλον και την ενίσχυση των σχέσεων με θετικά πρότυπα και καθοδηγητές. Περιλαμβάνουν, επίσης, την ανάγκη του ατόμου να αλλάξει το επικίνδυνο κοινωνικό περιβάλλον, είτε με τη μετεγκατάστασή του σε κάποιο άλλο περιβάλλον, είτε με την αναζήτηση ατόμων του περιβάλλοντός του που θα λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες.

1.5.1.4 Ατομικά χαρακτηριστικά (εσωτερικοί παράγοντες προστασίας και κινδύνου)

Όλα τα άτομα δεν γεννιούνται με τις ίδιες ικανότητες και δυνατότητες. Μερικά έχουν ισχυρότερες διανοητικές και σωματικές δυνάμεις. Τέτοιες φυσικές και βιολογικές δυνάμεις μπορεί να βοηθήσουν ένα άτομο να είναι πιο ανθεκτικό μπροστά σε στρεσογόνες καταστάσεις. Η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητα του ατόμου έχουν μελετηθεί από πολλούς ερευνητές (Garmezy, 1985· Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979· Lerner & Vicary, 1984), οι οποίοι συμφωνούν ότι

τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αποτελούν τον πυρήνα των εσωτερικών παραγόντων κινδύνου και προστασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες για τους γενετικούς και βιολογικούς παράγοντες και την ιδιοσυγκρασία και προσωπικότητα του ατόμου, η Kumpfer (1999) ανέδειξε μια σειρά από ατομικά χαρακτηριστικά ή παράγοντες που περιλαμβάνουν τις πνευματικές, γνωστικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές, συναισθηματικές και σωματικές δυνάμεις, ικανότητες και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επιτυχημένη ή μη προσαρμογή υπό αρνητικές συνθήκες ή καταστάσεις άγχους. Αυτά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και οι ικανότητες έχουν οργανωθεί σύμφωνα με το προαναφερθέν πλαίσιο ΨΑ σε πέντε κύριες κατηγορίες: (1) Πνευματικά χαρακτηριστικά και κίνητρα, (2) γνωστικές ικανότητες, (3) συμπεριφορικές/κοινωνικές δεξιότητες, (4) συναισθηματική σταθερότητα και διαχείριση συναισθημάτων και (5) σωματική ευεξία και φυσικές ικανότητες. Αποτελούν τον πυρήνα των χαρακτηριστικών της ΨΑ και οι περισσότεροι ειδικοί προσπαθούν να τα αναπτύξουν για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Στον Πίνακα 1.1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικότερα ατομικά χαρακτηριστικά της ΨΑ, τα οποία αναλύονται λεπτομερέστερα στα επόμενα κεφάλαια. Οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά που εμπίπτουν σε κάθε κατηγορία στον πίνακα επεξηγούν την αντίστοιχη κατηγορία, ενώ οι βιβλιογραφικές πηγές αναφέρονται στους ερευνητές που με τις μελέτες τους επιβεβαίωσαν την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στην ανάπτυξη της ΨΑ.

1.5.1.4.1 Πνευματικά χαρακτηριστικά και κίνητρα. Σύμφωνα με την Kumpfer (1999), στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά και ιδιότητες του ατόμου, όπως η διατήρηση ενός σκοπού στη ζωή, η πνευματικότητα, η πίστη στον εαυτό τους,

η αισιοδοξία και η αποφασιστικότητα και η επιμονή. Τα όνειρα, ο σκοπός στη ζωή και η απόδοση νοήματος στην ύπαρξή τους βοηθά τα άτομα να υπομείνουν δυσκολίες, διότι πιστεύουν ότι πρέπει να επιβιώσουν για να ολοκληρώσουν την αποστολή τους. Επιπρόσθετα, η πνευματικότητα (συμπεριλαμβανομένου του σκοπού της ζωής) έχει βρεθεί ότι αποτελεί έναν σημαντικό προγνωστικό δείκτη της ΨΑ και της μεταγενέστερης θετικής προσαρμογής της ζωής (Masten, 1994· Walker, 1995). Η ύπαρξη ενός ισχυρού συστήματος θρησκευτικών πεποιθήσεων επιδρά θετικά στην προσαρμογή στη ζωή. Ένα ακόμα γνώρισμα που πιθανόν να παρακινεί τα άτομα σε μια θετική προσαρμογή είναι η πίστη στον εαυτό τους και την μοναδικότητά τους (Gordon & Song, 1994). Για παράδειγμα, ο Cameron-Bandler (1986) διαπίστωσε ότι η κρίσιμη μεταβλητή για τα ανθεκτικά παιδιά με αλκοολικούς γονείς ήταν η πίστη στις δυνάμεις τους, η οποία τα παρακίνησε να ξεπεράσουν μια δυσάρεστη εμπειρία.

Μια ακόμη έννοια που περιλαμβάνεται στην εν λόγω κατηγορία χαρακτηριστικών είναι η έννοια του εσωτερικού κέντρου ελέγχου ή η αντίληψη ότι τα άτομα είναι σε θέση να επηρεάσουν το περιβάλλον και το πεπρωμένο τους. Τα ανθεκτικά άτομα έχουν σε υψηλότερο βαθμό εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Luthar, 1991· Murphy & Moriarty, 1976· Cowen, Wyman, Work, & Parker, 1990· Werner & Smith, 1992) και είναι πιο αισιόδοξα σχετικά με την ικανότητά τους να δημιουργούν θετικά αποτελέσματα για τον εαυτό τους και τους άλλους. Ο Baldwin και οι συνεργάτες του (1993) τόνισαν ότι ένας από τους πιο ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες της θετικής προσαρμογής είναι η αίσθηση δύναμης και η ικανότητα των ατόμων να τροποποιούν τις αρνητικές συνθήκες της ζωής με άμεσες δράσεις. Η επιτυχημένη αντιμετώπιση αρνητικών καταστάσεων κατά το παρελθόν δημιουργεί στο άτομο την αισιοδοξία ότι μπορεί να αντιμετωπίσει τις μελλοντικές δυσκολίες που ίσως προκύψουν.

Πίνακας 1.1 Ατομικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα

1. Πνευματικά Χαρακτηριστικά και Κίνητρα
• Όνειρα και στόχοι (Bandura, 1989· Quinton et al., 1993· Rutter & Quinton, 1984) • Σκοπός στη ζωή (Neiger, 1992) • Υπαρξιακό νόημα για τη ζωή (Frankel, 1959) • Πνευματικότητα (Dunn, 1994· Gordon & Song, 1994). • Πίστη στην μοναδικότητα ή στον εαυτό τους (Gordon & Song, 1994) • Εσωτερική Έδρα Ελέγχου (Luthar, 1991a· Murphy & Moriarty, 1976· Parker, Cowen, Work, & Wyman, 1990· Werner & Smith, 1992) • Αισιοδοξία (Seligman, 1975) • Αποφασιστικότητα και επιμονή (Bandura, 1989· Werner, 1986)
2. Γνωστικές Ικανότητες
• Νοημοσύνη (Masten, 1988· Kandel et al, 1988· Kaufman & Zigler, 1989· Kolvin, Miller, Fleeting, & Kolvin, 1988· Long & Vaillant, 1984· White, Moffit, & Silva. 1989) • Ακαδημαϊκές επιδόσεις και ικανότητες (Masten, Garmezy, Tellegen, Pellegrini, Larkin, & Larsen, 1988) • Δυνατότητα καθυστέρησης της ικανοποίησης (Garmezy & Masten, 1999· Rutter & Quinton, 1984) • Δεξιότητες Ανάγνωσης (Luthar & Zigler, 1992) • Ηθική λογική (Coles, 1989· Wolin & Wohn, 1993) • Διορατικότητα (Flach, 1988· Wolin & Wolin, 1993) • Διαπροσωπική Επίγνωση (Luthar, 1991· Doernberger, 1992) • Αυτοεκτίμηση και ανάκτηση αυτοεκτίμησης (Bandura, 1989) • Ικανότητα Σχεδιασμού/Προγραμματισμού (Anthony, 1987· Rutter & Quinton, 1984) • Δημιουργικότητα (Jacobs & Wolin, 1991)
3. Συμπεριφορικές / Κοινωνικές Δεξιότητες
• Κοινωνικές Δεξιότητες (Platt, Belding, & Husband, 1996) • Προσαρμοστικότητα (Garmezy & Masten, 1986) • Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Platt, Belding, & Husband, 1996) • Δεξιότητες Επικοινωνίας (Wolin, 1991) • Διαπολιτισμικές ικανότητες (Burial, Classed, & Vasquez, 1982· Oetting & Beauvais, 1990) • Ταλέντα (Garmezy, 1985) • Ικανότητα για οικειότητα (Wolin & Wolin, 1993)
4. Συναισθηματική Σταθερότητα και Διαχείριση Συναισθημάτων
• Ευτυχία (έναντι κατάθλιψης) (Garmezy, 1974) • Αναγνώριση των Συναισθημάτων (Luthar, 1991· Doernberger, 1992) • Χιούμορ (Masten, 1982· Wolin & Wolin, 1993) • Συναισθηματικές δεξιότητες διαχείρισης και ελέγχου του θυμού (Parker, Cowen, Work, & Wyman, 1990· Werner & Smith, 1992) • Αισιοδοξία (Seligman, 1975· Werner,1991)
5. Σωματική Ευεξία και Σωματικές Ικανότητες
• Καλή Υγεία (Werner & Smith, 1982, 1992) • Ικανότητες Διατήρησης της Υγείας (άσκηση, καλή διατροφή, ύπνος) (Werner & Smith, 1992) • Ανάπτυξη Φυσικών Ταλέντων (Masten, 1994) • Ελκυστικότητα (Kaufman & Zigler, 1989, Elder, Caspi, & van Nguyen, 1986)

Προσαρμογή από Kumpfer (1999)

Τέλος, οι έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα που κατάφεραν να έχουν επιτυχημένη προσαρμογή απέναντι σε προκλήσεις χαρακτηρίζονταν από επιμονή (Bandura, 1989) και αποφασιστικότητα (Werner, 1986). Όταν τα αρχικά σχέδια του ατόμου δεν είναι επιτυχή, τότε οι ικανότητες αυτές, καθώς και η ευελιξία στη δημιουργία και το σχεδιασμό εναλλακτικών σχεδίων, είναι σημαντικές για την επίτευξη των στόχων (Bandura, 1989).

1.5.1.4.2 Γνωστικές Ικανότητες. Οι γνωστικές ικανότητες συμβάλλουν στην απόκτηση ενός ανώτερου επιπέδου διανόησης και ενός υψηλότερου επιπέδου ηθικής συλλογιστικής (Jacobs & Wolin, 1991). Η νοημοσύνη είναι ένας σημαντικός προστατευτικός παράγοντας (Garmezy & Masten, 1991). Πολλές μελέτες έχουν βρει ότι, γενικά, τα πιο ψυχικά ανθεκτικά παιδιά έχουν υψηλότερες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες από ό,τι τα λιγότερο ανθεκτικά παιδιά (Garmezy, 1985· Masten, Garmezy, Tellegen, Pellegrini, Larkin, & Larsen, 1988· Werner, 1985). Έχει βρεθεί ότι η υψηλή νοημοσύνη βοηθά να αμβλυνθεί ή να μειωθεί το άγχος (Masten et al., 1988) και οι υψηλές λεκτικές ικανότητες και οι ικανότητες ανάγνωσης τείνουν να βοηθούν τα ανθεκτικά παιδιά να μάθουν και να γνωρίσουν για τον κόσμο εκτός της οικογένειας και του στενού περιβάλλοντός τους (Luthar & Zigler, 1992).

Σύμφωνα με τους Wolin και Wolin (1993), η διορατικότητα και η διαπροσωπική επίγνωση είναι βασικές ικανότητες της ΨΑ. Η διαπροσωπική επίγνωση είναι η διανοητική λειτουργία κατά την οποία τα άτομα θέτουν στον εαυτό τους ερωτήσεις που αφορούν τα ίδια και τους άλλους και, στη συνέχεια, παρέχουν ειλικρινείς απαντήσεις. Η διαπροσωπική επίγνωση αναπτύσσει στα άτομα την ικανότητα να διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τα δυσπροσαρμοστικά πρότυπα ζωής

του περιβάλλοντός τους και συμβάλλει στην εσωτερική αναζήτηση πιο επιτυχημένων προτύπων (Beardslee & Podorefsky, 1988).

Τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση που συνδέεται με μια ακριβή εκτίμηση για τις αυξημένες αντοχές και δυνατότητές τους. Πιστεύουν στην αυτοαποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1989) και έχουν τη δυνατότητα να ανακτούν την αυτοεκτίμησή τους (Flach, 1988) μετά από κάποια αποτυχία ή διαταραχή. Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την επιλογή των προκλήσεων με τις οποίες το άτομο θα έρθει αντιμέτωπο, το βαθμό της προσπάθειας που θα καταβάλλει, καθώς και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις στην απειλή της αποτυχίας (Lawrance & McLeroy, 1986).

Τέλος, μια άλλη γνωστική ικανότητα, η οποία έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την ΨΑ σε άτομα υψηλού κινδύνου, είναι η ικανότητα σχεδίασης ενός πλάνου ζωής (Rutter & Quinton, 1984). Όπως διαπιστώθηκε, η δυνατότητα πρόβλεψης των συνεπειών των επιλογών που κάνουν τα άτομα και η ικανότητα να σκέφτονται και να εξετάζουν το μέλλον τους είναι τα χαρακτηριστικά των ατόμων που κατάφεραν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία το αρνητικό τους περιβάλλον (Quinton et al., 1993).

1.5.1.4.3 Συμπεριφορικές και κοινωνικές δεξιότητες. Βασικά χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων είναι η αίσθηση της ευθύνης τους για τους άλλους, το ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο και η ικανότητά τους να δείχνουν κατανόηση στις ανάγκες των άλλων (Werner, 1986). Οι ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες (Platt, Belding & Husband, 1996), η ακρόαση των προβλημάτων των άλλων, η ενσυναίσθηση, οι δεξιότητες επικοινωνίας (Wolin, 1991) και η ευγένεια (Kumpfer, 1990a, 1990b) βοηθούν τα άτομα να ανταποκρίνονται ενεργά στις σχέσεις τους με τους άλλους (Werner & Smith, 1982). Οι Wolin και Wolin (1993) αναφέρουν ότι τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα με αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες καταφέρνουν πιο εύκολα να

νιώσουν το αίσθημα της οικειότητας με άτομα του περιβάλλοντός τους και, επιπλέον, είναι πιο προσεκτικά στην επιλογή των οικείων και των συντρόφων τους. Τέλος, τα ταλέντα και οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων φαίνεται να ανήκουν περισσότερο στις γνωστικές δεξιότητες του ατόμου. Ωστόσο, η ταξινόμηση που έγινε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου συγκαταλέγει τις παραπάνω ικανότητες στις συμπεριφορικές και κοινωνικές δεξιότητες.

1.5.1.4.4 Συναισθηματική σταθερότητα και διαχείριση συναισθημάτων. Στο μοντέλο της Kumpfer (1999) η αισιοδοξία συμπεριλαμβάνεται τόσο σε αυτή όσο και στην κατηγορία των πνευματικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Στην περίπτωση εκείνη περιγράφεται ως η ικανότητα των ατόμων να βλέπουν θετικά το μέλλον, ενώ όταν περιλαμβάνεται στην παρούσα κατηγορία εννοείται υπό την άποψη της επικράτησης των θετικών συναισθημάτων. Τα άτομα με ΨΑ είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους και μπορούν να ελέγξουν ανεπιθύμητα συναισθήματα όπως ο φόβος, ο θυμός και η κατάθλιψη (Wolin & Wolin, 1993). Χαρακτηρίζονται ως ευτυχισμένα, αφού δεν είναι επιρρεπή στην κατάθλιψη ή σε αρνητικές αξιολογήσεις της πραγματικότητας που είναι χαρακτηριστικό των καταθλιπτικών ατόμων (Garmezy, 1974). Παράλληλα, πολλές κλινικές και ερευνητικές περιγραφές των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων τους χαρακτηρίζουν ως ευτυχείς, δραστήριους ανθρώπους που χρησιμοποιούν συχνά το χιούμορ ως στρατηγική αντιμετώπισης των δυσμενών συνθηκών. Η ικανότητα των ατόμων αυτών να χρησιμοποιούν το χιούμορ για να μειώσουν το άγχος και την ένταση και για να βρίσκουν το κωμικό στο τραγικό, για να κάνουν τον εαυτό τους και τους άλλους να γελούν, θεωρείται ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ΨΑ (Wolin & Wolin, 1993).

1.5.1.4.5 Σωματική ευεξία και σωματικές ικανότητες. Μελέτες έχουν δείξει ότι η καλή φυσική κατάσταση είναι προγνωστική της ΨΑ, καθώς τα παιδιά με μειωμένα σωματικά προβλήματα, καλές συνήθειες ύπνου και αυξημένη σωματική δύναμη βρέθηκε ότι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως "ισχυρό" ψυχολογικά (Masten, 1994). Ιδιαίτερα στη νεανική ηλικία, η ενασχόληση με τις τέχνες και τον αθλητισμό και η ανάπτυξη των κλίσεων αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα και αναπτύσσει ακόμη περισσότερο την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Τέλος, έχει βρεθεί ότι η εξωτερική εμφάνιση και η φυσική ελκυστικότητα σχετίζονται με τη θετική προσαρμογή, ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με υψηλές κοινωνικές δεξιότητες (Kaufman & Zigler, 1989). Τα παιδιά που είναι πιο ελκυστικά, σε γενικές γραμμές, κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον των γονέων τους και είναι ευκολότερο να προσελκύσουν την φροντίδα άλλων (Kaufman & Zigler, 1989), γεγονός που αυξάνει τους προστατευτικούς παράγοντες της ΨΑ.

1.5.1.5 Διαδικασίες ψυχικής ανθεκτικότητας

Η τελική διαδικασία που συμβαίνει πριν το αποτέλεσμα είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των προηγούμενων σταδίων, δηλαδή μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων της ΨΑ, και του αποτελέσματος των προηγούμενων συναλλαγών. Οι περισσότεροι ερευνητές (Rutter, 1990· Werner, 1993) συμφωνούν ότι η τελική αυτή διαδικασία του πλαισίου της ΨΑ κατευθύνει και το αποτέλεσμα, το οποίο μπορεί να είναι είτε η θετική προσαρμογή του ατόμου απέναντι στην πρόκληση που αντιμετωπίζει, είτε η δυσπροσαρμοστική επανένταξή του, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

1.5.1.6 Προσαρμογή

Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου, οι στρεσογόνοι παράγοντες και οι προκλήσεις, στις οποίες έχει εκτεθεί το άτομο, εάν δεν ρυθμιστούν από τους εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες προστασίας, διαταράσσουν την ισορροπία ή την ομοιόστασή του. Η διατάραξη αυτής της κατάστασης από στρεσογόνους παράγοντες δημιουργεί διαταραχές στη ζωή του ατόμου που το υποχρεώνουν να προσαρμοστεί σε ένα από τα ακόλουθα επίπεδα επανένταξης: α) Ανθεκτική επανένταξη: μια υψηλότερη κατάσταση της ανθεκτικότητας και της δύναμης από ότι είχε το άτομο πριν έρθει αντιμέτωπο με την πρόκληση. β) Ομοιοστατική επανένταξη: το άτομο παραμένει στην ίδια κατάσταση που βρισκόταν πριν την εμφάνιση του στρεσογόνου παράγοντα. γ) Δυσπροσαρμοστική επανένταξη: αποτελεί ένα χαμηλότερο επίπεδο της επανένταξης, όπου η ομοιόσταση δεν έχει επιτευχθεί πλήρως, και δ) δυσλειτουργική επανένταξη, όταν η έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες καταλήγει σε σημαντική μείωση της θετικής επανένταξης (Kumpfer, 1999). Το επίπεδο της επανένταξης καθορίζει εάν η προσαρμογή του ατόμου μετά την αντιμετώπιση της πρόκλησης θα είναι θετική ή αρνητική.

1.6 Η μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η έννοια της ΨΑ ενέχει, εκτός από εννοιολογικές, και μεθοδολογικές δυσκολίες στην προσέγγισή της και γι' αυτό έχουν διατυπωθεί σοβαρές ανησυχίες για τους τρόπους μέτρησής της. Αν και έχει αναπτυχθεί ένας μεγάλος αριθμός από ερευνητικά εργαλεία (κλίμακες), δεν υπάρχει κάποιο που να έχει υιοθετηθεί από όλους ή να έχει βρεθεί ότι είναι το καταλληλότερο για τη μέτρηση της ΨΑ (Connor & Davidson, 2003).

Οι Winndle, Bennett και Noyes (2011) επιχείρησαν να κάνουν μια αξιολόγηση των ερευνητικών εργαλείων της ΨΑ. Στη μελέτη τους διεξήγαγαν μια συστηματική

επισκόπηση 15 ερευνητικών εργαλείων μέτρησης της ΨΑ παιδιών, εφήβων και ενηλίκων. Χρησιμοποίησαν ποιοτικά κριτήρια για την αξιολόγηση των ψυχομετρικών τους ιδιοτήτων, προκειμένου να εντοπίσουν πιθανές αδυναμίες. Με βάση την έρευνα αυτή δημιουργήθηκε ο Πίνακας 1.2, ο οποίος παρουσιάζει συνοπτικά τα πιο διαδεδομένα εργαλεία αυτοναφοράς που έχουν εφαρμοστεί για την αξιολόγηση της ΨΑ σε ενήλικες. Στην επισκόπηση αυτή δεν περιλαμβάνονται οι κλίμακες που απευθύνονται σε παιδιά, καθώς στην παρούσα έρευνα εξετάζονται μόνο ενήλικες (εκπαιδευτικοί). Τα χαρακτηριστικά και οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κάθε κλίμακας περιγράφονται στη συνέχεια της ενότητας.

1.6.1 Dispositional Resilience Scale και Brief Dispositional Resilience Scale

Η εκτεταμένη και η σύντομη μορφή της κλίμακας σχεδιάστηκαν από τον Bartone (1989) για να μετρήσουν τη διάσταση της αντοχής (hardiness) της ΨΑ και περιλάμβαναν τρεις υποκλίμακες: τη δέσμευση, τον έλεγχο και τις προκλήσεις. Αρχικά, η Dispositional Resilience Scale **(**DRS) απαρτιζόταν από 45 θέματα (Bartone, 1989), τα οποία σε μεταγενέστερες εκδόσεις της κλίμακας μειώθηκαν σε 30 (Bartone, 1991) και 15, αντίστοιχα (Bartone, 1995).

Η κλίμακα DRS έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε πολλαπλά δείγματα για την αξιολόγηση της αντοχής (π.χ., Bartone, Ursano, Wright, & Ingraham, 1989· Britt, Adler, & Bartone, 2001). Ο Funk (1992) αναφέρει ότι, τόσο εννοιολογικά όσο και ψυχομετρικά, η DRS αποτελεί μια χρήσιμη και αξιόπιστη κλίμακα για τη μέτρηση της αντοχής, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τους Sinclair και Tetrick (2000), οι οποίοι επιβεβαίωσαν τη δομή των τριών παραγόντων της κλίμακας. Για την κλίμακα των 45 ερωτήσεων, ο δείκτης Cronbach ήταν α = .85 στο σύνολο της κλίμακας, και α = .75 για τη δέσμευση, α = .66 για τον έλεγχο και α = .62 για τις προκλήσεις (Bartone

et al., 1989). Παράλληλα, έρευνες έδειξαν ότι και οι δύο σύντομες εκδόσεις της κλίμακας DRS (των 30 και των 15 ερωτήσεων) εμφανίζουν καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Ενδεικτικά, για την κλίμακα 15 ερωτήσεων, ο δείκτης Cronbach ήταν α = .82 για τη συνολική κλίμακα και για τις υποκλίμακες: α = .77 για τη δέσμευση, α = .68 για τον έλεγχο και α = .69 για τις προκλήσεις (Bartone, 1999).

Πίνακας 1.2 Κλίμακες Μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Ενηλίκων

Α/Α	**Κλίμακα**	**Κατασκευάστηκε από**	**Αριθμός Διαστάσεων (ερωτήσεων)**
1α	Dispositional Resilience Scale (1)	Bartone (1989)	3 (45)
1β	Dispositional Resilience Scale (2)	Bartone (1991)	3 (30)
1γ	Brief Dispositional Resilience Scale (3)	Bartone (1995· 2007)	3 (15)
2α	Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	Connor & Davidson (2003)	5 (25)
2β	Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) Short version	Cambell-Sills & Stein (2007)	1 (10)
3α	Resilience Scale for Adults (RSA)	Friborg, Hjemdal, Rose nvinge, & Martinussen, (2003)	5 (37)
3β	Resilience Scale for Adults (RSA)	Friborg, Barlaug, Martinusse, Rosenvinge & Hjemdal, (2005)	6 (33)
4	Brief Resilience Scale	Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher & Bernard (2008)	1 (6)
5	Resilience Scale (RS)	Wagnild & Young (1993)	2 (25)
6	Psychological Resilience	Windle, Markland & Woods (2008)	3 (19)

Η κλίμακα DRS έχει μεταφραστεί και σε άλλες γλώσσες όπως τα Κινέζικα (Wong, Fong, Choi, Chan, Tiwari, Chan, Lai, Logan, & Bartone, 2014) και τα Ιταλικά (Sagone & De Caroli, 2014). Στην Ελλάδα δεν υπάρχει μέχρι στιγμής κάποια έρευνα που να έχει χρησιμοποιήσει το παρόν ερευνητικό εργαλείο. Η κλίμακα χρησιμοποιείται ευρέως για τη μέτρηση της ΨΑ. Ωστόσο, προσεγγίζει την ανθεκτικότητα ως ένα σταθερό γνώρισμα και δε συμβαδίζει με την έννοια της ανθεκτικότητας ως μια δυναμική διαδικασία.

1.6.2 Connor-Davidson Resilience Scale και Connor-Davidson Resilience Scale Short Version

Η Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) σχεδιάστηκε από τους Connor και Davidson (2003) ως μια κλίμακα αυτοαξιολόγησης για να βοηθήσει στον ποσοτικό προσδιορισμό της ανθεκτικότητας και ως κλινικό μέτρο για την αξιολόγηση της ανταπόκρισης των ατόμων στη θεραπεία του άγχους, της κατάθλιψης και του στρες. Οι συγγραφείς κατασκεύασαν την κλίμακα βασισμένοι στην άποψη ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια προσωπική ποιότητα που αντικατοπτρίζει την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει το άγχος.

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές, η κλίμακα 25 ερωτήσεων αξιολογεί πέντε διαστάσεις: α) τις προσωπικές ικανότητες, τις υψηλές προσδοκίες και την επιμονή, β) την εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, την ανοχή των αρνητικών συναισθημάτων και την ενδυνάμωση από τις στρεσογόνες επιδράσεις, γ) τη θετική αποδοχή της αλλαγής και τις ασφαλείς σχέσεις, δ) τον έλεγχο και ε) τις επιρροές πνευματικού χαρακτήρα (Connor & Davidson, 2003). Το CD-RISC θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο και έχει εφαρμοστεί σε έρευνες σε όλον τον κόσμο (Singh & Yu, 2010). Η αξιοπιστία της κλίμακας έχει βρεθεί υψηλή (Cronbach's α =.89), αν και η παραγοντική

του δομή ποικίλλει ανάλογα με το πλαίσιο της έρευνας. Για παράδειγμα, η δομή πέντε παραγόντων έχει επιβεβαιωθεί σε μια αυστραλιανή μελέτη σε νοσηλευτές (Gillespie et al., 2007), αλλά σε έρευνα στις Η.Π.Α. που έγινε σε ηλικιωμένες γυναίκες αναδείχθηκαν τέσσερις παράγοντες (Lamond et al., 2008).

Λίγο αργότερα, οι Cambell-Stills και Stein (2007) έκαναν κάποιες τροποποιήσεις και πρότειναν μια βελτιωμένη έκδοση της αρχικής κλίμακας που περιλάμβανε 10 ερωτήσεις. Η Connor-Davidson Resilience Scale Short version αξιολογεί την ψυχική ανθεκτικότητα με ένα ενιαίο σκορ. Ο δείκτης Cronbach α ήταν .85 (Campbell-Sills & Stein, 2007).

Η ερευνητική χρήση των δύο κλιμάκων, του CD-RISC και του CD-RISC Short Version, αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα της κλίμακας (http://www.cd-risc.com/), μέχρι στιγμής έχουν μεταφραστεί σε 52 γλώσσες, μεταξύ των οποίων και τα ελληνικά, και έχουν εφαρμοστεί σε μια ποικιλία πληθυσμών (π.χ., σε επιζώντες διάφορων τραυμάτων, εφήβους, ηλικιωμένους, ασθενείς με Alzheimer, άτομα που πάσχουν από διαταραχή μετατραυματικού στρες καθώς και σε επιλεγμένες επαγγελματικές ή αθλητικές ομάδες, π.χ., φοιτητές, εκπαιδευτικοί, νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, γιατροί). Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί και σε έρευνες στην Ελλάδα (π.χ., Benetti & Kambouropoulos, 2006· Μωραΐτου, Γαλανάκης, Σαλιώνη, & Χατζηθεδώρου, 2015). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του CD-RISC διατηρούνται σε υψηλά επίπεδα σε όλες σχεδόν τις μελέτες, αν και η παραγοντική δομή μπορεί να διαφοροποιείται λίγο, ανάλογα με την έρευνα. Για το λόγο αυτό, οι κατασκευαστές δεν συστήνουν τη χωριστή βαθμολόγηση των υποκλιμάκων, όπως είχε αρχικά προταθεί, (Campbell-Sills & Stein, 2007).

1.6.3 Resilience Scale for Adults

Η Resilience Scale for Adults (RSA) (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge, & Martinussen, 2003) είναι μια πολυδιάστατη κλίμακα που έχει ως στόχο την αξιολόγηση των γενικών χαρακτηριστικών της ΨΑ των ενηλίκων. Δεν επικεντρώνεται μόνο στους ενδοπροσωπικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ΨΑ, αλλά, σε αντίθεση με τις περισσότερες κλίμακες, εξετάζει και τους διαπροσωπικούς προστατευτικούς παράγοντες που θεωρείται ότι διευκολύνουν την προσαρμογή του ατόμου σε συναισθηματικές και κοινωνικές προκλήσεις (Friborg et al, 2003). Η πολυεπίπεδη φύση του ερωτηματολογίου είναι συνεπής με την πολυδιάστατη φύση της ΨΑ.

Ο Friborg και οι συνεργάτες του (2003) δημιούργησαν αρχικά μία κλίμακα με 37 ερωτήσεις. Η αρχική παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τέσσερις διαστάσεις: (1) την ατομική επάρκεια, (2) την κοινωνική επάρκεια, (3) την οικογενειακή συνοχή, (4) την κοινωνική υποστήριξη και (4) το προσωπικό στυλ του ατόμου, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει/αντιδρά στις καταστάσεις (Friborg et al., 2003). Ωστόσο, μεταγενέστερες επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις έδειξαν ότι, χωρίζοντας τον πρώτο παράγοντα σε δυο διαστάσεις, προκύπτει μια πιο ολοκληρωμένη παραγοντική δομή.

Έτσι προέκυψε η αναθεωρημένη έκδοση του RSA (Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge, & Hjemdal, 2005), μία κλίμακα 33 ερωτήσεων που απαρτίζουν έξι παράγοντες: (1) το προσωπικό σθένος που διακρίνεται σε δύο υποκλίμακες: (1α) την αντίληψη του εαυτού (α = .74) και (1β) την αντίληψη για το μέλλον (α = .73), (2) τις κοινωνικές ικανότητες (α = .83), (3) το προσωπικό στυλ (α=.80), (4) την οικογενειακή συνοχή (α = .80) και (5) τους κοινωνικούς πόρους (α = .74) (Hjemdal, Friborg, Braun, Kempenaers, Linkowski, & Fossion, 2011).

Η RSA έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες (Ισπανικά, Περσικά, Γαλλικά, Τουρκικά κ.α.) και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε έρευνες, οι οποίες επιβεβαίωσαν την παραγοντική της δομή και την εσωτερική της συνέπεια (Hjemdal, Roazzi, Dias, & Vikan, 2009· Jowkar, Friborg, & Hjemdal, 2010). Στην Ελλάδα δεν έχει χρησιμοποιηθεί στη διεξαγωγή κάποιας έρευνας.

1.6.4 Brief Resilience Scale

Σχεδιάστηκε από τον Smith και τους συνεργάτες του ως μια κλίμακα που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να ανακτά τις δυνάμεις του μπροστά σε στρεσογόνες καταστάσεις (Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher, & Bernard, 2008). Οι συγγραφείς σημειώνουν ότι τα περισσότερα εργαλεία μέτρησης της ΨΑ έχουν επικεντρωθεί στην εξέταση των προστατευτικών παραγόντων που θα μπορούσαν να διευκολύνουν μια θετική προσαρμογή και δεν αξιολογούν την θετική προσαρμογή καθαυτή (Smith et al., 2008). Το BRS, αν και δεν αξιολογεί τους πόρους και τα στοιχεία που απουσιάζουν ή είναι παρόντα και που θα μπορούσαν να διευκολύνουν ένα θετικό αποτέλεσμα, είναι το μοναδικό εργαλείο που αξιολογεί την ΨΑ στην αρχική και βασική της σημασία: την ικανότητα ανάκαμψης και ανάρρωσης από το στρες (Agnes, 2005).

Αποτελείται από έξι ερωτήσεις, τρεις με θετικό και τρεις με αρνητικό περιεχόμενο, και η αξιολόγηση γίνεται με την εξαγωγή ενός συνολικού σκορ από όλες τις ερωτήσεις. Οι κατασκευαστές εξέτασαν την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου σε τέσσερα διαφορετικά δείγματα (δύο δείγματα φοιτητών, ένα καρδιοπαθών ασθενών και ένα ενήλικων γυναικών) και ο δείκτης Cronbach κυμάνθηκε από α = .80 έως α = .91 για το σύνολο της κλίμακας Οι καλές ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκαν και σε μεταγενέστερες έρευνες (Amat, et al., 2014· Windle, Bennett, & Noyes, 2011).

Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί παγκοσμίως σε έρευνες για την αξιολόγηση της προσαρμογής του ατόμου και έχει μεταφραστεί και σε άλλες γλώσσες (π.χ. Ρουμάνικα, Macovei, 2015· Κινέζικα, Lai & Yue, 2014). Στην Ελλάδα δεν υπάρχει μέχρι στιγμής κάποια έρευνα που να έχει χρησιμοποιήσει το παρόν ερευνητικό εργαλείο.

1.6.5 Resilience Scale

Κατασκευάστηκε από τους Wagnild και Young (1993) για τον προσδιορισμό του βαθμού της ΨΑ, την οποία οι κατασκευαστές θεωρούν ως ένα θετικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που ενισχύει την ατομική προσαρμογή. Η κλίμακα αναπτύχθηκε μέσα από ποιοτική έρευνα σε 24 γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίες αντιμετώπισαν με επιτυχία ένα σημαντικό γεγονός της ζωής. Οι 25 ερωτήσεις της κλίμακας προήλθαν από αυτολεξεί δηλώσεις από τις συνεντεύξεις και από γενικά αποδεκτούς ορισμούς της ανθεκτικότητας. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες: την προσωπική ικανότητα και την αποδοχή του εαυτού και της ζωής (Wagnild & Young, 1993).

Η ψυχομετρική αξιολόγηση έδειξε καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα για την παραπάνω κλίμακα (Wagnild & Young, 1993). Επίσης, πολυάριθμες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει τις καλές ψυχομετρικές της ιδιότητες. Ο Wagnild (2009), σε μία ερευνητική επισκόπηση 12 ερευνών που χρησιμοποίησαν την κλίμακα, βρήκε ότι ο δείκτης Cronbach κυμαίνεται από α = .72 έως α = .94. Οι καλές ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου επιβεβαιώθηκαν και από τους Paika, Ntountoulaki, Kotsis, Papaioannou, Andreoulakis, Fountoulakis, Carvalho και Hyphantis, (2017) που την εφάρμοσαν σε ελληνικό δείγμα ενηλίκων.

Η κλίμακα έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 25 γλώσσες (Simmons & Lehmann, 2012), έχει ευρεία εφαρμογή και έχει εφαρμοστεί σε όλες τις ηλικιακές

ομάδες από εφήβους και πάνω (Ahern, Kiehl, Sole, & Byers, 2006). Έχει χρησιμοποιηθεί και σε έρευνες στην Ελλάδα για την εξέταση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καλτσή, 2013).

1.6.6 Psychological Resilience

Η κλίμακα σχεδιάστηκε από τον Windle και τους συνεργάτες του (Windle, Markland, & Woods, 2008). Αποτελεί ένα εργαλείο μέτρησης των ατομικών παραγόντων της ΨΑ και δεν περικλείει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες κινδύνου και προστασίας. Αποτελείται από 19 ερωτήσεις που απαρτίζουν τρεις υποκλίμακες (αυτοεκτίμηση, προσωπική ικανότητα και διαπροσωπικός έλεγχος) οι οποίες αξιολογούν την ψυχική ανθεκτικότητα ως προστατευτικό παράγοντα έναντι των κινδύνων και των αντιξοοτήτων. Ο δείκτης Cronbach's α υπολογίστηκε στο α = .83 για το σύνολο της κλίμακας, ωστόσο, οι ερευνητές δεν παρέχουν στοιχεία για την εσωτερική αξιοπιστία των υποκλιμάκων (Windle, Markland, & Woods, 2008).

Μέχρι στιγμής δεν υπάρχουν άλλες έρευνες που να χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη κλίμακα και, συνεπώς, δεν έχει ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της. Επίσης, έχει εφαρμοστεί μόνο σε άτομα ηλικίας άνω των 50 ετών.

1.6.7 Κριτική στις προσεγγίσεις και τα μέσα για τη μέτρηση της ΨΑ

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι υπάρχουν όχι μόνο πολλά ερευνητικά εργαλεία αλλά και διαφορετικές προσεγγίσεις για τη μέτρηση της ΨΑ. Παράλληλα, ορισμένες μελέτες έχουν οδηγήσει σε αντιφάσεις σχετικά με τη φύση των πιθανών παραγόντων κινδύνου και των προστατευτικών παραγόντων (Haskett, Nears, Ward, & McPherson, 2006· Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Το γεγονός αυτό δημιουργεί δυσκολίες στην εξαγωγή καθολικά αποδεκτών συμπερασμάτων για την ΨΑ και

καθιστά ακόμη πιο δύσκολη τη σύγκριση των ερευνητικών εργαλείων που μετρούν την ΨΑ, ακόμα και όταν οι συμμετέχοντες στις έρευνες βιώνουν παρόμοιες αντιξοότητες. Η πολυπλοκότητα της έννοιας θέτει, επίσης, ερωτήματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι ερευνητές μετρούν όντως την ΨΑ, ή συναφείς αλλά διαφορετικές εμπειρίες ή έννοιες.

Μία αδυναμία των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο μιας ποσοτικής έρευνας, όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι η προσέγγιση της ΨΑ ως αποτέλεσμα. Πιο αναλυτικά, σε αρκετές από τις κλίμακες η ΨΑ εκλαμβάνεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να ανακτά τις δυνάμεις του μετά από ένα στρεσογόνο γεγονός ή κάποια πρόκληση στη ζωή του (π.χ., Brief Resilience Scale, Resilience Scale). Το γεγονός αυτό παραβλέπει τις θεωρίες που αντιλαμβάνονται την ΨΑ ως διαδικασία, δηλαδή ως τη διαρκή εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων και τη λήψη καλύτερων αποφάσεων για τη βελτίωση της ικανότητας αντιμετώπισης των προκλήσεων. Η αδυναμία αυτή μπορεί να ξεπεραστεί με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην λεπτομερέστερη κατανόηση της έννοιας της ΨΑ και των προστατευτικών της παραγόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1 Η μελέτη της ΨΑ των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος του σχολείου έχει αρχίσει να διαφοροποιείται σε σχέση με αυτόν των προηγούμενων ετών, τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική σχολική πραγματικότητα (Andero, 2000· Peredo & McLean, 2006· Χατζηχρήστου, 2015). Ειδικότερα στη Ελλάδα, η έντονη οικονομική κρίση, το κύμα μετανάστευσης και οι κοινωνικές αλλαγές που έχουν οδηγήσει σε πιο ετερογενείς τάξεις και απαιτητικά μαθητικά προβλήματα, καθιστούν όλο και πιο επιτακτική την ανάγκη διαφοροποίησης του σχολείου από ένα περιβάλλον απόκτησης γνώσεων και κοινωνικοποίησης σε ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας όλων των μελών του. Πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων καταδεικνύουν ότι τα σχολεία ως οργανισμοί, αλλά και η εκπαίδευση γενικότερα, μπορεί να αναδειχθούν σε ιδιαίτερα ισχυρούς παράγοντες για την προαγωγή της ΨΑ (Gu & Day, 2013· Hart & Heaver, 2013· Henderson & Milstein, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, ως αναπόσπαστο μέλος της σχολικής μονάδας, συμβάλλουν και αυτοί στην ανάπτυξη της ΨΑ των μαθητών τους μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις και την παροχή στήριξης και φροντίδας στους μαθητές (Furrer, Skinner, & Pitzer, 2014· Gu & Day, 2013· Χατζηχρήστου, 2011).

Η ΨΑ των εκπαιδευτικών έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία με διαφορετικούς τρόπους: (α) ως η ατομική ικανότητα των εκπαιδευτικών να ξεπερνούν προσωπικά τρωτά σημεία και περιβαλλοντικούς παράγοντες πίεσης και να προσαρμόζονται σε ποικίλες καταστάσεις (πχ., Bobek, 2002· Oswald, Johnson, & Howard, 2003), (β) ως μια σειρά στρατηγικών που επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί, όταν βιώνουν μια δύσκολη κατάσταση στο σχολικό περιβάλλον (π.χ., Castro, Kelly, & Shih, 2010· Tait,

2008), και ως μία «ποιότητα» που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου κάτω από απαιτητικές συνθήκες και να διατηρήσουν την δέσμευσή τους στη διδασκαλία (Brunetti, 2006· Patterson, Collin, & Abbott, 2004).

Η μελέτη της ΨΑ των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για πολλούς λόγους. Καταρχήν, είναι μη ρεαλιστικό να αναμένουμε ότι οι μαθητές θα μπορέσουν να αναπτύξουν ικανότητες ψυχικής ανθεκτικότητας, εάν οι δάσκαλοί τους, που είναι και από τα σημαντικά τους πρότυπα, δε διαθέτουν τέτοιες ικανότητες (Henderson & Milstein, 2003). Επιπλέον, η διδασκαλία είναι μια απαιτητική εργασία, ιδιαίτερα σε μια εποχή πολυμορφίας και συνεχών αλλαγών (Hargreaves & Fink, 2006). Μια αλλαγή στην εστίαση από το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της ΨΑ προσφέρει μια πολλά υποσχόμενη προοπτική στο να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις προκλήσεις και διατηρούν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα σε περιόδους αλλαγών. Τέλος, η ΨΑ είναι στενά συνδεδεμένη με μια ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και κινήτρου για διδασκαλία που είναι θεμελιώδους σημασίας για την παροχή κινήτρων στους μαθητές και την ανάπτυξη υψηλών αλλά ρεαλιστικών προσδοκιών σε αυτούς.

Για τους παραπάνω λόγους, η διερεύνηση της ΨΑ των εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί ως ένα σημαντικό πεδίο έρευνας, ιδιαίτερα σε χώρες όπου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και παραίτησης από το επάγγελμα όπως η Αμερική (Anderson & Olsen, 2006· Bobek, 2002· Brunetti, 2006· Castro et al., 2009) και η Αυστραλία (Fleet et al., 2007· Goddard & O' Brien, 2004· Jenkins et al., 2009). Σε διεθνές επίπεδο, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση της ΨΑ των εκπαιδευτικών είχαν ως στόχο την ανάδειξη των σημαντικότερων παραγόντων προστασίας και κινδύνου που επηρεάζουν την ΨΑ

των εκπαιδευτικών (π.χ., Fleet et al., 2007· Gu & Day, 2007), την ανάδειξη των στρατηγικών με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να ξεπερνούν τα εμπόδια και να διατηρούν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα (π.χ., Castro et al. 2009· Demetriou et al., 2009) και την διερεύνηση της ΨΑ με άλλες συναφείς μετρήσεις, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση, η επαγγελματική ευημερία (π.χ., Klusmann et al., 2008· Tsouloupas et al., 2010). Στην Ελλάδα, οι έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στην διερεύνηση της ΨΑ παιδιών και εφήβων (Leontopoulou, 2006, 2010, 2013· Kourkoutas et al., 2015· Motti-Stefanidi et al., 2008· Poulou, 2007· Χατζηχρήστου, 2012· Χατζηχρήστου, Κατή, Γεωργουλέας, Λυκιτσάκου, & Υφαντή, 2012). Μόνο τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών εστίασε στην ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν τα επίπεδα της ΨΑ και στη διερεύνησή της σε σχέση με άλλες ψυχολογικές μεταβλητές (π.χ., Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017· Brouskeli, Kaltsi, & Loumakou, 2018· Καλτσή, 2013· Lazaridou & Beka, 2015).

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η περιγραφή των παραγόντων που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, η περιγραφή του προφίλ του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού και η ανάδειξη των παρεμβάσεων και των στρατηγικών που προάγουν τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

2.2 Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών – Παράγοντες κινδύνου

Πολλοί ερευνητές έχουν κάνει προσπάθειες να κατηγοριοποιήσουν τους παράγοντες κινδύνου που επηρεάζουν την σωματική και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Οι Henderson και Milstein (2003) κατηγοριοποίησαν αυτούς τους παράγοντες σε περιβαλλοντικούς και ενδογενείς. Ως ενδογενείς ορίζουν τους

παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης του σχολείου, ενώ ως περιβαλλοντικούς τους παράγοντες εκτός σχολικής κοινότητας. Στους ενδογενείς παράγοντες συγκαταλέγονται, επίσης, η ηλικία των εκπαιδευτικών, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, οι εγγενείς περιορισμοί του συστήματος σε επίπεδο δομής και η ιεραρχική δομή του σχολείου. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες κατατάσσουν τις προσδοκίες της κοινωνίας για τον ρόλο των σχολείων και των εκπαιδευτικών και την κριτική που ασκείται σε αυτούς, καθώς και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Παρακάτω επιχειρείται μια λεπτομερέστερη περιγραφή των περιβαλλοντικών και των ενδογενών παραγόντων που μπορεί να δυσχεράνουν την ανάπτυξη της ΨΑ των εκπαιδευτικών.

Ο πρώτος περιβαλλοντικός παράγοντας που μπορεί να δρα ανασταλτικά στην προαγωγή ΨΑ των εκπαιδευτικών αφορά στις αντιλήψεις της κοινωνίας για το ρόλο των σχολείων και τον τρόπο με τον οποίο επιτελούν το έργο τους. Οι συνεχείς αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία αλλά και η ραγδαία αύξηση των εφαρμογών της τεχνολογίας έχουν δημιουργήσει αυξημένες προσδοκίες από τους γονείς και τις κοινότητες, προκειμένου η εκπαίδευση να είναι δημιουργική, λειτουργική και να ανταποκρίνεται στις αυξημένες απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών (Henderson & Milstein, 2003). Η αδυναμία ανταπόκρισης του σχολείου στις απαιτήσεις της κοινωνίας πολλές φορές συνοδεύεται από έντονη κριτική από μέρους των κοινοτήτων, οι οποίες δείχνουν απαξίωση για τις προσπάθειες και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών και των σχολείων (Stables et al., 2003). Δεν είναι, μάλιστα, λίγες οι φορές που οι γονείς των μαθητών αναλαμβάνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, υποδεικνύοντας τον τρόπο διδασκαλίας και ασκώντας κριτική στο περιεχόμενο των γνώσεων που προσφέρονται στο σχολείο (Ζησιμοπούλου & Κουτρούμπα, 2005). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έρχονται

αντιμέτωποι με μια σειρά αυξημένων προσδοκιών τις οποίες όμως αδυνατούν να καλύψουν.

Παράλληλα, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μεταβάλλεται συνεχώς. Σήμερα, οι μαθητές της ίδιας τάξης μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και, σε πολλές περιπτώσεις, έχουν διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές καταβολές. Το γεγονός αυτό αποτελεί ακόμη μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, στην οποία καλούνται να ανταπεξέλθουν συχνά χωρίς να έχουν την κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία και την απαραίτητη κατάρτιση. Αν προστεθεί σε αυτό ο μεγάλος αριθμός των μαθητών μέσα στις σχολικές τάξεις, καθώς και η κατά περιπτώσεις ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τότε το έργο του εκπαιδευτικού γίνεται ακόμη πιο δύσκολο. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των ετερογενών σχολικών τάξεων έχει εντοπιστεί τόσο σε διεθνείς έρευνες (π.χ., Meier, 2005· Mulryan-Kyne, 2007) αλλά και σε έρευνες στην Ελλάδα (π.χ., Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011· Spirithoulakis, 2012). Δυστυχώς, όμως, η αρχική επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την απουσία σχετικών προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης, δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις.

Από τους ενδογενείς παράγοντες, η προχωρημένη ηλικία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ψυχική ανθεκτικότητα. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά μεγαλύτεροι στην ηλικία από ό,τι στο παρελθόν (Aaronson, Barrow, & Sander, 2007· Chevalier & Dalton, 2004), λόγω της αύξησης του ορίου συνταξιοδότησης. Στην Ελλάδα, η πρόσφατη αύξηση των ηλικιακών ορίων συνταξιοδότησης αναμένεται να προκαλέσει τα ίδια προβλήματα. Παράλληλα, η ηλικία σχετίζεται με τον έτερο παράγοντα, τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Οι δύο αυτοί παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν σε μια αίσθηση στασιμότητας, αλλά και σε μεγαλύτερη εργασιακή κόπωση που μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα στη διαδικασία προαγωγής της ΨΑ (Joye & Wilson, 2015).

Ένας άλλος ενδογενής παράγοντας που μπορεί να δρα ανασταλτικά στην ανάπτυξη της ΨΑ των εκπαιδευτικών είναι οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ., έλλειψη εκπαιδευτικών μέσων, περίπλοκες διαδικασίες για τον εφοδιασμό του σχολείου με τον κατάλληλο εξοπλισμό) που περιορίζουν τις ατομικές προσπάθειες αλλά και τις προσπάθειες του σχολικού οργανισμού να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών. Επίσης, ο βαθμοθηρικός προσανατολισμός της μάθησης και η ύπαρξη ενός αντιδραστικού οργανωτικού πλαισίου που είναι προσανατολισμένο στη διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, αντί προς τη διαδικασία της αλλαγής, αποτελούν τέτοιου είδους περιορισμούς (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006).

Τέλος, σε ορισμένες χώρες, υπάρχει μια ισχυρή τάση να μεταφερθεί ο έλεγχος από την κεντρική διοίκηση στο χώρο του σχολείου (Gu & Day, 2013). Η συγκεκριμένη κίνηση προς την αυτόνομη διοίκηση του σχολείου έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς που καλούνται να βρουν τρόπους καταμερισμού της εξουσίας μεταξύ τους, αλλά και με τους μαθητές και τους γονείς και τις κοινότητες τις οποίες εκπροσωπούν.

Οι Beltman, Mansfield και Price (2011), σε μια ερευνητική επισκόπηση που διεξήγαγαν σε 50 έρευνες που εξέταζαν τους παράγοντες που αναστέλλουν την ανάπτυξη της ΨΑ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, εντόπισαν, σε γενικές γραμμές, τους ίδιους περιβαλλοντικούς και ενδογενείς παράγοντες κινδύνου που αναφέρθηκαν παραπάνω από τους Henderson και Milstein (2003). Πιο αναλυτικά, βρήκαν ότι η διαχείριση της τάξης και η επιβολή πειθαρχίας είναι ο παράγοντας που αναφέρεται

συχνότερα ως ανασταλτικός της ανάπτυξης της ΨΑ (π.χ., Demetriou et al., 2009· Howard & Johnson, 2004). Ο δεύτερος πιο συχνά αναφερόμενος παράγοντας αφορά στην διαχείριση των μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές (π.χ Fleming, Mackrain, & LeBuffe· Kourkoutas & Giovazolias, 2015) και ακολουθεί η μη υποστηρικτική ή μη οργανωμένη διοίκηση του σχολείου (π.χ., Benjamin & Black, 2012). Επίσης, ανασταλτικά λειτουργούν το φορτωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στο χρόνο που αφιερώνουν στη δουλειά τους και σε αυτόν που αφιερώνουν στην οικογένειά τους (π.χ., Sinclair, 2008· Kaldi, 2009) και οι ελλείψεις σε πόρους, εξοπλισμό και εκπαιδευτικό υλικό (π.χ., Fleet et al., 2007· Smethem, 2007). Σημειώνουν ότι οι περισσότερες έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα ερευνούν κυρίως τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και μόνο μερικές έχουν εξετάσει τις προσωπικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτές, οι παράγοντες που εμφανίστηκαν με μεγαλύτερη συνέπεια είναι η αρνητική εικόνα για τον εαυτό και η έλλειψη αυτοπεποίθησης (π.χ., Day, 2008· Fleet, Kitson, Cassady, & Hudges, 2007· McCormack & Gore, 2008), η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί να ζητήσουν βοήθεια, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα (π.χ., Flores, 2006· Fantilli & McDougal, 2009· Jenkins et al., 2009), και, τέλος, η σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (π.χ. Flores, 2006· McCormack & Gore, 2008).

Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, οι παράγοντες κινδύνου για τους εκπαιδευτικούς είναι ήδη γνωστές. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη των νέων παραγόντων κινδύνου που έχουν αναδειχθεί λόγω των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που έχουν συντελεστεί στη χώρα την τελευταία δεκαετία.

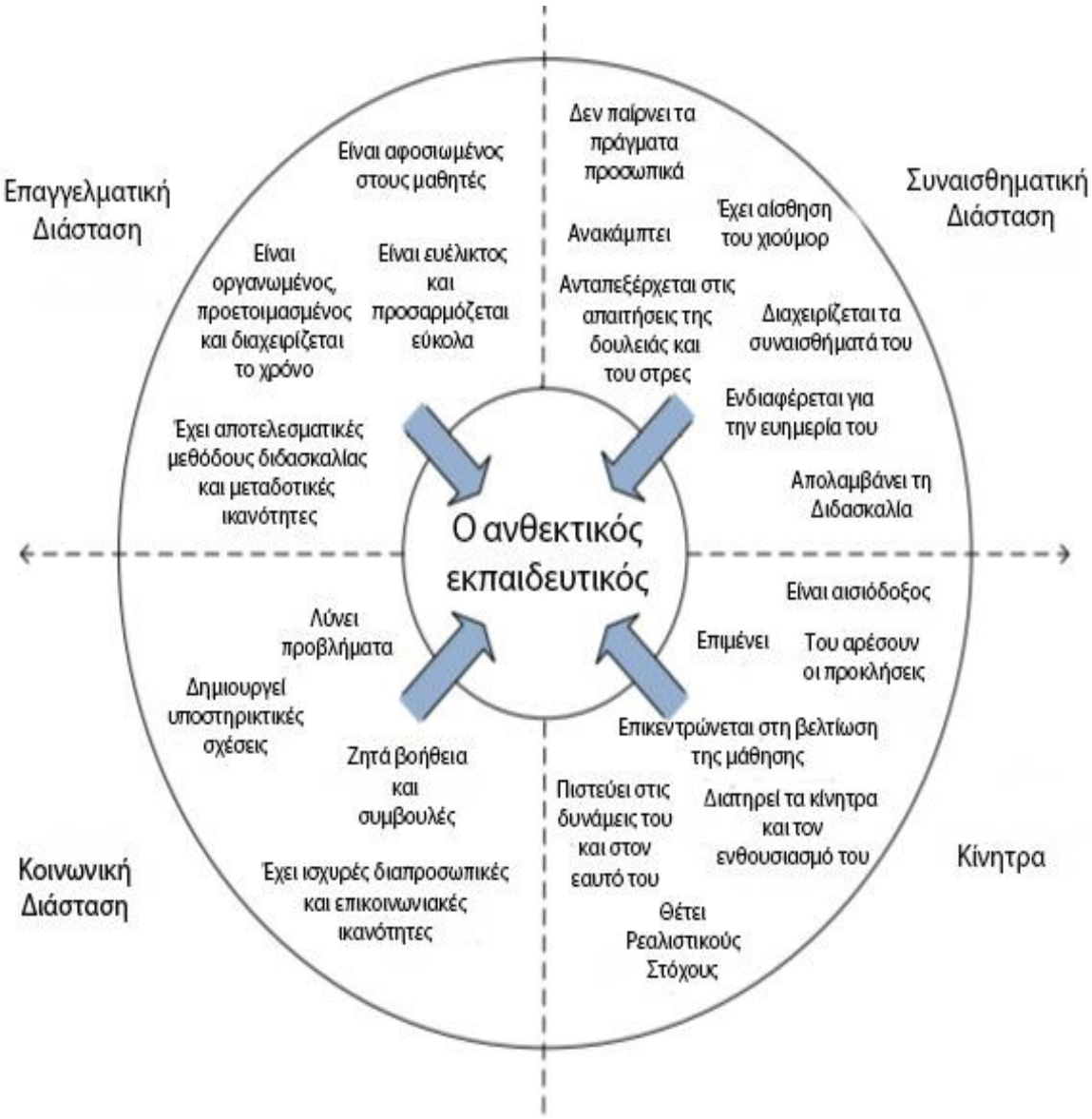
2.3 Τα χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού – Παράγοντες προστασίας

Αν και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι γνωστές εδώ και αρκετά χρόνια (Goddard & Foster, 2001), μόνο τα τελευταία χρόνια άρχισε να μετακινείται η εστίαση στους παράγοντες που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών (Gu & Day, 2007). Η Mansfield και οι συνεργάτες της (2012) μετά από ποιοτική έρευνα σε 200 εκπαιδευτικούς κατέληξαν στα βασικότερα χαρακτηριστικά που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό ψυχικά ανθεκτικό, τα οποία συνοψίζονται στο Σχήμα 1.2. Τα χαρακτηριστικά αυτά χωρίζονται σε τέσσερις διαστάσεις: την επαγγελματική διάσταση, τη συναισθηματική διάσταση, την κοινωνική διάσταση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται πιο κοντά στον εσωτερικό κύκλο θεωρείται ότι επηρεάζουν περισσότερο την ΨΑ του εκπαιδευτικού, ενώ οι διακεκομμένες γραμμές υποδηλώνουν την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των χαρακτηριστικών (Mansfield, Beltman, Price, & McConney, 2012).

Στην επαγγελματική διάσταση ανήκουν οι δεξιότητες διδασκαλίας, που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ξεπεράσει τα εμπόδια και τις προκλήσεις που προκύπτουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον και αφορούν τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Παράγοντες όπως η χρήση διαφορετικών διδακτικών πρακτικών (Bobek, 2002· Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008), η γνωριμία με τους μαθητές και η ανταπόκριση στις ανάγκες τους (Flores, 2006· Kaldi, 2009), η δέσμευση για συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση (Patterson et al, 2004· Sumsion, 2004), η ευελιξία (Le Cornu, 2009), τα υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία (Brunetti, 2006· Gu & Day, 2007), οι αποτελεσματικές διδακτικές ικανότητες (Kaldi, 2009· Woolfolk Hoy & Spero, 2005) και η χρήση στρατηγικών

αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη σχολική τάξη (Sharplin, O'Neill, & Chapman, 2011) έχει βρεθεί ότι αποτελούν ισχυρούς προστατευτικούς παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Σχήμα 2.1 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού



Πηγή: Mansfield, Beltman, Price & McConney (2012, σ. 362)

Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στους ατομικούς παράγοντες που περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά όπως είναι ο αλτρουισμός (Brunetti, 2006· Chong &

Low, 2009), η επιμονή και η υπομονή (Fleet, Kitson, Cassady, & Hughes, 2007· Sinclair, 2008), η αίσθηση του χιούμορ (Bobek, 2002· Jarzabkowski, 2002), η συναισθηματική νοημοσύνη (Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan, 2008) και η προσωπική ολοκλήρωση που αισθάνονται μέσα από την εργασία τους (Howard & Johnson, 2004· Sumsion 2004, 2007). Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις κατά τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας.

Η διάσταση που αναφέρεται στα κίνητρα περιλαμβάνει παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους (Day, 2008· Gu & Day, 2007· Tait, 2008· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) και στις διδακτικές τους ικανότητες (Kaldi, 2009· Woolfolk Hoy & Spero, 2005), η σκόπιμη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Sumsion, 2004) και η προθυμία να αναλάβουν κινδύνους (Sumsion, 2003). Όλα τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά και δεξιότητες που διαθέτουν οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί και στα οποία μπορούν να βασιστούν όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες.

Τέλος, στην κοινωνική διάσταση περιλαμβάνονται οι ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες που επιτρέπουν την ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής υποστήριξης (Howard & Johnson, 2004· Tait, 2008). Η στήριξη από τη διοίκηση, τους συμβούλους, τους συμμαθητές και τους συναδέλφους βρέθηκαν επίσης, ότι αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ΨΑ (Anderson & Olsen, 2006· Freedman & Appleman, 2008· Olsen & Anderson, 2007· Smith & Ingersoll, 2004). Περιλαμβάνονται, ακόμα, η υποστήριξη/καθοδήγηση (mentoring) για τους νέους εκπαιδευτικούς (Smith & Ingersoll, 2004· Sumsion, 2003), η διοικητική υποστήριξη (Day, 2008· Fantilli & McDougall, 2009), η υποστήριξη των συναδέλφων και η υποστήριξη της οικογένειας και των φίλων (Howard & Johnson, 2004· Yates, Pelphrey, & Smith, 2008). Τα

υποστηρικτικά αυτά δίκτυα μπορεί να περιλαμβάνουν και εκκλησιαστικές ομάδες (Stanford, 2001).

Οι ερευνητές τονίζουν ότι η κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών στις τέσσερις διαστάσεις δεν είναι απόλυτη και μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τον τρόπο εξέτασης της ΨΑ. Οι παράγοντες που αναφέρονται στο Σχήμα 2.1 μπορεί να ανήκουν σε περισσότερες από μία διαστάσεις. Για παράδειγμα, η αισιοδοξία κατατάσσεται στα κίνητρα για διδασκαλία αλλά θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως προσωπικό χαρακτηριστικό και μπορεί να ενταχθεί και στη συναισθηματική διάσταση. Ομοίως, η εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις δυνάμεις του και στις διδακτικές του ικανότητες μπορεί να ενταχθεί τόσο στη συναισθηματική όσο και στην επαγγελματική διάσταση.

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες (Mansfield, et al., 2012), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν τα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων είναι πιο πιθανό να επιμείνουν σε αντίξοες καταστάσεις, είναι ευκολότερο να προσαρμοστούν σε αλλαγές και, τελικά, μπορεί να είναι λιγότερο διατεθειμένοι να παραιτηθούν από το επάγγελμα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που είναι λιγότερο ικανοί να διαχειριστούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές της εργασιακής ζωής τους είναι πιο πιθανό να βιώσουν άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Howard & Johnson, 2004).

2.4 Ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι ενότητες που προηγήθηκαν ανέδειξαν την σημασία των παραγόντων προστασίας στη διαχείριση και υπέρβαση των στρεσογόνων καταστάσεων από το άτομο. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό να δοθεί προσοχή στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι προστατευτικοί παράγοντες στην ενδυνάμωση της ΨΑ (Castro, Kelly, & Shih, 2010· Patterson, Collins, Abbott, 2004). Στην αρχή της παρούσας ενότητας περιγράφεται ο Τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας, ως ένα

πλαίσιο για την ανάπτυξη στρατηγικών προαγωγής της ΨΑ. Στη συνέχεια της ενότητας, γίνεται αναφορά σε μερικά από τα σημαντικότερα προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της ΨΑ σε εκπαιδευτικούς.

2.4.1 Ο τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας (Σχήμα 2.2) προτάθηκε από τους Henderson και Milstein (2003) ως μια προτεινόμενη παρέμβαση για την ενδυνάμωση της ΨΑ σε παιδιά και ενήλικες. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών των Hawkins, Catalano και Miller (1992) και της Benard (1991), οι Henderson και Milstein (2003) συνέθεσαν τον Τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας, ο οποίος αποτελείται από έξι τομείς/στρατηγικές, τρεις για τον περιορισμό των επιπτώσεων των παραγόντων κινδύνου και τρεις για την προαγωγή της ΨΑ. Πιο αναλυτικά, οι τομείς της ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών, της ύπαρξης σαφών και συνεπών ορίων και της εκμάθησης χρήσιμων δεξιοτήτων μετριάζουν τους παράγοντες κινδύνου, ενώ οι τομείς της παροχής φροντίδας και στήριξης, της ύπαρξης υψηλών προσδοκιών και των ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή λειτουργούν βοηθητικά στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η ανάπτυξη των έξι αυτών τομέων συνεπάγεται και την ενδυνάμωση της ΨΑ.

Οι πρώτοι τρεις τομείς στο Σχήμα 2.2 προέκυψαν από την έρευνα των Hawkins, Catalano και Miller (1992), οι οποίοι σε μία επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που περιλάμβανε εκατοντάδες μελέτες πρότειναν τρεις βασικές στρατηγικές για τον μετριασμό των επιπτώσεων των παραγόντων κινδύνου.

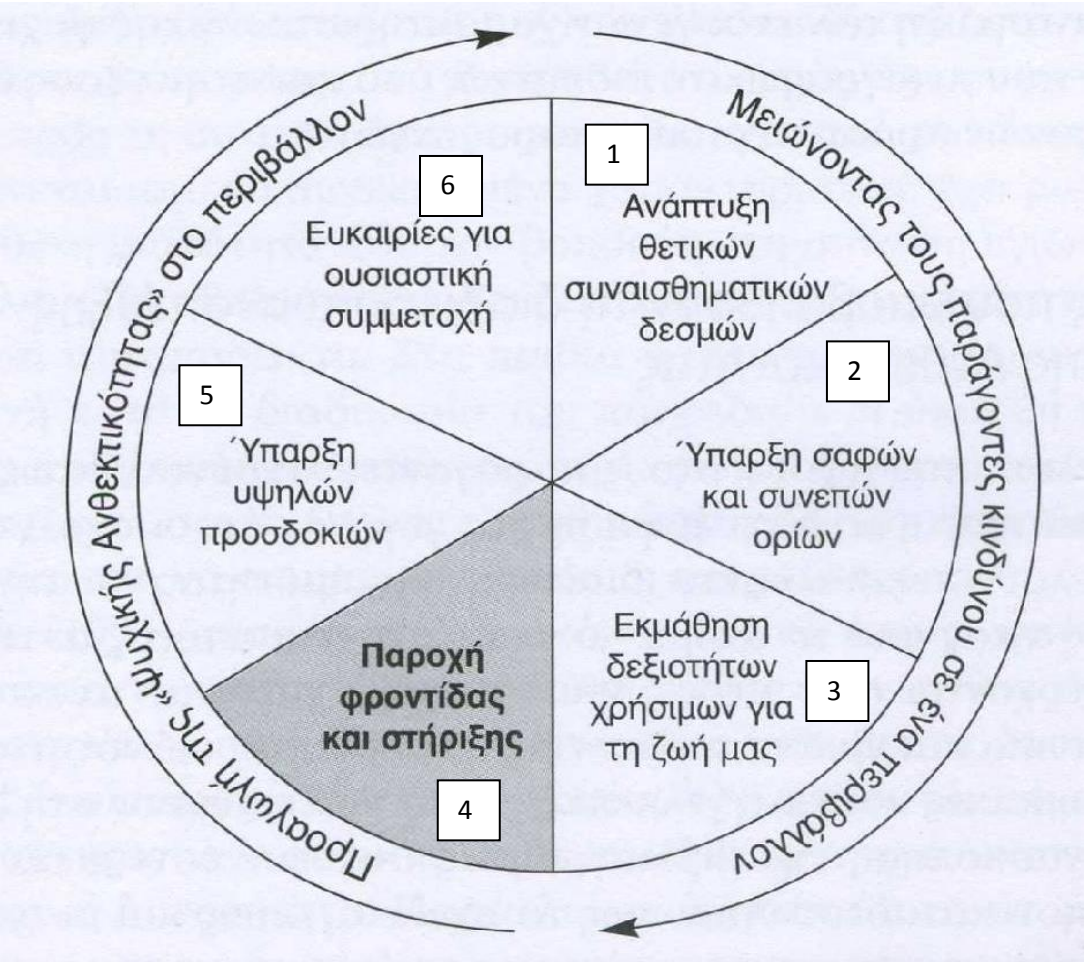
Η πρώτη στρατηγική αφορά την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών. Τα άτομα που έχουν αναπτύξει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με την οικογένειά τους, τους φίλους τους, τους συναδέλφους τους και γενικά με ανθρώπους που

συναναστρέφονται καθημερινά, εκδηλώνουν σε πολύ μικρότερο βαθμό επικίνδυνες συμπεριφορές σε σχέση με τα άτομα που διατηρούν απλές και τυπικές επαφές με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η δεύτερη στρατηγική, αυτή της ύπαρξης σαφών και ξεκάθαρων ορίων μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, περιλαμβάνει την ανάπτυξη και συνεπή εφαρμογή της πολιτικής και των διαδικασιών κάθε κοινωνικού περιβάλλοντος, είτε αναφερόμαστε στην οικογένεια, είτε στο σχολείο, είτε στην κοινότητα, και στην ουσία αναφέρεται στη σημαντικότητα της αποσαφήνισης των προσδοκιών για την επιθυμητή συμπεριφορά. Θα πρέπει, επομένως, να υπάρχουν σαφώς διατυπωμένες και προσδιορισμένες προσδοκίες για τη συμπεριφορά μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, η μη τήρηση των οποίων θα συνδυάζεται με τις ανάλογες συνέπειες. Τέλος, η στρατηγική της εκμάθησης δεξιοτήτων αναφέρεται στην ικανότητα σύναψης συνεργατικών σχέσεων, στην επίλυση συγκρούσεων με υγιή τρόπο, σε δεξιότητες αντίστασης και διεκδίκησης, καθώς και σε δεξιότητες επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. Όταν οι συγκεκριμένες δεξιότητες έχουν αποκτηθεί από το άτομο, τότε αυτό έχει περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσει με επιτυχία τους κινδύνους και τις προκλήσεις που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Οι επόμενοι τρεις τομείς διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχή αντιμετώπιση αντίξοων καταστάσεων (Benard, 1991). Η παροχή στήριξης και φροντίδας αναφέρεται στην παροχή αποδοχής και στην άνευ όρων ενθάρρυνση. Αποτελεί το πιο σημαντικό από τα στοιχεία που προάγουν την ΨΑ και γι' αυτό αναπαρίσταται με πιο έντονο χρώμα στον τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η φροντίδα και η στήριξη μπορεί να προέρχεται από τους γονείς, φίλους, συναδέλφους ακόμη και κάποιον ειδικό στον οποίο μπορεί να στραφεί το άτομο για συμβουλευτική υποστήριξη (Werner & Smith, 1992). Ακολούθως, η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών

αναδεικνύεται σταθερά στη βιβλιογραφία ως προστατευτικός παράγοντας για την ΨΑ. Οι προσδοκίες μπορεί να αφορούν τόσο στις απαιτήσεις που έχει το άτομο από τον εαυτό του, όσο και στις απαιτήσεις που έχουν οι άλλοι από το άτομο. Είναι, επίσης, σημαντικό οι προσδοκίες αυτές να είναι υψηλές αλλά ταυτόχρονα ρεαλιστικές και υλοποιήσιμες, προκειμένου να προσφέρουν τα κατάλληλα κίνητρα στο άτομο. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας, αναφέρεται στην παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή στην επίλυση του προβλήματος μέσω προγραμματισμού, δημιουργίας στόχων προς επίτευξη και παροχής βοήθειας προς τρίτους.

Σχήμα 2.2 Ο Τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας



Πηγή: Henderson και Millstein (2008, σ. 34).

Ο τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μοντέλο για τις παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ΨΑ τόσο στα άτομα, όσο και σε ομάδες ή σε ολόκληρους οργανισμούς, καθώς οι αναγκαίες αυτές συνθήκες ισχύουν σε κάθε περίπτωση. Ο τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι μία από τις πιο συχνά αναφερόμενες σχολικές παρεμβάσεις στις Ηνωμένες Πολιτείες (Whitney, Splett, & Weston, 2008· Bonanno et al, 2007). Θα μπορούσε, ακόμη, να χρησιμοποιηθεί, ώστε να δημιουργηθεί μια κοινή ορολογία και ένας κοινός τόπος αναφοράς σχετικά με τη διαδικασία προαγωγής της ΨΑ, να αξιολογηθεί η εκάστοτε προβληματική κατάσταση και να προσδιοριστούν και άλλες παρεμβάσεις, οι οποίες είναι αναγκαίο να εφαρμοστούν για την ανάπτυξη της ΨΑ (Henderson & Milstein, 2003).

2.4.2 Στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας

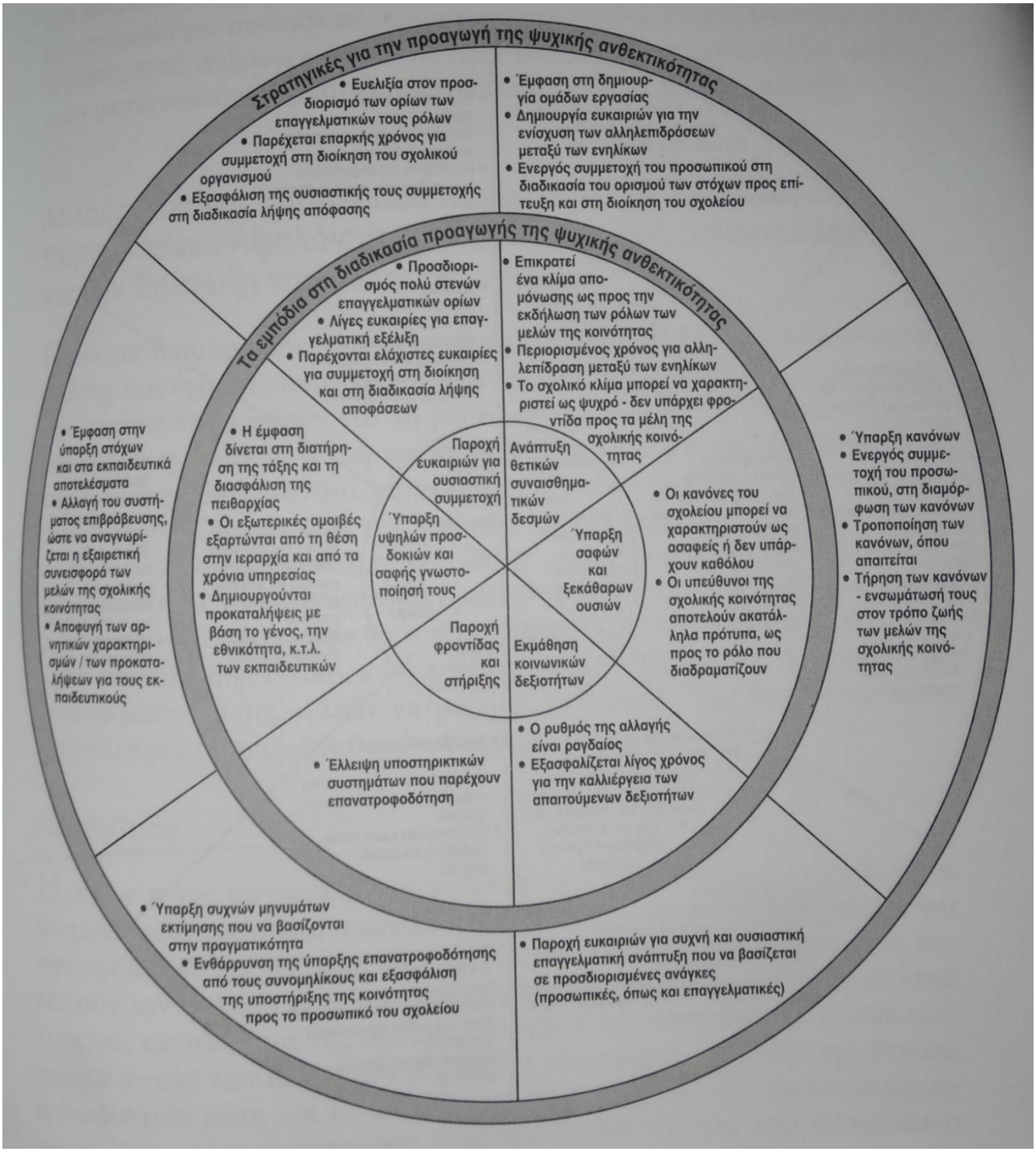
Στη σχετική βιβλιογραφία δε γίνεται εκτενής αναφορά στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διατήρηση ή ανάπτυξη των επιπέδων της ΨΑ τους. Για παράδειγμα, οι Castro, Kelly και Shih (2009) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως η αναζήτηση βοήθειας στο κοινωνικό τους περιβάλλον, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (π.χ., τεχνική δοκιμής-λάθους), η διαχείριση των δυσλειτουργικών σχέσεων με τους γονείς και τους συναδέλφους και η φροντίδα της ψυχικής και σωματικής τους υγείας, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του σχολείου. Ως στρατηγικές οι Patterson, Collins και Abbott (2004) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν μέσα από ένα σύνολο αξιών που καθοδηγεί τη λήψη των επαγγελματικών τους αποφάσεων. Επίσης, αναζητούν συχνά εκτός σχολείου βοήθεια και τρόπους αντιμετώπισης των

προκλήσεων, παραμένουν επικεντρωμένοι στο έργο της διδασκαλίας και στους μαθητές τους και, τέλος, είναι ενεργοί και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.

Οι Henderson και Milstein (2003) προτείνουν τις στρατηγικές που θα μπορούσαν να υποβοηθήσουν την ανάπτυξη της ΨΑ βασισμένοι στους έξι τομείς του Τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι στρατηγικές αυτές συμπεριλάμβαναν τη λήψη αποφάσεων, την προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης, την επίλυση προβλημάτων, την αναζήτηση υποστήριξης από φίλους και συναδέλφους και την ευελιξία. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές, οι στρατηγικές που προτείνονται για κάθε πεδίο του τροχού της ανθεκτικότητας δεν παρέχουν ένα ολοκληρωμένο σχέδιο για την προαγωγή της ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς, αλλά ιδέες που μπορούν να λειτουργήσουν σαν ερέθισμα, σαν εναρκτήριο σημείο για το κάθε άτομο, ώστε να διαμορφώσει τις δικές του στρατηγικές αντιμετώπισης των προκλήσεων και ενίσχυσης της ΨΑ του.

Στο Σχήμα 2.3 απεικονίζεται το σχέδιο δράσης που πρότειναν οι Henderson και Milstein (2003). Στο κέντρο του σχήματος βρίσκονται οι έξι τομείς που επηρεάζουν τα επίπεδα ανθεκτικότητας. Ο δεύτερος ομόκεντρος κύκλος περιλαμβάνει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τέλος, ο εξωτερικός ομόκεντρος κύκλος αναφέρει μια σειρά στρατηγικών για κάθε παράγοντα, που μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιωτικές αλλαγές. Οι στρατηγικές αυτές επικεντρώνονται στις πρωτοβουλίες και τις διαρθρωτικές ενέργειες που μπορούν να γίνουν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Αναφέρονται, δηλαδή, στους τρόπους αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών παραγόντων κινδύνου που μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο στην ανάπτυξη της ΨΑ. Ωστόσο, δεν γίνεται καμία αναφορά στις ενέργειες που θα μπορούσε να κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός προσωπικά για την ενδυνάμωση των προσωπικών του χαρακτηριστικών που ενισχύουν την ΨΑ του.

Σχήμα 2.3 Στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών



Πηγή: Henderson & Milstein (2008, σ. 109).

Αρχικά, στον παράγοντα της ανάπτυξης θετικών κοινωνικών σχέσεων οι συγγραφείς προτείνουν την ομαδική συνεργασία προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό το μοντέλο συνεργασίας ενθαρρύνει και

επιβραβεύει την αλληλεπίδραση μεταξύ συναδέλφων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της κοινότητας και αποτελεί ένα θετικό πρότυπο μίμησης για τους μαθητές. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η σύναψη σχέσεων μεταξύ τους συνεπάγεται την παροχή βοήθειας και καθοδήγησης μεταξύ τους. Μπορεί, επίσης, να βοηθήσει στην ενίσχυση του αισθήματος «του ανήκειν» και να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο δεύτερος παράγοντας για τον οποίο οι ερευνητές προτείνουν στρατηγικές παρέμβασης είναι αυτός της ύπαρξης σαφών και ξεκάθαρων ορίων και κανόνων που μπορεί να αναφέρονται από το ωράριο και τις ώρες προσέλευσης στο σχολείο μέχρι τις απαιτήσεις του σχολείου για πειθαρχία των μαθητών και έγκαιρη κάλυψη της διδακτικής ύλης. Αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση αυτών των κανόνων, τότε είναι πολύ πιο πιθανό να τους αποδεχτούν και να τους εφαρμόσουν. Προτείνεται, επίσης, η τακτική αναθεώρηση των κανόνων που διέπουν το σχολικό πλαίσιο, με την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ακολούθως, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του σχολείου. Η εξασφάλιση κρατικών πόρων μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για ουσιαστική ανάπτυξη. Αυτό βέβαια προϋποθέτει και τη θέληση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, μπορούν να καταβληθούν προσπάθειες για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών με την επιβράβευση των προσπαθειών τους. Τέλος, προτείνεται η παροχή ευκαιριών δια βίου μάθησης στους εκπαιδευτικούς μέσα από προγράμματα κατάρτισης που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για τις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Ένας ακόμη παράγοντας για τον οποίο οι συγγραφείς προτείνουν στρατηγικές είναι η παροχή φροντίδας και στήριξης στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί

λαμβάνουν την πιο σημαντική επιβράβευση από την εσωτερική ικανοποίηση και τη διαπίστωση ότι επιτελούν ένα σημαντικό έργο. Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η παροχή στήριξης σε αυτούς, όχι μόνο από τη διεύθυνση του σχολείου, αλλά και από τους συναδέλφους και ιδανικά και από την κοινότητα. Η ύπαρξη ενός συστήματος επιβράβευσης των προσπαθειών τους, ανεξάρτητο από το σύστημα μισθοδοσίας, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τονώσουν τη αυτοαποτελεσματικότητά τους και ταυτόχρονα, να παρέχει κίνητρα και στους άλλους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες.

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι στρατηγικές που αναφέρονται στην ύπαρξη σαφών προσδοκιών και η σαφής γνωστοποίησή τους. Οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται περισσότερο όταν θεωρούν ότι υπηρετούν ανώτερους στόχους που ξεφεύγουν από τα στενά όρια του ρόλου τους. Για το λόγο αυτόν είναι σημαντικό το σχολείο να δημιουργήσει το αίσθημα μιας κοινής αποστολής, με προσδιορισμένους στόχους. Με τον τρόπο αυτό προάγεται το πνεύμα συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, ενισχύεται η ενσυναίσθηση και η κατανόηση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι επιτελούν ένα σημαντικό έργο.

Τέλος, στον παράγοντα της παροχής ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή προτείνεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν πολύ περισσότερα στο σχολείο και στους μαθητές από αυτά που υπαγορεύει ο ρόλος τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ευκαιρίες που να τους παρέχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που αποτελούν μια νέα πρόκληση γι' αυτούς. Για να επωφεληθεί το σχολείο από τη συγκεκριμένη προοπτική θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαρκή χρόνο να οργανώσουν

το σχέδιο δράσης τους και να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες που απαιτούνται για το σκοπό αυτό.

Η δομή του σχήματος που περιγράψαμε παραπάνω μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη αξιολόγηση της ΨΑ των σχολείων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γενικά όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η υλοποίηση αυτών των στρατηγικών προϋποθέτει ριζικές αλλαγές στις δομές του σχολείου αλλά και σε οργανωτικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, καλούνται να εγκαταλείψουν τις παλιές αντιλήψεις τους για το σχολείο και τη διδασκαλία πριν προχωρήσουν σε αλλαγές. Αυτό βέβαια δεν είναι κάτι εύκολο, καθώς οι αλλαγές διαταράσσουν τις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο και πολλές φορές προκαλούν αποσταθεροποίηση και σύγχυση τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές και στην κοινότητα.

2.4.3 Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε εκπαιδευτικούς

Οι παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ΨΑ που εντοπίζονται στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν ως στόχο την παροχή μιας βασικής προσέγγισης για την ύπαρξη αλλαγών στο χώρο του σχολείου, ώστε να προαχθεί η ΨΑ των εκπαιδευτικών. Παρά τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις του σχολείου, στον διεθνή και ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο, ελάχιστα είναι τα προγράμματα που στοχεύουν στην προώθηση της ΨΑ αποκλειστικά των εκπαιδευτικών. Επίσης, όπως στα προγράμματα που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, έτσι και εδώ υπάρχει, επίσης, έλλειψη δεδομένων αναφορικά με τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των προγραμμάτων.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «ENTREE – ENhancing Teacher REsilience in Europe», δημιουργήθηκε από ερευνητές από πέντε ευρωπαϊκές χώρες (Ιρλανδία, Γερμανία, Μάλτα, Πορτογαλία, Τσεχία) και την Αυστραλία.

Χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα δια βίου μάθησης της ευρωπαϊκής επιτροπής και έχει ως στόχο να κινητοποιήσει τους νέους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ΨΑ τους μπροστά στις αυξανόμενες απαιτήσεις των ταχέως μεταβαλλόμενων σχολικών πλαισίων. Το έργο επικεντρώνεται στην υλοποίηση εργαστηρίων ανάπτυξης δεξιοτήτων, οι οποίες θα ενισχύσουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα είναι ακόμη σε εξέλιξη και δεν έχουν δημοσιευτεί τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων.

Στο ίδιο πλαίσιο, το πρόγραμμα BRiTE, αποτελεί ένα Project που ξεκίνησε το 2015 στην Αυστραλία από την Caroline Mansfield και τους συνεργάτες της (Building Resilience in Teacher Education) και στοχεύει στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των νέων εκπαιδευτικών. Η παρέμβαση υλοποιείται μέσα από μία διαδικτυακή πλατφόρμα που περιλαμβάνει θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές με στόχο την ενίσχυση της ΨΑ, της πρωτοβουλίας, των κοινωνικών σχέσεων, της ευημερίας και της συναισθηματικής σταθερότητας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα εξελίσσεται διαρκώς μέσα από ένα διεθνές δίκτυο συνεργασίας και τα δημοσιευμένα αποτελέσματα του προγράμματος αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά του για την ενδυνάμωση της ΨΑ των εκπαιδευτικών (Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell, 2016).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η μοναδική παρέμβαση που εντοπίσαμε, η οποία απευθύνεται και σε εκπαιδευτικούς είναι το πρόγραμμα «We C.A.R.E.», ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα που αποτελεί μέρος του ευρύτερου διεθνούς προγράμματος πρόληψης, ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και παρέμβασης «ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ» (“Connecting for Caring” C4C). Σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από την Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας και το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με

επιστημονικώς υπεύθυνη την Καυηγήτρια Χρυσή Χατζηχρήστου. Αποτελεί ένα πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης στην τάξη που στοχεύει στην προαγωγή του θετικού κλίματος και της ΨΑ των μαθητών και στην ανάπτυξη διεθνούς δικτύου σχολείων με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, σχολικών ψυχολόγων και μαθητών. Κύριοι στόχοι του προγράμματος είναι η υποστήριξη μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείων στη δύσκολη οικονομική περίοδο που διανύει η χώρα και σε στρεσογόνα γεγονότα και η ενίσχυση της ΨΑ και η προαγωγή θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Το πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2012-2016 και η αξιολόγηση, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, έδειξε την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών αυξήσεων των μέσων όρων στους βασικότερους παράγοντες που μελετήθηκαν για την εξέταση του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει μετά την εφαρμογή του προγράμματος (Hatzichristou, Adamopoulou, & Lampropoulou, 2014).

2.5 Η μέτρηση της ΨΑ στους εκπαιδευτικούς

Ενώ για την αξιολόγηση της ΨΑ των νέων και ενηλίκων υπάρχει στη διεθνή βιβλιογραφία πληθώρα ερευνητικών εργαλείων, τα εργαλεία αξιολόγησης της ΨΑ των εκπαιδευτικών είναι μάλλον περιορισμένα. Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε δύο εργαλεία που αναφέρονται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς, τα οποία περιγράφονται ακολούθως.

2.5.1 Multidimensional Teachers' Resilience Scale

Σχεδιάστηκε από τους Mansfield και Wosnitza (2015) ως μια κλίμακα αξιολόγησης της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Αξιολογεί τους εξωτερικούς και εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες εξετάζοντας τέσσερις διαστάσεις της ψυχικής

ανθεκτικότητας: την επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα, την συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα, την κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα και τα κίνητρα.

Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες σε εκπαιδευτικούς στην Αυστραλία, τη Γερμανία, την Ιρλανδία, την Νότιο Αμερική, την Πορτογαλία και τη Μάλτα (π.χ., Peixoto, Wosnitza, Pipa, Morgan, & Cefai, 2018). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής και έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες (Σιούρλα, 2018) που επιβεβαίωσαν την καλή εσωτερική της αξιοπιστία (α=.83 για το σύνολο της κλίμακας και α=.79 έως α=.85 για τις υποκλίμακες).

2.5.2 Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευτικών

Το Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευτικών (ΕΨΑΕ) σχεδιάστηκε από τις Daniilidou και Platsidou (2018) με σκοπό να αξιολογήσει τους εσωτερικούς και εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Το ΕΨΑΕ έχει το πλεονέκτημα ότι, σε αντίθεση με τις περισσότερες κλίμακες, αξιολογεί με σύντομο και περιεκτικό τρόπο τόσο τους εσωτερικούς όσο και τους εξωτερικούς παράγοντες που καθορίζουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Δημιουργήθηκε χρησιμοποιώντας υποκλίμακες από τα ερωτηματολόγια CD-Risc (Connor & Davidson, 2003) και RSA (Friborg et al., 2003) και αποτελεί σύνθεση των πιο ισχυρών παραγόντων που προέκυψαν από τις αναλύσεις κύριων συνιστωσών των δύο ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, από την κλίμακα CD-Risc συμπεριλήφθηκαν οι υποκλίμακες *Προσωπικές Ικανότητες και Επιμονή* (α = .82) και *Επιρροές Πνευματικού Χαρακτήρα* (α = .67) και από την κλίμακα RSA οι υποκλίμακες *Οικογενειακή Συνοχή* (α = .74) και *Κοινωνικές Ικανότητες και Συναδελφική Υποστήριξη* (α = .81). Ο πρώτος παράγοντας, *Προσωπικές Ικανότητες και Επιμονή*, περιγράφει τις ατομικές προσωπικές ικανότητες που επηρεάζουν τα επίπεδα

ψυχικής ανθεκτικότητας και την επιμονή του ατόμου. Ο παράγοντας *Επιρροές Πνευματικού Χαρακτήρα* αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αναζητήσει βοήθεια στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει από τη Μοίρα, το Θεό ή άλλες πνευματικές δυνάμεις. Η *Οικογενειακή Συνοχή* αναφέρεται στη σχέση του ατόμου με την οικογένειά του, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ο τελευταίος παράγοντας, *Κοινωνικές Ικανότητες και Συναδελφική Υποστήριξη*, αναφέρεται στη σχέση του ατόμου με τους συναδέλφους του μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην ικανότητά του να συνάπτει νέες σχέσεις μέσα στο επαγγελματικό του περιβάλλον.

Ένα πιθανό μειονέκτημα του ερωτηματολογίου αυτού είναι ότι, στην τωρινή μορφή του, δεν έχει ενιαία απαντητική κλίμακα. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο CD-Risc απαντώνται σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert, ενώ οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο RSA σε μια 5-βάθμια κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης.

2.6 Από την βιβλιογραφία της ΨΑ στην παρούσα έρευνα

Η βιβλιογραφική επισκόπηση της ΨΑ ανθεκτικότητας που προηγήθηκε ανέδειξε τη σημασία της τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τη σχολική κοινότητα. Παρότι τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της ΨΑ των εκπαιδευτικών, στην Ελλάδα μόνο πρόσφατα οι μελέτες άρχισαν να εστιάζονται στον τομέα αυτό. Επίσης, αν και υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία για την ΨΑ, παρατηρείται ένα κενό στη διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Οι διάφοροι ερευνητές έχουν κάνει προτάσεις αναφορικά με τις ενδεχόμενες στρατηγικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν

από τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, ελάχιστες είναι οι μελέτες που εξετάζουν ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούνται στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς και ποιες από αυτές είναι αποτελεσματικές.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η ανάδειξη των σημαντικότερων παραγόντων προστασίας και κινδύνου της ΨΑ των εκπαιδευτικών και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενδυνάμωση της ΨΑ τους. Επιπλέον, η έρευνα έχει ως στόχο της διερεύνηση της σχέσης της ΨΑ με την αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες, έννοιες που συνδέονται με την ΨΑ και περιγράφονται λεπτομερέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ΨΑ είναι μια σημαντική έννοια για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα ανταποκρίνονται στους στρεσογόνους παράγοντες του χώρου εργασίας τους. Μελέτες σε διάφορες επαγγελματικές ομάδες έχουν βρει ότι τα επίπεδα ΨΑ ενός ατόμου σχετίζονται άμεσα με δείκτες ψυχικής υγείας και είναι καθοριστικός δείκτης εμφάνισης δυσμενών αποτελεσμάτων όπως η επαγγελματική εξουθένωση, το άγχος ή/και η κατάθλιψη (Mak, Ng, & Wong, 2011· McGarry, Girdler, McDonald, Valentine, Lee, Blair, et al., 2014). Η μη επιτυχής αντιμετώπιση των προκλήσεων στο χώρο εργασίας μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχική υγεία του ατόμου (Kakiashvili Leszek, & Rutkowski, 2013) και στην εργασιακή του απόδοση (Bridger, Day, & Morton, 2013). Ανάμεσα στις επαγγελματικές ομάδες που έρχονται αντιμέτωπες με αγχογόνες συνθήκες και, ως εκ τούτου, είναι επιρρεπείς σε κινδύνους όπως το άγχος, η κατάθλιψη, και η επαγγελματική εξουθένωση, συγκαταλέγεται και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Cooper & Travers, 2012· Skaalvik & Skaalvik, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν διεξαχθεί μελέτες με σκοπό να ερευνήσουν τη σχέση των σταθερών χαρακτηριστικών του ατόμου (π.χ., νευρωτισμός) και των μεταβλητών ενδοπροσωπικών παραγόντων (π.χ., αυτοαποτελεσματικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη) στην ενδυνάμωση της ΨΑ στο χώρο εργασίας (Rees, Breen, Cusack, & Hegney, 2015).

Στην παρούσα διατριβή ελέγχθηκε η προσαρμογή στα δεδομένα ενός θεωρητικού μοντέλου για το ρόλο της ΨΑ στη διαμόρφωση της σχέσης της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες σε εκπαιδευτικούς. Ελέγχθηκε, δηλαδή, εάν και με ποιον τρόπο η ΨΑ διαμεσολαβεί στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Στην αρχή του κεφαλαίου γίνεται ανάλυση των εννοιών που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ στη συνέχεια επιχειρείται η σύνδεση των παραπάνω εννοιών με την ΨΑ.

3.1 Η αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς

Ο Bandura (1994) ορίζει την αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα (perceived self-efficacy) ως την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να ασκεί επιρροή στα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του και τον έλεγχο του τρόπου με τον οποίο βιώνει τα γεγονότα αυτά. Περιέγραψε, επίσης, δύο κρίσιμα στοιχεία της αυτοαποτελεσματικότητας: το πρώτο ήταν η «προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας», η οποία αντιπροσωπεύει την πίστη του ατόμου στην ικανότητά του να εκτελέσει με επιτυχία μια συμπεριφορά. Το δεύτερο στοιχείο, η «προσδοκία ανταπόκρισης - αποτελέσματος», αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι η επίδοση της συμπεριφοράς του θα αποφέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στους εκπαιδευτικούς, η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται ως μία έννοια που αντανακλά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη επάρκειά τους στα σχολικά τους καθήκοντα. Όσον αφορά στην αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εντοπίζονται δύο άξονες στις σχετικές έρευνες (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). Ο πρώτος βασίζεται στη θεωρία του Rotter (1966) περί εσωτερικού έναντι εξωτερικού ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πιστεύουν ότι είναι ικανοί να διδάξουν δύσκολους ή χωρίς κίνητρα μαθητές θεωρείται ότι έχουν εσωτερικό

έλεγχο, ενώ οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι το περιβάλλον έχει μεγαλύτερη επιρροή στη μάθηση από τις δικές τους ικανότητες διδασκαλίας θεωρείται ότι έχουν εξωτερικό έλεγχο. Κλίμακες για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας που βασίστηκαν στη θεωρία είναι η Teacher Locus of Control (Rose & Medway, 1981), η Responsibility for Student Achievement (Guskey, 1981) και η Webb Efficacy Scale (Ashton, Olejnik, Crocker, & McAuliffe, 1982).

Ο δεύτερος άξονας στηρίζεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura για την αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία την διακρίνει σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική διάσταση αναφέρεται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν την προσωπική δύναμη να επηρεάσουν τη διαδικασία της μάθησης. Η εξωτερική διάσταση αντανακλά τις αντιλήψεις τους για την επιρροή και την επίδραση των παραγόντων εκτός της σχολικής τάξης. Με βάση τη θεωρία του Bandura, αναπτύχθηκαν κλίμακες για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως η Teacher Efficacy Scale (Gibson & Dembo, 1984), η Science Teaching Efficacy Belief Instrument (Riggs & Enochs, 1990), η Ashton Vignettes (Ashton, Buhr & Crocker, 1984), και η Teacher Self Efficacy Scale (Bandura, 1990).

Παρά τις διαφορές στους ορισμούς και τα μοντέλα που περιγράφουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όλες οι προσεγγίσεις συμφωνούν ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζει τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την επίτευξη των μαθητών (π.χ., Muijs & Reynolds, 2002), τα κίνητρά τους για μάθηση (π.χ., Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989), την κρίση των εκπαιδευτικών για τις καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης (π.χ., Cousins & Walker, 2000), τις δεξιότητες διαχείρισης της τάξης

(Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990) και το άγχος που βιώνουν στο χώρο εργασίας (Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας έχουν και ισχυρή δέσμευση για τη διδασκαλία, τείνουν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να παρακινήσουν τους μαθητές τους, παρέχουν στους μαθητές καθοδήγηση και τους επαινούν για τα επιτεύγματά τους και γενικά σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη διδασκαλία, δεν επιμένουν όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες, έχουν μια αυταρχική προσέγγιση, δεν καταβάλλουν προσπάθεια να παρακινήσουν τους μαθητές και δεν έχουν ισχυρή δέσμευση για τη διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους μπορεί να διαφέρει από δραστηριότητα σε δραστηριότητα. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός στη διδασκαλία των μαθηματικών μπορεί να μην είναι τόσο σίγουρος για την ικανότητά του να διδάξει ένα μάθημα θεωρητικής φύσεως. Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπιστοσύνη που έχει στον εαυτό του και την πίστη στις δυνάμεις του (Klassen & Chiu, 2010).

Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (1998) πρότειναν ένα μοντέλο που αντανακλά την κυκλική φύση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το μοντέλο, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της προσωπικής τους εκτίμησης για τη σημασία των παραγόντων που καθιστούν δύσκολη τη διδασκαλία και της αντίληψής τους για την εκτίμηση των προσωπικών τους ικανοτήτων. Για να κάνουν αυτές τις

εκτιμήσεις, οι εκπαιδευτικοί αντλούν πληροφορίες από τέσσερις πηγές: τις προσωπικές εμπειρίες, τις αντιπροσωπευτικές εμπειρίες, τη λεκτική πειθώ και τη σωματική και συναισθηματική τους κατάσταση[1]. Οι συνέπειες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (οι στόχοι που θέτουν, η προσπάθεια που κατέβαλαν για την επίτευξη αυτών των στόχων και η επιμονή τους, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες) επηρεάζουν τα επίπεδα απόδοσής τους, τα οποία λειτουργούν ως νέες πηγές πληροφόρησης για την αποτελεσματικότητα. Η κυκλική φύση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνεπάγεται ότι τα χαμηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας οδηγούν σε χαμηλότερα επίπεδα προσπάθειας και επιμονής, που με τη σειρά τους οδηγούν σε επιδείνωση των επιδόσεων, η οποία τελικά επιφέρει μείωση της αποτελεσματικότητας. Στη μελέτη τους για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης οι Brouwers και Tomic (1998) βρήκαν στοιχεία που υποστηρίζουν ένα τέτοιο κυκλικό μοντέλο: τα υψηλά επίπεδα της διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών οδηγούν σε ένα χαμηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση της τάξης, η οποία μπορεί να έχει ως συνέπεια υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, που με τη σειρά τους οδηγούν σε ένα υψηλότερο επίπεδο ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών, μειώνοντας περαιτέρω το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Σε διεθνές επίπεδο έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες με στόχο την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση των προγραμμάτων ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας και τον εντοπισμό των κυριότερων παραγόντων που την επηρεάζουν (π.χ. Chan, 2004· Kelly, 2000· Kennedy-

[1] Οι προσωπικές εμπειρίες αναφέρονται στις προηγούμενες επιτυχίες του ατόμου στην αντιμετώπιση κάποιας πρόκλησης. Οι αντιπροσωπευτικές εμπειρίες αναφέρονται στις εμπειρίες που κατακτώνται με την παρατήρηση άλλων ατόμων να εκτελούν με επιτυχία ένα δύσκολο έργο. Η λεκτική πειθώ περιγράφει τα άτομα που αναφέρουν ότι έχουν την ικανότητα να χειριστούν μια συγκεκριμένη κατάσταση. Στην κατηγορία σωματική και συναισθηματική κατάσταση υπάγονται παράγοντες όπως τα φυσικά επιτεύγματα, η υγεία και η αντιμετώπιση του άγχους (Bandura, 1997).

Moore & Watson, 2001· Watters & Ginns, 2000). Και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που μελετούν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα διαχειρίζονται καλύτερα τις κρίσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, διαθέτουν μεγαλύτερο εύρος διδακτικών στρατηγικών και είναι πιο ενεργοί στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Bikos, Tsigilis & Grammatikopoulos, 2011· Tivikeli, Gonida, & Kiosseoglou, 2015). Έχει βρεθεί, επίσης, ότι η ηλικία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία να εκτιμούν υψηλότερα την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Gkolia, Belias, & Koustelios, 2014· Mavrikaki & Athanasiou, 2016· Philippou & Christou, 2002). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου ή/και είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια βρέθηκε ότι είχαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείρισης της τάξης, τις διδακτικές στρατηγικές και τη δέσμευση των μαθητών σε σύγκριση με εκείνους που κατείχαν τον βασικό τίτλο σπουδών (Gkolia, Belias, & Koustelios, 2014· Μαυρικάκη & Αθανασίου, 2016).

3.1.1 Η αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας στην παρούσα έρευνα

Για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teachers Sense of Efficacy Scale (TSES) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001). Η κλίμακα TSES απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς και θεωρείται ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την αξιολόγηση της αντιληπτής αποτελεσματικότητάς τους, επειδή αξιολογεί διάφορες διαστάσεις που θεωρούνται σημαντικές για τη διδασκαλία (Henson, 2002· Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η TSES έχει χρησιμοποιηθεί για την

αξιολόγηση της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας σε υποψήφιους, αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Larson & Goebel, 2008· Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001, 2007), σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης (Brown, 2005) και σε ειδικούς παιδαγωγούς (Smith, 2008). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Tsigilis, Grammatikopoulos και Koustelios (2007). Είναι από τις πιο ευρέως διαδομένες κλίμακες αξιολόγησης της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς εμφανίζει συνεπή παραγοντική δομή και υψηλή αξιοπιστία (Henson, 2002· Woolfolk Hoy & Spero, 2005· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Τόσο η εκδοχή με τις 24 ερωτήσεις, όσο και η σύντομη εκδοχή της TSES εμφανίζουν παρόμοια αποτελέσματα στους μέσους όρους και στην αξιοπιστία, γεγονός που υποδηλώνει ότι και οι δύο μορφές του εργαλείου είναι κατάλληλες για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Fives & Buehl, 2010). Στην ελληνική εκδοχή της κλίμακας, η αξιοπιστία έχει βρεθεί ότι κυμαίνεται από .82 έως .85 για τις υποκλίμακές της (Bikos, Tsigilis, & Grammatikopoulos, 2011).

3.1.2 Ψυχική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα, όπως και η ψυχική ανθεκτικότητα, στηρίζεται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο γνωστό ως κοινωνικογνωστική θεωρία, που ορίζει ότι η ανθρώπινη επίδοση εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συμπεριφορών, προσωπικών παραγόντων (π.χ., σκέψεις, πεποιθήσεις) και περιβαλλοντικών συνθηκών (Bandura, 1986, 1997· Pajares & Shunk, 2001). Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα και κάποιοι ερευνητές την αντιλαμβάνονται ως ένα από τα σημαντικότερα συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας (Li & Nishikawa, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα ταυτίζεται με την έννοια της προσωπικής επάρκειας, η οποία αποτελεί μία από τις πέντε διαστάσεις της ΨΑ που

αξιολογεί η κλίμακα Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Σε έρευνα που χρησιμοποίησε την κλίμακα CD-RISC βρέθηκε ότι ανάμεσα στους παράγοντες που προβλέπουν την ακαδημαϊκή ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών είναι και η αυτοαποτελεσματικότητα (Martin & Marsh, 2006). Όσο υψηλότερη είναι η αντίληψη των ατόμων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιμονή τους και η προσπάθεια που καταβάλλουν για την επίτευξη ενός στόχου και, συνεπώς, τόσο υψηλότερη είναι η ψυχική τους ανθεκτικότητα (Benight & Cieslak, 2011 ·Pajares, 1996· Schunk, 1995).

Ομοίως, έχει βρεθεί ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την προσπάθειά τους να επενδύσουν στη διδασκαλία, τους στόχους τους, την επιμονή τους, όταν τα πράγματα δεν κυλούν ομαλά, και την αντοχή τους ενάντια στις αποτυχίες (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 1998). Οι εκπαιδευτικοί που κρίνουν ότι είναι ικανοί να ενσωματώσουν τις περίπλοκες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να σχεδιάσουν την διδασκαλία με βάση τις ανάγκες μεμονωμένων μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις ενός συγκεκριμένου διδακτικού πλαισίου, πιθανόν να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή και να έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα, ως αποτέλεσμα των ισχυρότερων πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν (Gibbs, 2009· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

3.2 Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1986), τρεις διαστάσεις περιγράφουν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης και αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κατηγορίες συμπτωμάτων. Η πρώτη διάσταση είναι η «συναισθηματική εξάντληση» και περιλαμβάνει αισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, καθώς και απώλεια

ενέργειας και διάθεσης. Η δεύτερη διάσταση είναι η «αποπροσωποποίηση», με την οποία περιγράφεται η απομάκρυνση και αποξένωση του εργαζόμενου από τα άτομα που υπηρετεί επαγγελματικά και η εγκαθίδρυση απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών σχέσεων με αυτούς. Η τρίτη διάσταση, η «έλλειψη προσωπικής επίτευξης», αναφέρεται στην αίσθηση που αποκτά ο εργαζόμενος ότι είναι ανίκανος να προσφέρει στον χώρο εργασίας του και στη συνεπαγόμενη μείωση της απόδοσής του (Leiter & Maslach, 2005).

Στους εκπαιδευτικούς, η επαγγελματική εξουθένωση είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία (Hendrickson, 1979). Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από το σύνδρομο αυτό, αντιδρούν στους παράγοντες που τους αγχώνουν. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, αισθάνονται ατονία, χάνουν το χιούμορ τους, παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης και δεν έχουν αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper, Trammell, & Lau, 1990). Όπως και σε άλλα επαγγέλματα που συνεπάγονται επαφές με ανθρώπους έτσι και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το πρωταρχικό σημείο σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση είναι η συναισθηματική κόπωση, δηλαδή η αποθάρρυνση που αναπτύσσεται όταν απομυζάται η συναισθηματική ενέργεια. Όταν η συναισθηματική κόπωση από παροδική μεταβληθεί σε χρόνια, τότε οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να μεταδώσουν γνώσεις στους μαθητές με την επάρκεια που απαιτείται.

Οι έρευνες στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη έχουν δείξει ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα με σοβαρές συνέπειες στους δασκάλους και τους καθηγητές (π.χ., Blandford & Grundy, 2000· Fisher, 2011· Skaalvik, & Skaalvik, 2007). Μάλιστα, συγκαταλέγονται μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων με τις περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν

επαγγελματική εξουθένωση, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που εγκαταλείπουν οριστικά το επάγγελμα έπειτα από κάποια χρόνια στην εκπαίδευση (Schlichte, Yssel, & Merbler, 2005· Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Στην Ελλάδα οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι τα επίπεδα της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι χαμηλά. Σε διεθνή συγκριτική έρευνα των Kantas και Vassiliaki (1997) βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο εξουθενωμένοι σε σύγκριση με συναδέλφους τους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Kantas (1996) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν σχετικά υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης στο 17% των δασκάλων και στο 25% των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης παρουσίασε μόλις το 3% των δασκάλων και το 5% των καθηγητών. Τέλος, 7% των δασκάλων και 15% των καθηγητών ανέφεραν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Πιο πρόσφατες έρευνες επιβεβαίωσαν αυτό το εύρημα, καθώς βρήκαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν σταθερά χαμηλότερα επίπεδα του συνδρόμου σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς άλλων χωρών (Αλβανού, 2014· Αμαραντίδου, 2010· Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009).

Στο χώρο της ειδικής αγωγής οι διεθνείς έρευνες βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014· Kaufhold, Alverez, & Arnold, 2006· Williams & Dikes, 2015). Στην Ελλάδα τα ευρήματα δείχνουν ότι και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σημειώνουν μέτρια προς χαμηλά επίπεδα (Platsidou & Agaliotis, 2008· Τζίμα, 2014). Επιπλέον, δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής (Πετρίδου, 2014).

3.2.1 Η αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στην παρούσα έρευνα

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς ήταν η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI) των Maslach και Jackson (1986). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου (MBI-ES, 1996), η οποία έχει προσαρμοστεί, ώστε να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Η κλίμακα αξιολογεί τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: την συναισθηματική εξάντληση, την προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση. Η MBI έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε έρευνες στο διεθνή (π.χ. Aluja, Blanch, & Garcia, 2005· Byrne, 1993· Schwartzer, Schmitz, & Tang, 2000), αλλά και στον ελληνικό χώρο (Kantas, 1996· Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992· Kokkinos, 2006· Platsidou & Agaliotis, 2008). Η έρευνα των Platsidou και Daniilidou (2016), που είχε στόχο την αξιολόγηση τριών εργαλείων μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, διαπίστωσε ότι η MBI είναι η καταλληλότερη κλίμακα για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, λόγω της σταθερής παραγοντικής δομής της και των καλών ψυχομετρικών ιδιοτήτων της. Οι Worley, Vassar, Wheeler και Barnes (2008), σε μία ερευνητική ανασκόπηση 49 ερευνών που χρησιμοποίησαν την κλίμακα MBI βρήκαν ότι επιβεβαιώνεται σταθερά η δομή των τριών παραγόντων. Κατά την εφαρμογή της κλίμακας στον ελληνικό πληθυσμό, ο δείκτης Cronbach's α κυμαίνεται από .82 έως .85 για τη Συναισθηματική Εξάντληση, .53 έως .63 για την Αποπροσωποποίηση και .72 έως .75 για την Προσωπική Επίτευξη (Kokkinos, 2007· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007· Platsidou & Daniilidou, 2016).

3.2.2 Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση

Οι περισσότερες μελέτες που επιχειρούν να περιγράψουν τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και την ΨΑ προσεγγίζουν τις δύο έννοιες ως το αποτέλεσμα μια διαδικασίας προσαρμογής σε μια στρεσογόνο κατάσταση, γεγονός που υποδηλώνει ότι, όταν εξαντλούνται οι διαθέσιμοι για το άτομο πόροι υποστήριξης, τότε είτε οδηγείται στην εξάντληση, είτε παρουσιάζει ΨΑ (Dunn, Iglewicz, & Moutier, 2008). Η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται στην περιγραφή των συσχετίσεων ανάμεσα στις δύο έννοιες. Οι μελέτες έχουν βρει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης ανεξάρτητα από το επάγγελμα των συμμετεχόντων. Όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της ΨΑ των ατόμων, τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να βιώσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (βλ. Cooke, Doust, & Steele, 2013· Everly, Welzant, & Jacobson, 2008· Skoholt, Grier, & Hanson, 2001).

Τα αποτελέσματα αυτά δεν διαφέρουν για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι έρευνες που διεξήχθησαν με στόχο να μελετήσουν εάν και πώς η ΨΑ επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση (Beltman et al., 2011· Howard & Johnson, 2004· Mansfield et al., 2012· Strumpfer, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών οι προστατευτικοί παράγοντες της ΨΑ, όπως η επιμονή (Tait, 2008) και η αναζήτηση βοήθειας από τον κοινωνικό τους περίγυρο (Trotter-Mathison & Skovholt, 2014), μπορούν να τους βοηθήσουν να αποφύγουν τις εξουθενωτικές και επώδυνες εμπειρίες που σχετίζονται με το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση.

Αν και η σχέση ανάμεσα στην ΨΑ και την επαγγελματική εξουθένωση έχει διερευνηθεί, η βιβλιογραφία δεν παρέχει επαρκή δεδομένα για το εάν και σε ποιες περιπτώσεις η ΨΑ θα μπορούσε να ρυθμίζει ή να διαμεσολαβεί στη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με άλλες μεταβλητές, όπως η προσωπικότητα και το άγχος. Μόνο τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών εστίασε στην διερεύνηση της δυνατότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας να προβλέπει την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στη έρευνα των Treglown, Palaiou, Zarola και Furnham (2016) βρέθηκε ότι η ΨΑ διαμεσολαβούσε στη σχέση μεταξύ των τύπων προσωπικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι συγκεκριμένοι τύποι προσωπικότητας (ευρηματικός, εργατικός, θαρραλέος) προέβλεπαν την ΨΑ που με τη σειρά της προέβλεπε την επαγγελματική εξουθένωση. Αντίστοιχα, οι Hao, Hong, Xu, Zhou και Xie (2015) πρότειναν ότι η ΨΑ μπορεί να αποτελέσει έναν παράγοντα ρύθμισης της σχέσης ανάμεσα στο εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς θα μπορούσε να αμβλύνει τις δυσμενείς επιπτώσεις του εργασιακού άγχους.

3.3 Το στρες στους εκπαιδευτικούς

Ο Kyriakou (1987) περιέγραψε το στρες των εκπαιδευτικών ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από τις παρατεταμένες, αυξανόμενες ή νέες πιέσεις που δέχεται ο εκπαιδευτικός και οι οποίες υπερβαίνουν τους πόρους που έχει για να τις αντιμετωπίσει. Στη διεθνή βιβλιογραφία το στρες που βιώνουν οι εργαζόμενοι έχει προσελκύσει το ενδιαφέρων των ερευνητών, καθώς, όπως φαίνεται από τις μελέτες, μπορεί να επηρεάσει την συνολική απόδοση ενός ατόμου και την παραγωγικότητά του (McShane & Von Glinow, 2005).

Το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι ένα θέμα αυξανόμενου ενδιαφέροντος. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται ανάμεσα στα επαγγέλματα με υψηλό στρες (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005· McShane & Von Glinow, 2005). Η ένταση του στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί διαφέρει από χώρα σε χώρα. Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας που διεξάγεται στη Βόρεια Ευρώπη (π.χ., Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003· Travers & Cooper, 1996) και τις χώρες της Βόρειας Αμερικής (π.χ., Maslach & Schaufeli, 1993· Mearns & Cain, 2003) έχει δείξει υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες ή/και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ομοίως, έρευνες στην Αυστραλία (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008· Laughlin, 1984) και στη Νέα Ζηλανδία (Whitehead, Ryba, & O'Driscoll, 2000) επιβεβαίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες από το γενικό πληθυσμό.

Οι έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα με στόχο τη διερεύνηση των επιπέδων στρες των εκπαιδευτικών έχουν βρει χαμηλά επίπεδα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Kantas, 1996· Kokkinos, 2006· Leondari, Kiridis, & Gialamas, 2000). Η μελέτη των Papastylianou, Kaila και Polychronopoulos (2009) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικά συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τη θλίψη και την έλλειψη ευχαρίστησης. Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι τα επίπεδα του στρες εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης ήταν χαμηλότερα σε σύγκριση με αυτά άλλων χωρών, με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν λιγότερες ώρες εργασίας, λιγότερη σωματική κόπωση και υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής στήριξης σε σχέση με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους (Leondari, Kiridis, & Gialamas, 2000· Pomaki & Anagnostopoulou, 2003).

Σε σχέση με τις ατομικές διαφορές, σε πολλές έρευνες έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που βρίσκονται περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση. Αυτή η αντίδραση πιθανώς σχετίζεται με τη δυσκολία των νεαρών δασκάλων να ενεργοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης, προκειμένου να μειωθεί το εργασιακό στρες που επιβάλλεται από τις δυσκολίες της εργασίας τους (Byrne, 1991· Travers & Cooper, 1996). Για παράδειγμα, ο Antoniou και οι συνεργάτες του (2006) βρήκαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά όσον αφορά την συναισθηματική εξάντληση και απεμπλοκή από το επάγγελμα, ενώ οι μεγαλύτεροι δάσκαλοι παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα του στρες σε σχέση με την υποστήριξη που αισθάνονται ότι λαμβάνουν από την κυβέρνηση. Όσον αφορά στο φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα στρες από ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους (Forlin, 2001). Έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και υψηλότερη δυσαρέσκεια από την εργασία τους που προέρχονται συνήθως από τις αρνητικές συνθήκες στην τάξη και τη συμπεριφορά των μαθητών (π.χ., Κάντας, 2001· Klassen & Chiu, 2010· Liu & Ramsey, 2008). Στην έρευνα του Antoniou και των συνεργατών του που αναφέρθηκε παραπάνω οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες από τους άνδρες, τα οποία οφείλονταν στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, στο φόρτο εργασίας και στο στρες για την πρόοδο των μαθητών (Antoniou et al, 2006).

Η διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει αντικρουόμενα στοιχεία σχετικά με τα επίπεδα του στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής (Billingsley, 2004). Οι περισσότερες μελέτες αναφέρουν υψηλοτέρα επίπεδα εργασιακού στρες σε

σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (π.χ. Billingsley, 2004· Boe et al., 2008· Fore, Martin, & Bender, 2002). Υπάρχουν, ωστόσο, έρευνες που δεν έχουν βρει σημαντική διαφορά στα επίπεδα στρες μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (π.χ. Williams & Gersch, 2004). Τέλος, υπάρχουν και έρευνες που βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν λιγότερο στρες στο εργασιακό τους περιβάλλον από ό,τι οι συνάδελφοί τους στα γενικά σχολεία (Beck & Gargiulo, 1983· Kyriacou, 1987· Trendall, 1989). Αυτές οι διαφορές μεταξύ των ερευνών μπορούν να αποδοθούν εν μέρει στα διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια, στα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης του στρες και στις μεθόδους έρευνας. Επίσης, μπορεί να οφείλονται στην έλλειψη σαφών ορισμών του στρες, καθώς και στην έλλειψη μοντέλων για τις διαδικασίες του στρες στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Στην Ελλάδα, οι έρευνες έχουν βρει χαμηλά επίπεδα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής συγκριτικά με άλλες χώρες (Lazuras, 2006· Motti-Stefanidi, 2000). Έδειξαν, επίσης, ότι το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παραμένει σε χαμηλά επίπεδα, παρά τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης (Kalyva, 2013).

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τα επίπεδα στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, έχει διαπιστωθεί ότι το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση δεν φαίνεται να επηρεάζουν τα επίπεδα του άγχους ή τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (π.χ., Billingsley & Cross, 1992· Platsidou & Agaliotis, 2008). Τα ευρήματα όσον αφορά στην κατάρτιση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμπίπτουν. Στη έρευνα των Kilgore και Griffin (1998) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με μικρή εμπειρία περιέγραψαν τον εαυτό τους ως ανεπαρκώς προετοιμασμένο, απογοητευμένο και εξαντλημένο από τη διδασκαλία σε μαθητές, ένα εύρημα που έχει, επίσης, αναφερθεί από τους Rosenberg, O'Shea και O'Shea (1998). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με μεγαλύτερη

εμπειρία αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα στρες που πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι έχουν αναπτύξει τρόπους για να εκτονώνουν τις απογοητεύσεις της καθημερινής εργασίας (Fogarty et al., 1999). Οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί φέρουν προσδοκίες σχετικά με τα καθήκοντα και τους ρόλους τους και η αποτυχία να ανταποκριθούν σε αυτές τις προσδοκίες μπορεί να γίνει αιτία ακόμα και για την εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Bandura, 1989).

3.3.1 Η αξιολόγηση του στρες στην παρούσα έρευνα

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των επιπέδων στρες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ήταν η Perceived Stress Scale (PSS) των Cohen, Kamarck και Mermelstein (1983). Η PSS αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι ερωτηθέντες βρίσκουν τη ζωή τους απρόβλεπτη, ανεξέλεγκτη και γεμάτη προκλήσεις (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς για την αξιολόγηση του στρες σε διάφορους πληθυσμούς ενηλίκων και επαγγελματικές ομάδες, καθώς, επίσης, και σε εκπαιδευτικούς (Almadi, Cathers, Mansour, & Chow, 2012· Shapiro, Brown, & Biegel, 2007· Siqueira Reis, Ferreira-Hino, & Rodriguea Anez, 2010). Σε ανασκόπηση του Lee (2012) σε 20 έρευνες που χρησιμοποίησαν την κλίμακα PSS με σκοπό την αξιολόγηση των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων, βρέθηκε ότι τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της σύντομης εκδοχής της PSS (με 10 ερωτήσεις) είναι καλύτερα συγκριτικά με εκείνα της εκδοχής των 14 ερωτήσεων. Βρέθηκε, επίσης, ότι παραγοντική ανάλυση της κλίμακας εξάγει συνήθως δύο παράγοντες: το αντιληπτό στρες και τον έλεγχο του στρες. Αναφορικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, ο δείκτης Cronbach's α βρέθηκε ότι κυμαίνεται από .74 έως .91 (Lee, 2012). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τον Καραδήμα (2007) και έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες στην Ελλάδα που επιβεβαίωσαν την αξιοπιστία της. Η εσωτερική αξιοπιστία

της ελληνικής εκδοχής έχει βρεθεί καλή (α = .82) για το σύνολο της κλίμακας (Andreou et al., 2011).

3.3.2 Ψυχική ανθεκτικότητα και στρες

Στη διεθνή βιβλιογραφία το στρες έχει μελετηθεί σε σχέση με την ΨΑ και με τους δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος διερευνά την επίδραση των πηγών στρες στην ΨΑ των ατόμων, ενώ ο δεύτερος προσεγγίζει το στρες ως αποτέλεσμα. Στην έρευνα του Bonnano (2004) βρέθηκε ότι τα άτομα που είχαν βιώσει τραυματικά γεγονότα που λειτούργησαν ως πηγές στρες παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα ΨΑ από τα άτομα που δεν είχαν εκτεθεί σε προκλητικές καταστάσεις. Βρέθηκε, επίσης, ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες με τους οποίους έρχεται αντιμέτωπο ένα άτομο μπορούν να προβλέψουν την ΨΑ του. Οι Norris, Tracy και Galea (2009) σε έρευνά τους σε θύματα πλημμυρών και τρομοκρατικών επιθέσεων διαπίστωσαν ότι κατανοώντας την επίδραση των στρεσογόνων παραγόντων στην ψυχοσωματική υγεία μπορούμε να σχεδιάσουμε παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ΨΑ. Από την άλλη πλευρά, η ΨΑ μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόβλεψης του στρες. Σε έρευνά τους οι Howard και Johnson (2004) βρήκαν ότι τα επίπεδα της ΨΑ των εκπαιδευτικών μπορούν να προβλέψουν την αντίσταση στο στρες. Ένας εκπαιδευτικός που διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός ψυχικά ανθεκτικού ατόμου μπορεί να αντιμετωπίσει με μεγαλύτερη ευκολία τις αγχογόνες καταστάσεις και, συνεπώς, παρουσιάζει χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες. Τα ευρήματα της μελέτης του Ong και των συνεργατών του (Ong, Bergeman, Bisconti, & Wallace, 2006) έδειξαν ότι τα άτομα με υψηλή ΨΑ μπορούν να ανακτήσουν πιο γρήγορα τις δυνάμεις και τη λειτουργικότητά τους από το καθημερινό στρες. Τέλος, η έρευνα των Sood, Prasad, Schroeder και Varkey (2011) έδειξε ότι τα προγράμματα ενίσχυσης της ΨΑ μπορούν να βελτιώσουν

την αντίσταση του ατόμου στο στρες. Σε κάθε περίπτωση, είτε ερευνάται ως παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τα επίπεδα ΨΑ, είτε ως το αποτέλεσμα έλλειψης ΨΑ, το στρες βρέθηκε να έχει αρνητική σχέση με την ΨΑ. Αυτό δείχνει ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της ΨΑ ενός ατόμου τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα στρες που βιώνει.

3.3.3 Στρες και επαγγελματική εξουθένωση

Το στρες και η επαγγελματική εξουθένωση είναι δύο έννοιες που σχετίζονται άμεσα, εφόσον η δεύτερη έχει οριστεί στη βιβλιογραφία ως μια κατάσταση συναισθηματικής, ψυχικής και σωματικής εξάντλησης που προκαλείται από την υπερβολική και παρατεταμένη έκθεση στο εργασιακό στρες (Maslach et al., 2001). Οι διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα στρες σχετίζονται θετικά με τους παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και αρνητικά με τον παράγοντα της προσωπικής επίτευξης (Chan, 2003· Peiro et al., 2001). Έχει βρεθεί, επίσης, ότι το στρες μπορεί να προβλέψει την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Bakker et al., 2004).

Αναφορικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες σχετίζονται με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Burke et al., 2001· Farber, 2015). Για το λόγο αυτό, οι παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν ως κύριο στόχο τη μείωση του στρες που βιώνουν τα άτομα στο χώρο εργασίας τους (Wu et al., 2007). Ωστόσο, υπάρχουν ευρήματα ερευνών που καταδεικνύουν ότι τα υψηλά επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας δεν οδηγούν πάντα σε επαγγελματική εξουθένωση (Pithers, 1995). Υπάρχουν άτομα που όχι μόνο δεν επηρεάζονται από το εργασιακό στρες, αλλά μπορεί πραγματικά να ευδοκιμούν κάτω από αυτό (Whitehead

& Ryba, 1995). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά της ΨΑ των δασκάλων που μπορεί να τους προστατεύουν από τις αρνητικές επιπτώσεις του στρες, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που είναι ευάλωτοι και υποφέρουν από τις αρνητικές συνέπειες του στρες.

3.3.4 Η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση

Η θεωρία του Bandura (1997) για την αυτοαποτελεσματικότητα έχει εμπνεύσει ένα μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων, όπως το στρες, η κατάθλιψη, οι διατροφικές διαταραχές, και η κατάχρηση αλκοόλ. Ειδικότερα, η έρευνα δείχνει ισχυρούς δεσμούς μεταξύ της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση (Klassen & Chiu, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Schwarzer & Hallum, 2008). Σε μια επισκόπηση των εμπειρικών ερευνών που μελετούσαν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ο Ross (1998) βρήκε ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους μπορεί να προβλέψει τα επίπεδα στρες που ανέφεραν. Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι τα άτομα με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα στρες και λόγω της πίστης τους στην ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις αγχογόνες καταστάσεις (Bandura, 1997). Οι Chwalisz, Altmaier και Russell (1992) παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντιληπτή αποτελεσματικότητα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την πρακτική επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν υψηλή αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους προσπαθούν να αποφύγουν την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων και, αντ' αυτού, προσπαθούν να ανακουφίσουν την

προσωπική τους συναισθηματική δυσφορία. Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν δείξει ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας λειτουργεί ως παράγοντας πρόβλεψης του άγχους, ενώ παράλληλα, η ενίσχυσή της θα μπορούσε να περιορίσει το στρες που βιώνει το άτομο (Grau, Salanova, & Peirò, 2001).

Στο ίδιο πλαίσιο, η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Τα άτομα με χαμηλή αντιληπτή αποτελεσματικότητα που εκτίθενται σε στρεσογόνους παράγοντες είναι πιο επιρρεπή να βιώσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schmitz, Neuman, & Oppermann, 2000). Αντίθετα, η πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις καθημερινές προκλήσεις ενισχύει τα κίνητρά του για να βρει τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αντιλαμβάνονται τις αντικειμενικές απαιτήσεις της διδασκαλίας ως λιγότερο απειλητικές από ό,τι αυτοί που έχουν αμφιβολίες σχετικά με την επαγγελματική τους απόδοση. Με τη σειρά της, η επιτυχής προσαρμογή στις αγχογόνες απαιτήσεις περιορίζει τις πιθανότητες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης (Caprara et al, 2003· Skaalvik & Skaalvik, 2007). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι Evers, Brouwers και Tomic (2002) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Βρήκαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους σχετίζονταν θετικά με τον παράγοντα της προσωπικής επίτευξης και αρνητικά με τους παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης.

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών για τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοαποτελεσματικότητας, επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες

δείχνουν ότι οι έννοιες συνδέονται στενά μεταξύ τους. Συνοψίζοντας τα σχετικά ευρήματα, έχει βρεθεί ότι (α) η αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την ΨΑ, την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες, (β) η ΨΑ επηρεάζει τα επίπεδα στρες και την επαγγελματική εξουθένωση και (γ) η αυτοαποτελεσματικότητα και η ΨΑ συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες που εξετάζουν τις παραπάνω έννοιες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μέχρι στιγμής, εξ΄ όσων γνωρίζουμε, καμία από τις μελέτες που πραγματοποιήθηκαν δεν παρουσίασε ένα μοντέλο για να εξηγήσει τις αιτιώδεις σχέσεις και τις επιδράσεις μεταξύ των εννοιών.

Στην παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών, μεταξύ των άλλων στόχων, διατυπώθηκε και ελέγχθηκε ένα μοντέλο στο οποίο η ΨΑ διαμεσολαβεί στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος. Αναμένεται ότι τα ευρήματα αυτά θα συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου της ΨΑ και των διαστάσεων της σε σχέση τόσο με την αυτοαποτελεσματικότητα όσο και με την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος στους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

4. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Τα τελευταία χρόνια στην διεθνή βιβλιογραφία αποτυπώνεται έντονο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (βλ. Mansfield, et al., 2016). Όλο και πιο έντονα οι ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης επιχειρούν να απαντήσουν όχι μόνο στο τι μπορεί να δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους –ωθώντας τους μάλιστα συχνά στο να το εγκαταλείψουν- αλλά και τι τους κάνει να παραμένουν σε αυτό και να είναι αποτελεσματικοί παρά τις πολλαπλές απαιτήσεις και προκλήσεις που ενέχει. Σε αυτήν την αλλαγή του ερευνητικού προσανατολισμού, η ΨΑ των εκπαιδευτικών κατέχει μία ξεχωριστή θέση στη σχετική βιβλιογραφία. Αντίθετα, η ελληνική βιβλιογραφία είναι μάλλον περιορισμένη. Η πλειοψηφία των μελετών επικεντρώνονται στη διερεύνηση της ΨΑ παιδιών και εφήβων ή στην αξιολόγηση του γενικού επιπέδου ΨΑ των εκπαιδευτικών και όχι των προστατευτικών παραγόντων (π.χ. Kourkoutas, Eleftherakis, Vitalaki, & Hart, 2015· Leontopoulou, 2013· Motti-Stefanidi et al., 2008). Μόνο πρόσφατα οι έρευνες άρχισαν να εστιάζουν στη διερεύνηση των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στη χώρα είχαν επιπτώσεις και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν εντοπιστεί ελάχιστες έρευνες που να εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο η οικονομική κρίση επηρέασε τον εκπαιδευτικό κλάδο και τις επιπτώσεις της για τους εκπαιδευτικούς (π.χ. Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017).

Η παρούσα έρευνα έχει ως γενικό σκοπό τη διερεύνηση της ΨΑ των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και την ανάδειξη των παραγόντων κινδύνου και προστασίας στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας ήταν, πρώτον, να γίνει μια ενδελεχής, συγκριτική

μελέτη της ΨΑ και των επιμέρους διαστάσεών της σε εκπαιδευτικούς της ειδικής και γενικής αγωγής και, δεύτερον, να διερευνηθούν οι σχέσεις της ΨΑ με την αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Για τους παραπάνω λόγους σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε η (ποσοτική) Έρευνα 1, στην οποία εξετάστηκαν οι διαστάσεις της ΨΑ των εκπαιδευτικών με τη χρήση δομημένων εργαλείων μέτρησης της ΨΑ. Ωστόσο, οι προστατευτικοί παράγοντες της ΨΑ που διερευνήθηκαν με τα εργαλεία αυτά δεν καλύπτουν όλο το φάσμα των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ. Επιπλέον, ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των παραγόντων κινδύνου που έχουν αναδειχθεί και που συνδέονται με το τρέχον κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο της χώρας. Για το λόγο αυτό, σχεδιάστηκε και διεξήχθη η (ποιοτική) Έρευνα 2, στην οποία συμμετείχε ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών, από εκείνους που είχαν εξεταστεί στην Έρευνα 1. Η Έρευνα 2 σκοπό είχε, πρώτο, την πιο ενδελεχή διερεύνηση των διαστάσεων της ΨΑ και των παραγόντων προστασίας που επηρεάζουν την ΨΑ των εκπαιδευτικών, την ανάδειξη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την διατήρηση ή/και ενδυνάμωση της ΨΑ τους και τέλος, την εξέταση του εάν και με ποιον τρόπο έχει επηρεαστεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν στην χώρα την τελευταία δεκαετία και από τους νέους παράγοντες κινδύνου που πιθανόν αναδείχθηκαν.

Αναμένεται ότι τα ευρήματα αυτά θα συμβάλουν στην λεπτομερέστερη περιγραφή των παραγόντων προστασίας και κινδύνου της ΨΑ, στην ανάδειξη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενδυνάμωση της ΨΑ τους και στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου της ΨΑ και των διαστάσεών της σε σχέση τόσο με την αυτοαποτελεσματικότητα όσο και με την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος στους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι επιμέρους στόχοι της Έρευνας 1, ακολουθεί η περιγραφή της πιλοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την ανάδειξη των κατάλληλων εργαλείων μέτρησης των ερευνώμενων μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην Έρευνα 1 και, στη συνέχεια, παρουσιάζονται η μέθοδος, τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Η ίδια δομή ακολουθήθηκε και για την περιγραφή της ποιοτικής έρευνας, της Έρευνας 2, που έπεται. Στο τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις Έρευνες 1 και 2.

5. ΕΡΕΥΝΑ 1

5.1 Στόχοι και ερευνητικές υποθέσεις

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα διερεύνησης των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ των εκπαιδευτικών μέσα στο κάθε φορά συγκεκριμένο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο. Έτσι, για την Έρευνα 1 διαμορφωθήκαν οι ακόλουθοι επιμέρους στόχοι: α) Η αξιολόγηση της ΨΑ και των διαστάσεών της. β) Ο εντοπισμός πιθανών διαφορών στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ως συνάρτηση των προσωπικών και εργασιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών, και γ) Η διερεύνηση του ρόλου της ΨΑ στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Πρόσφατες μελέτες για τη διερεύνηση της ΨΑ των Ελλήνων εκπαιδευτικών βρήκαν ότι η πλειοψηφία αυτών παρουσιάζουν μέτρια και υψηλά επίπεδα ΨΑ και μόνο ένα μικρό ποσοστό παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα (Botou, Mylonakou - Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017· Brouskeli, Kaltsi, & Loumakou, 2018). Συνεπώς, αναμένεται ότι τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα θα είναι μέτρια προς υψηλά.
2. Αναμένεται ότι δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ΨΑ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς κάτι τέτοιο δεν έχει βρεθεί στην ελληνική βιβλιογραφία (π.χ. Κουδιγκέλη, 2017· Λάμπρου, 2017· Μωραΐτη, 2018).
3. Ως προς την επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών στην ΨΑ, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, αναμένεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα έχουν υψηλότερα επίπεδα

ψυχικής ανθεκτικότητας από τους άνδρες (Botou et al., 2017) (Υπόθεση 3α), οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας θα έχουν υψηλότερη ΨΑ σε σύγκριση με αυτούς με λιγότερα έτη επαγγελματικής εμπειρίας (Botou et al., 2017) (Υπόθεση 3β), οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί να έχουν θα έχουν υψηλότερη ΨΑ σε σύγκριση με τους άγαμους (Κουδιγκέλη, 2017· Σιούρλα, 2018) (Υπόθεση 3γ) και, τέλος, οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον τίτλους σπουδών θα παρουσιάζουν υψηλότερη ΨΑ σε σχέση με τους συναδέλφους τους που κατέχουν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών (Brouskeli, Kaltsi, & Loumakou, 2018) (Υπόθεση 3δ).

4. Αναμένεται ότι στο σύνθετο δίκτυο σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών η ψυχική ανθεκτικότητα θα έχει επίδραση στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών που έδειξαν ότι (α) η ΨΑ και η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζονται θετικά μεταξύ της, (β) η αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες και (γ) η ΨΑ επηρεάζει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες, υποθέτουμε ότι η ΨΑ διαμεσολαβεί στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος.

6. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να βρεθεί το κατάλληλο εργαλείο αξιολόγησης της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Αρχικά, έγινε η βιβλιογραφική ανασκόπηση των εργαλείων μέτρησης της ΨΑ σε ενηλίκους, τα οποία αξιολογήθηκαν ανάλογα με τις διαστάσεις της ΨΑ που εξέταζαν και τις ψυχομετρικές τους ιδιότητες. Τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για να χρησιμοποιηθούν στην πιλοτική έρευνα ήταν το Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (ΕΨΑΕ) (Daniilidou & Platsidou, 2018) και η Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (MTRS) (Mansfield & Wosnitza, 2015). Παρά το γεγονός ότι οι δύο αυτές κλίμακες είναι πρόσφατες στη βιβλιογραφία και δεν υπάρχουν δεδομένα από πολλές πηγές για τις ψυχομετρικές τους ιδιότητες, επιλέχθηκαν διότι ήταν οι μοναδικές που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι διαστάσεις που αξιολογούν αποτελούν βασικούς παράγοντες της ΨΑ των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, διεξήχθη η πιλοτική έρευνα με στόχο τον έλεγχο της εσωτερικής δομής και συνοχής των ερευνητικών εργαλείων, προκειμένου να βρεθεί η πιο κατάλληλη κλίμακα για να χρησιμοποιηθεί στην κύρια έρευνα.

Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 146 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δημόσια δημοτικά σχολεία. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε και το ερωτηματολόγιο Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1986) και το Teachers' Occupational Stress (TOS) (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006) για τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του στρες, που χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια ελέγχου για την εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης της ΨΑ. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αναμενόταν ότι η ΨΑ θα σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο του 2016.

Η παραγοντική ανάλυση που εφαρμόστηκε στις 26 δηλώσεις του ΕΨΑΕ ανέδειξε τέσσερις παράγοντες που αντιστοιχούσαν πλήρως στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων ήταν α = .80 για τον παράγοντα *Προσωπικές Ικανότητες και Επιμονή*, α = .58 για τον παράγοντα *Επιρροές Πνευματικού Χαρακτήρα*, α = .70 για τον παράγοντα *Οικογενειακή Συνοχή* και α = .67 για τον παράγοντα *Κοινωνικές Ικανότητες και Συναδελφική Υποστήριξη*.

Η παραγοντική ανάλυση στο MTRS ανέδειξε τρεις υποκλίμακες αντί για τέσσερις που πρότειναν οι δημιουργοί του. Η *Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* και η *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα και Κίνητρα* περιλαμβάνουν τους προσωπικούς εσωτερικούς παράγοντες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* περιγράφει τους εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες, όπως οι συναδελφικές σχέσεις ή/και οι κοινωνικές ικανότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων ήταν α = .82 για την *Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* και α = .72 για την *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα και Κίνητρα* και α = .76 την *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα.*

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων των δύο ερωτηματολογίων και των κριτηρίων ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι υποκλίμακες των δύο ερευνητικών εργαλείων εμφάνιζαν αρνητικές συσχετίσεις με τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης και του στρες, όπως ήταν αναμενόμενο. Ωστόσο, οι συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν ήταν υψηλότερες για τις υποκλίμακες του MTRS. Τέλος, βρέθηκαν χαμηλές και μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του MTRS, ενώ δεν βρέθηκαν στατιστικά

σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ΕΨΑΕ. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η κλίμακα MTRS έχει καλύτερη διακρίνουσα εγκυρότητα από την κλίμακα ΕΨΑΕ.

Συμπερασματικά, η συγκριτική αποτίμηση των δύο εργαλείων έδειξε ότι η κλίμακα MTRS φαίνεται να είναι καταλληλότερη για την αξιολόγηση των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ σε εκπαιδευτικούς, διότι (α) οι υποκλίμακες που αξιολογεί έχουν υψηλότερη εσωτερική αξιοπιστία από τις υποκλίμακες της ΕΨΑΕ και (β) έχει καλύτερη διακρίνουσα εγκυρότητα συγκριτικά με την ΕΨΑΕ, όπως δείχνουν οι συσχετίσεις τους με τις κλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης και του στρες. Για τους παραπάνω λόγους, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα MTRS για τη πραγματοποίηση της κύριας έρευνας.

Από την πιλοτική έρευνα συλλέχθηκαν, επίσης, πληροφορίες για τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI) και του εργασιακού στρες (TOS). Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα MBI, η οποία χρησιμοποιήθηκε και στην κύρια έρευνα, παρουσίασε την ίδια παραγοντική δομή με αυτήν που προτείνουν οι δημιουργοί της.

7. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 1

7.1 Δείγμα

Στην κύρια έρευνα συμμετείχαν συνολικά 636 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, από 37 νομούς της Ελλάδας. Από τους συμμετέχοντες, 527 (82.8%) ήταν δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και 109 (17.2%) ειδικής αγωγής (Πίνακας 7.1). Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονταν σε δημόσια σχολεία. Η έρευνα απευθύνθηκε αποκλειστικά σε δασκάλους, ενώ αποκλείστηκαν εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων την πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως μουσικοί, γυμναστές, δάσκαλοι πληροφορικής και ξένων γλωσσών.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η ηλικία τους κυμαίνεται από τα 24 έως τα 61 έτη (επικρατούσα ηλικία τα 50 έτη) με μέσο όρο ηλικίας τα 44.55 έτη (Τ.Α. = 8.604). Στην έρευνα συμμετείχαν 164 άνδρες (31.1%) και 363 γυναίκες (68.9%). Η αναλογία ανδρών-γυναικών στην έρευνα ακολουθεί την αναλογία φύλου στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αριθμητική υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία του υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, καθώς από το 1970 ως το 1990 υπήρξε αλματώδης αύξηση του ποσοστού των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν έγγαμοι/ες (n = 376, 71,3%), 84 εκπαιδευτικοί ήταν άγαμοι/ες (15.9%), 35 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι βρίσκονταν σε σχέση (6.6%) και 31 ήταν διαζευγμένοι/ες (5.9%). Αναφορικά με τα υπηρεσιακά χαρακτηριστικά, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (n = 475, 90.1%) κατείχαν μόνιμη θέση στην εκπαίδευση, ενώ 52 (9.9%) ήταν αναπληρωτές. Τα έτη προϋπηρεσίας τους κυμαίνονταν από 1 έως 37 έτη, με μέσο όρο τα 18.79 έτη (Τ.Α. = 8.270). Από τους εκπαιδευτικούς, 202 (38.3%) δήλωσαν ότι είχαν στην τάξη τους κάποιον μαθητή που παρακολουθεί τμήμα ένταξης ή δέχεται παράλληλη στήριξη, ενώ

325 (71.7%) δεν είχαν τέτοια περίπτωση μαθητών. Τέλος, 323 εκπαιδευτικοί (61.3%) δεν κατείχαν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου, 75 (14.2%) κατείχαν δεύτερο πτυχίο, 120 (22.8%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 9 (1.7%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (Πίνακας 7.1).

Πίνακας 7.1 Δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής		**Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής**		**Σύνολο Εκπαιδευτικών**	
Χαρακτηριστικά	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Φύλο						
Άνδρες	164	31.1	32	29.4	196	30.8
Γυναίκες	363	68.9	77	70.6	440	69.2
Σύνολο	527		109		636	
Οικογενειακή Κατάσταση						
Έγγαμος/η	376	71.3	44	40.4	420	66.0
Άγαμος/η	84	15.9	35	32.1	119	18.7
Σε σχέση	35	6.6	27	24.8	62	9.7
Διαζευγμένος/η	31	5.9	3	2.8	34	5.3
Χήρος/α	1	0.2	0	0	1	0.2
Σύνολο	527		109		636	
Θέση στην Εκπαίδευση						
Μόνιμοι	475	90.1	41	37.6	516	81.1
Αναπληρωτές	52	9.9	68	62.4	120	18.9
Σύνολο	527		109		636	
Μαθητής σε τμήμα ένταξης/ παράλληλη στήριξη						
Ναι	202	38.3	-	-	-	-
Όχι	325	61.7	-	-	-	-
Σύνολο	527					
Τίτλοι Σπουδών						
Όχι	323	61.3	49	45.0	372	58.5
Δεύτερο Πτυχίο	75	14.2	10	9.2	85	13.4
Μεταπτυχιακό	120	22.8	48	44.0	168	26.4
Διδακτορικό	9	1.7	2	1.8	11	1.7
Σύνολο	527		109			
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο**	**Τ.Α.**
Ηλικία	44.55	8.604	35.18	10.939	42.95	9.704
Προϋπηρεσία	18.79	8.270	8.72	5.774	13.75	9.272

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η ηλικία τους κυμαίνεται από τα 23 έως τα 55 χρόνια (επικρατούσα ηλικία 27 έτη) με μέση ηλικία τα 35.18

χρόνια (Τ.Α. = 10.939). Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελείται από 32 άνδρες (29.4%) και 77 γυναίκες (70.6%). Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, 44 από τους εκπαιδευτικούς ήταν έγγαμοι/ες (40.4%), 35 ήταν άγαμοι/ες (32.1%), 27 εκπαιδευτικοί ήταν σε σχέση (24,8%) και 3 ήταν διαζευγμένοι/ες (2.8%). Όσον αφορά στα υπηρεσιακά τους χαρακτηριστικά, η πλειονότητα του δείγματος (n = 68) ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (62.4%), ενώ οι υπόλοιποι 41 (37.6%) κατείχαν μόνιμη θέση στην εκπαίδευση. Τα έτη προϋπηρεσίας τους κυμαίνονταν από 1 έως 25 έτη με μέσο όρο τα 8.72 έτη (Τ.Α. = 5.744). Τέλος, 49 εκπαιδευτικοί (45.0%) δεν κατείχαν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών, πέραν του βασικού πτυχίου τους, 10 εκπαιδευτικοί (9.2%) κατείχαν δεύτερο πτυχίο, 48 εκπαιδευτικοί (44%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 2 ήταν κάτοχοι διδακτορικού (1.8%).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις ANOVA και χ^2 , προκειμένου να διαπιστώσουμε, εάν το δείγμα εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής διαφοροποιείται ως προς τα δημογραφικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά τους. Αρχικά, εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, όσον αφορά στην ηλικία τους ($F(1,634)=23.68$, $p=.000$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο ηλικίας (Μ.Ο. = 44.55) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Μ.Ο. = 35.18). Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, βρέθηκε ότι διαφέρουν και ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους ($F(1,634)=9.37$, $p=.000$) με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο. = 18.79) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Μ.Ο. = 8.72). Τέλος, η ανάλυση χ^2 έδειξε ότι υπήρχε σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση ($\chi^2(1) > = 15.779$, $p < .001$). (87.5% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που ήταν έγγαμοι ή βρίσκονταν σε κάποια

σταθερή σχέση και 72.5% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής). Τα στοιχεία φύλο, θέση στην εκπαίδευση και τίτλοι σπουδών, δεν βρέθηκαν να διαφοροποιούν το δείγμα.

7.2 Ερευνητικά εργαλεία

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της επαγγελματικής εξουθένωσης, της αυτοαποτελεσματικότητας και του στρες στους εκπαιδευτικούς.

7.2.1 Κλίμακα αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Για τη διερεύνηση των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Multidimensional Teacher Resilience Scale (MTRS) των Mansfield και Wosnitza (2015). Η κλίμακα περιλαμβάνει 26 δηλώσεις και αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών: (α) Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα (6 δηλώσεις, π.χ., *Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο*), (β) Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα (4 δηλώσεις, π.χ., *Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου*), (γ) Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα (6 δηλώσεις, π.χ., *Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία*) και (δ) Κίνητρα (10 δηλώσεις, π.χ., *Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω*). Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν κατά πόσο συμφωνούν με μια σειρά δηλώσεων που αφορούν τη διδασκαλία και τις συναδελφικές σχέσεις χρησιμοποιώντας μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα).

7.2.2 Κλίμακα αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας

Για την αξιολόγηση της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) των Tchannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001). Η σύντομη εκδοχή της TSES περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις που αξιολογούν τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας: Αποτελεσματικότητα ως προς τις Διδακτικές Στρατηγικές (4 ερωτήσεις, π.χ., *Σε ποιον βαθμό μπορείτε να θέτετε εύστοχες ερωτήσεις στους μαθητές σας;*), Αποτελεσματικότητα ως προς Διαχείριση της Τάξης (4 ερωτήσεις, π.χ., *Σε ποιον βαθμό μπορείτε να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;*) και Αποτελεσματικότητα ως προς την Εμπλοκή των Μαθητών (4 ερωτήσεις, π.χ., *Σε ποιον βαθμό μπορείτε να παρακινείτε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;*). Οι συμμετέχοντες δίνουν τις απαντήσεις τους με βάση μια 9-βάθμια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1 (καθόλου) έως το 9 (σε πολύ μεγάλο βαθμό).

7.2.3 Κλίμακα αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς ήταν η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI) των Maslach και Jackson (1986). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου (MBI-ES, 1996), η οποία έχει προσαρμοστεί ώστε να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Η μετάφραση και η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά έγινε από τον Kokkinos (2006).

Η MBI αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης και αξιολογεί τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: τη Συναισθηματική Εξάντληση (9 δηλώσεις, π.χ., *Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω*

άλλη μια μέρα δουλειάς), την Αποπροσωποποίηση (5 δηλώσεις, π.χ., *Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα*) και την Προσωπική Επίτευξη (8 δηλώσεις, π.χ., *Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά*). Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν και να βαθμολογήσουν τη συχνότητα με την οποία αισθάνονται ότι τους συμβαίνει μία κατάσταση χρησιμοποιώντας μια 7–βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 (δεν μου συμβαίνει ποτέ) έως το 7 (μου συμβαίνει κάθε μέρα). Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, ενώ όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης, τόσο χαμηλότερος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής τους εξουθένωσης.

7.2.4 Κλίμακα αξιολόγησης του στρες

Για την αξιολόγηση των επιπέδων στρες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Perceived Stress Scale (PSS) των Cohen, Kamarck και Mermelstein (1983). Η PSS αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι ερωτηθέντες βρίσκουν τη ζωή τους απρόβλεπτη, ανεξέλεγκτη και γεμάτη προκλήσεις. Η σύντομη εκδοχή της κλίμακας περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις, έξι με αρνητικό περιεχόμενο (1, 2, 3, 6, 9, 10) και τέσσερις με θετικό (4, 5, 7, 8). Οι συμμετέχοντες καλούνται να δώσουν τις απαντήσεις τους αναφορικά με το πόσο συχνά αισθάνονται ή σκέφτονται αυτό που εκφράζουν οι δηλώσεις βάσει μιας 5-βάθμιας κλίμακας Likert που κυμαίνεται από το 1 (ποτέ) έως το 5 (πολύ συχνά). Η κλίμακα εξάγει ένα συνολικό σκορ, το οποίο προκύπτει από το άθροισμα των ερωτήσεων, αφού πρώτα γίνει αντιστροφή των ερωτήσεων με θετικό περιεχόμενο. Υψηλότερο συνολικό σκορ υποδηλώνει και υψηλότερο αντιληπτό στρες.

7.3 Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2016 έως τον Φεβρουάριο του 2017 και αφού πρώτα είχαν εξασφαλιστεί οι απαραίτητες άδειες χρήσης των ερωτηματολογίων από τους δημιουργούς τους και η άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (αρ. πρωτοκόλλου Φ15/906/144825/Δ1). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν εθελοντική. Η πρόσκληση των συμμετεχόντων έγινε με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος περιλάμβανε την διανομή έντυπων ερωτηματολογίων προσωπικά στους εκπαιδευτικούς, σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την άδεια του Διευθυντή του σχολείου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν είτε κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος, είτε σε δικό τους προσωπικό χρόνο, με την παράκληση να επιστραφούν εντός μίας εβδομάδας. Ο δεύτερος τρόπος περιλάμβανε την αποστολή του ερευνητικού εργαλείου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις σχολείων σε όλη την Ελλάδα, για τα οποία είχε εξασφαλιστεί η άδεια από το ΥΠΕΠΘ, με την παράκληση να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς. Για τη συμπλήρωση του εργαλείου ηλεκτρονικά χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή Typeform. Αξίζει να αναφερθεί ότι δημιουργήθηκαν τέσσερις διαφορετικές μορφές του ερευνητικού εργαλείου, στις οποίες εναλλασσόταν η σειρά των κλιμάκων, προκειμένου να διασφαλιστεί, όσο το δυνατό, η πλήρης συμπλήρωση όλων. Με τους παραπάνω τρόπους συμπληρώθηκαν συνολικά 636 ερωτηματολόγια, 234 (36.8%) σε έντυπη μορφή και 402 (63.2%) μέσω ηλεκτρονικής συμπλήρωσης.

7.4 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Αρχικά, έγινε έλεγχος για την κανονικότητα των κατανομών των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Στο πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε ανάλυση

κύριων συνιστωσών με ορθογώνια μέθοδο περιστροφής σε όλα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, για τη διερεύνηση της εσωτερικής δομής με βάση το κριτήριο Keiser-Meyer-Olkin. Στις αναλύσεις κύριων συνιστωσών, το παραγοντικό φορτίο που θεωρήθηκε σημαντικό ήταν το .40 και γι' αυτό ελήφθησαν υπόψη μόνο οι φορτίσεις πάνω από το όριο αυτό. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες όλων των ερωτηματολογίων.

Στα ερωτηματολόγια ψυχικής ανθεκτικότητας (MTRS), επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI) και αυτοαποτελεσματικότητας (TSES) πραγματοποιήθηκε, επιπλέον, επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, για να ελεγχθεί ο τρόπος που οι ερευνώμενες μεταβλητές ερμήνευαν τους παράγοντες των κλιμάκων. Για την αξιολόγηση του βαθμού εφαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα, χρησιμοποιήθηκε ο Συγκριτικός Δείκτης Προσαρμογής (Comparative Fit Index), οποίος δηλώνει την προσαρμογή του μοντέλου εξετάζοντας την απόκλιση μεταξύ των δεδομένων και του υποτιθέμενου μοντέλου. Παίρνει τιμές από 0 ως 1.0 και, όταν μια τιμή είναι πάνω από .90 (και, μάλιστα, όσο πλησιάζει στο 1.0) θεωρείται ικανοποιητική ένδειξη ότι το μοντέλο έχει καλή εφαρμογή στα δεδομένα (Bentler, 1993, όπως αναφέρεται στο Πλατσίδου, 2001). Επίσης, υπολογίστηκε η τιμή του χ^2 και εκτιμήθηκε το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας του χ^2 στους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας. Ιδανικά, για ένα μοντέλο που έχει καλή εφαρμογή στα δεδομένα, το χ^2 δεν θα πρέπει να είναι στατιστικά σημαντικός. Ωστόσο, ο δείκτης χ^2 είναι «ευαίσθητος» στο μέγεθος του δείγματος και σχεδόν πάντα εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, όταν αναλύονται μεγάλα μεγέθη δείγματος (Hu & Bentler, 1999). Ως εκ τούτου, έχει προταθεί ότι το προτεινόμενο μοντέλο έχει καλή προσαρμογή στα δεδομένα, εάν ο λόγος του χ^2 δια των βαθμών ελευθερίας δεν υπερβαίνει το 3.0 (Iacobucci, 2009). Τέλος, αξιολογήθηκαν και οι δείκτες απόλυτης προσαρμογής (absolute fit indices): ο δείκτης

καλής προσαρμογής (Goodness of Fit Index, GFI), ο δείκτης ρίζα του τυποποιημένου μέσου τετραγωνικού υπολοίπου σφάλματος (Standardized Root-mean-square Residual, SRMR), καθώς και ο δείκτης ρίζα του μέσου τετραγωνικού σφάλματος προσέγγισης (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) (Byrne, 1996· Ζαφειρόπουλος, 2012), προκειμένου να διαπιστωθεί πόσο καλά το μοντέλο ταιριάζει ή αναπαράγει τα δεδομένα. Ο δείκτης GFI αποτελεί μέτρο προσαρμογής μεταξύ του υποτιθέμενου μοντέλου και του παρατηρούμενου πίνακα συνδιακύμανσης (covariance matrix). Κυμαίνεται από 0 έως 1 και τιμές πάνω από .90 θεωρούνται ικανοποιητικές (Kline, 2005). Ο δείκτης SRMR είναι ένα μέτρο της συνολικής διαφοράς μεταξύ των παρατηρούμενων (πραγματικά δεδομένα) και των προβλεπόμενων (υποθετικό μοντέλο) συσχετίσεων και κυμαίνεται από 0 έως 1. Το 0 δείχνει ότι το μοντέλο πρόβλεψης ταιριάζει απόλυτα με τα δεδομένα, ενώ τιμές μικρότερες από 0.05 θεωρούνται ενδείξεις καλής εφαρμογής (Kline, 2005). Ο δείκτης RMSEA απεικονίζει τη διαφορά διακύμανσης–συνδιακύμανσης. Ως γενικός κανόνας, όταν ο RMSEA είναι μικρότερος από .05 δείχνει καλή προσαρμογή, ενώ οι τιμές μεταξύ .05 και .08 δηλώνουν ικανοποιητική προσαρμογή (Kline, 2005).

Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των διαστάσεων των κλιμάκων της κάθε εξεταζόμενης έννοιας, καθώς, επίσης, και οι τυπικές αποκλίσεις. Ακολούθησαν αναλύσεις συσχετίσεων προκειμένου να διερευνηθούν οι σχέσεις ανάμεσα στις διαστάσεις κάθε κλίμακας, αλλά και ανάμεσα στις διερευνώμενες έννοιες. Στο επόμενο στάδιο, εξετάστηκαν οι διαφορές των εξεταζόμενων μεταβλητών αναφορικά με τα προσωπικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιηθήκαν μια σειρά από αναλύσεις συσχετίσεων και αναλύσεις διακύμανσης. Τέλος, εφαρμόστηκαν αναλύσεις διαδρομών για να προσδιοριστεί η διαμεσολαβητική δράση της ΨΑ στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την

επαγγελματική εξουθένωση και με το στρες. Το μοντέλο αυτό ελέγχθηκε με την μέθοδο πολλαπλών δειγμάτων, ώστε να διαπιστωθεί αν το δίκτυο των διαδρομών διαφοροποιείαι μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Για την πραγματοποίηση των στατιστικών αναλύσεων χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά πακέτα IBM SPSS για τις περιγραφικές και διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις και τις αναλύσεις αξιοπιστίας, συσχετίσεων και διακύμανσης και IBM AMOS για τις επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις και τις αναλύσεις διαδρομών.

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 1

8.1 Διερεύνηση της εσωτερικής δομής και αξιοπιστίας των κλιμάκων

8.1.1 Κλίμακα αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η πρώτη ανάλυση κύριων συνιστωσών που έγινε στην κλίμακα MTRS ανέδειξε τέσσερις παράγοντες που εξηγούσαν το 51.61% του συνολικού ποσοστού διασποράς. Αφού αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 3, 10, 11, 13 και 19, οι οποίες δεν φόρτιζαν στους παράγοντες όπως θεωρητικά αναμενόταν, επαναλήφθηκε η ανάλυση στις 21 μεταβλητές που απέμειναν. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τέσσερις παράγοντες που εκφράζουν αντίστοιχες διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας[2]. Η αντιστοιχία των δηλώσεων της κάθε υποκλίμακας με το εννοιολογικό περιεχόμενό της επιβεβαιώθηκε και με εφαρμογή σε μία μικρή ομάδα εκπαιδευτικών (N=10). Η πρώτη διάσταση, τα *Κίνητρα* (8 ερωτήσεις, α = .85), περιγράφει τους παράγοντες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν τα κίνητρά τους και τη δέσμευσή τους στη διδασκαλία. Η δεύτερη διάσταση, *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (6 ερωτήσεις, α = .79), αναφέρεται στη σχέση του ατόμου με τους συναδέλφους του μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην ικανότητά του να συνάπτει νέες σχέσεις μέσα στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Η τρίτη διάσταση, *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (5 ερωτήσεις, α = .82), προσδιορίζει τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που τον βοηθούν να διατηρήσει τη συναισθηματική του σταθερότητα, όταν αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο. Τέλος, η τέταρτη διάσταση, *Προσαρμοστικότητα* (2 ερωτήσεις, α = .82), αναφέρεται στην ικανότητα του

[2] Σημειώνεται ότι στην πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες. Ωστόσο, ο αριθμός του δείγματος στην πιλοτική έρευνα ήταν σημαντικά μικρότερος (n = 146) συγκριτικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων στην κύρια έρευνα (n = 636).

εκπαιδευτικού να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζεται στις καινούριες συνθήκες ή/και τις προκλήσεις που προκύπτουν στον επαγγελματικό του χώρο.

Η παραγοντική δομή της κλίμακας που αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα διέφερε σε σχέση με αυτήν που πρότειναν οι δημιουργού του MTRS (Mansfield & Wosnitza, 2015). Οι παράγοντες που προέκυψαν δεν διέφεραν σε αριθμό, αλλά ως προς την σύστασή τους. Πιο ειδικά, οι διαστάσεις *Κίνητρα, Συναισθηματική ΨΑ* και *Κοινωνική ΨΑ* παρέμειναν ως είχαν. Τέσσερις από τις δηλώσεις του παράγοντα *Επαγγελματική ΨΑ* φόρτισαν στη διάσταση *Κίνητρα*. Έτσι, ο τέταρτος παράγοντας μετονομάστηκε σε *Προσαρμοστικότητα,* καθώς οι δηλώσεις που απέμειναν στον παραάγοντα *Επαγγελματική ΨΑ* αναφέρονταν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται σε αγχογόνες καταστάσεις.

Το τελικό παραγοντικό μοντέλο, που παρουσιάζεται στον Πίνακα 8.1 ερμηνεύει το 54.41% της συνολικής διακύμανσης των μεταβλητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παράγοντες που ανέδειξε η παρούσα παραγοντική ανάλυση συμφωνούν εν μέρει ως προς το περιεχόμενο με το παραγοντικό μοντέλο που πρότειναν οι δημιουργοί της κλίμακας (Mansfield & Wosnitza, 2015). Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες *Κίνητρα, Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* και *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* παρέμειναν ως είχαν. Ωστόσο, οι περισσότερες δηλώσεις του παράγοντα *Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* της αρχικής κλίμακας φόρτωσαν στον παράγοντα *Κίνητρα*. Οι δηλώσεις που απέμειναν θεωρήσαμε ότι θα μπορούσαν να σχηματίσουν έναν παράγοντα που ανταποκρίνονταν καλύτερα στην ονομασία *Προσαρμοστικότητα*. Οι δείκτες αξιοπιστίας βρέθηκαν ικανοποιητικοί και για τις τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 8.1. Ανάλυση κύριων συνιστωσών της κλίμακας MTRS

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	Κίνητρα	Κοινωνική ΨΑ	Συναισθηματική ΨΑ	Προσαρμοστικότητα
12. Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω.	.753			
20. Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.	.730			
18. Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.	.721			
16. Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.	.716			
17. Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.	.651			
4. Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία μου και τη μάθηση για να κάνω μελλοντικά σχέδια.	.601			
15. Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.	.488			
14. Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.	.415			
22. Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.		.817		
23. Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως εκπαιδευτικός.		.800		
26. Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.		.565		
24. Στη δουλειά μου, μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση.		.543		
21. Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.		.535		
25. Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.		.514		
6. Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.			.774	
5. Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο δεν το παίρνω πολύ προσωπικά.			.678	
8. Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.			.619	
7. Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.			.597	
9. Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.			.470	
1. Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες.				.816
2. Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στο σχολείο.				.803
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	18.773	13.641	12.105	9.893
Ιδιοτιμή	33.872	8.564	6.833	5.142
Cronbach α	.85	.79	.82	.82

Σημείωση: Στον Πίνακα εμφανίζονται μόνο οι φορτίσεις που ήταν πάνω από .40.

Πίνακας 8.2. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση της κλίμακας MTRS

Ερωτήσεις	Παράγοντες				Ε	R^2
	Κίνητρα (F1)	Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα (F2)	Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα (F3)	Προσαρμοστικότητα (F4)		
RSC12	.752				.186	.565
RSC18	.711				.227	.505
RSC17	.690				.365	.476
RSC15	.679				.443	.461
RSC16	.642				.225	.412
RSC20	.636				.204	.404
RSC14	.545				.417	.386
RSC4	.541				.449	.293
RSC24		.681			.300	.464
RSC26		.666			.332	.444
RSC22		.647			.392	.419
RSC23		.636			.376	.404
RSC25		.538			.509	.289
RSC21		.420			.483	.176
RSC9			.778		.235	.606
RSC7			.547		.522	.299
RSC8			.634		.455	.402
RSC6			.530		.822	.281
RSC5			.338		.798	.114
RSC2				.859	.165	.739
RSC1				.817	.234	.668
AVE	.43	.37	.34	.70		
CR	.85	.77	.61	.83		
	Συσχετίσεις Παραγόντων					
	F1 – F2		.682**			
	F1 - F3		.669**			
	F1 – F4		.586**			
	F2 – F3		.694**			
	F2 – F4		.611**			
	F3 – F4		.624**			

Σημείωση: p<.00

Στη συνέχεια, η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου που εξήχθη από την παραπάνω διερευνητική ανάλυση ελέγχθηκε με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, προκειμένου να διαπιστωθεί η προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα. Το πρώτο μοντέλο που ελέγχθηκε δεν είχε καλή εφαρμογή στα δεδομένα (χ^2/183 = 3.934, CFI = .889, GFI = .892, SRMR = .057, $CI_{90\%}$ = .063-.073, RMSEA = 0.68). Όπως αναφέρει

ο Barrett (2007), ένας τρόπος για τη βελτίωση ενός μοντέλου μέτρησης είναι να επιτρέψουμε τη συσχέτιση των σφαλμάτων μέτρησης μεταξύ τους. Έτσι, λοιπόν, πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες συσχετίσεις (οι οποίες υποστηρίζονται από το θεωρητικό πλαίσιο για την ΨΑ): συσχέτιση μεταξύ όλων των διαστάσεων της κλίμακας MTRS και συσχετίσεις μεταξύ των σφαλμάτων μέτρησης των δηλώσεων 5-6, 12-15, 22-23. Έτσι, το τελικό μοντέλο μέτρησης που προέκυψε (και παρουσιάζεται στον Πίνακα 8.2) είχε αποδεκτούς στατιστικούς δείκτες, γεγονός που σημαίνει ότι επιβεβαιώνει τη δομή των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου ψυχικής ανθεκτικότητας (χ^2/178 = 2.564, CFI = .935, GFI = .927, SRMR = .046, $CI_{90\%}$ = .047-.058, RMSEA = 0.53). Στο μοντέλο αυτό, όλες οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, βρέθηκαν μέτριες και υψηλές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ ορισμένων εκ των τεσσάρων παραγόντων.

8.1.2 Κλίμακα αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας

Η πρώτη διερευνητική παραγοντική ανάλυση που έγινε στην κλίμακα TSES ανέδειξε δύο παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 60.02% της συνολικής διακύμανσης. Οι ερωτήσεις 2, 4 και 8 αφαιρέθηκαν, καθώς δεν φόρτιζαν όπως αναμενόταν στους παράγοντες, και η παραγοντική ανάλυση επαναλήφθηκε στις εννέα μεταβλητές που απέμειναν. Το παραγοντικό μοντέλο που αναδείχθηκε περιλαμβάνει δύο παράγοντες που εξηγούν το 63.34% της συνολικής διακύμανσης. Ο παράγοντας *Διδακτικές Στρατηγικές και Εμπλοκή Μαθητών* (6 ερωτήσεις, α = .84) περιγράφει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που επιστρατεύουν στη διδασκαλία τους, καθώς και την ικανότητά τους να εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Ο παράγοντας *Διαχείριση Τάξης και Μαθητών* (3 ερωτήσεις, α = .83) αναφέρεται στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους στο να

εφαρμόζουν ένα σύστημα διοίκησης της τάξης και να ελέγχουν τις συμπεριφορές των μαθητών που διασπούν την συνοχή της τάξης.

Συνήθως, η TSES εμφανίζει συνεπή παραγοντική δομή και υψηλή αξιοπιστία (Henson, 2002· Hoy & Spero, 2005· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Η αξιοπιστία της κλίμακας βρέθηκε υψηλή και στην παρούσα έρευνα, αν και ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν μειωμένος. Ωστόσο, το παραγοντικό μοντέλο που προέκυψε από την ανάλυση διαφέρει ως προς τον αριθμό των παραγόντων σε σύγκριση με εκείνο που πρότειναν οι δημιουργοί του, οι οποίοι ανέδειξαν τρεις παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: α) στη Διαχείριση της τάξης και των μαθητών, β) στις Διδακτικές Στρατηγικές και γ) στην Εμπλοκή των μαθητών (Tchannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας *Διαχείριση Τάξης και Μαθητών* παρέμεινε ίδιος, ενώ οι παράγοντες *Διδακτικές Στρατηγικές και Εμπλοκή Μαθητών* διαμόρφωσαν έναν παράγοντα. Η βιβλιογραφία για την κλίμακα προτείνει ότι, εναλλακτικά, θα μπορούσε να αξιολογηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξάγοντας ένα συνολικό σκορ από όλες τις ερωτήσεις (Fives & Buehl, 2010· Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010). Ωστόσο, οι δύο παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών συμφωνούσαν εννοιολογικά με την παραγοντική ανάλυση που πρότειναν οι δημιουργοί της κλίμακας (οι παράγοντες *Διδακτικές Στρατηγικές* και *Εμπλοκή Μαθητών* διαμόρφωσαν έναν παράγοντα). Έτσι, επιλέξαμε να διατηρήσουμε το μοντέλο των δυο παραγόντων, καθώς το περιεχόμενό τους αξιολογούσε δύο διαφορετικές διαστάσεις της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση τις κλίμακας (Πίνακας 8.4). Το μοντέλο βρέθηκε ότι είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα

(χ^2/126 = 3.175, CFI = .973, GFI = .968, SRMR = .064, $CI_{90\%}$ = .050-.078, RMSEA = 0.32) και επιβεβαιώθηκε ότι η εσωτερική δομή της κλίμακας μπορεί να ερμηνευτεί από αυτούς τους δύο παράγοντες.

Πίνακας 8.3. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας TSES

Ερωτήσεις	Παράγοντες Διδακτικές Στρατηγικές και Εμπλοκή Μαθητών (F1)	Διαχείριση Τάξης και Μαθητών (F2)	E	R^2
Σε ποιο βαθμό μπορείτε …				
10. …να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα. όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που διδάξατε;	.792		.301	.627
9. …να χρησιμοποιείτε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σας;	.692		.421	.479
12. …να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;	.685		.398	.469
5. …να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	.706		.402	.499
7. …να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	.704		.486	.496
11. …να βοηθάτε τις οικογένειες. ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	.601		.585	.361
3. …να ηρεμείτε ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;		.814	.299	.663
1. …να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;		.782	.356	.611
6. …να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;		.778	.368	.605
	Συσχετίσεις Παραγόντων			
F1 – F2	.714**			

Σημείωση: p<.00

8.1.3 Κλίμακα αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η δομή της κλίμακας MBI έχει επανειλημμένα ελεγχθεί σε ελληνικό δείγμα και γι΄ αυτό πραγματοποιήθηκε μόνο η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Το μοντέλο μέτρησης αξιολογήθηκε με βάση τους δείκτες που περιγράφηκαν παραπάνω και

βρέθηκε να έχει καλή εφαρμογή στα δεδομένα (χ^2/198 = 2.214, CFI = .935, GFI = .911, SRMR = .059, $CI_{90\%}$ = .054-.064, RMSEA = 0.52). Οι τρεις παράγοντες που αναδείχθηκαν εξηγούν το 56.84% της συνολικής διακύμανσης και συμφωνούν απόλυτα ως προς το περιεχόμενό τους με αυτά που προτείνουν οι Maslach και Jackson (1986) (βλ. Πίνακα 8.4).

Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας, η *Συναισθηματική Εξάντληση* (9 ερωτήσεις, α = .90), αναφέρεται στα αισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, καθώς και στην απώλεια ενέργειας και διάθεσης. Ο δεύτερος παράγοντας, η *Προσωπική Επίτευξη* (8 ερωτήσεις, α = .87), αναφέρεται στην αίσθηση που αποκτά ο εργαζόμενος ότι είναι ανίκανος να προσφέρει στον χώρο εργασίας του και στην συνεπαγόμενη μείωση της απόδοσής του. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας, η *Αποπροσωποποίηση* (5 ερωτήσεις, α = .77), περιγράφει την απομάκρυνση και αποξένωση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του και την εγκαθίδρυση απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών σχέσεων με αυτούς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ίδια παραγοντική δομή έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες με εκπαιδευτικούς σε Ελλάδα και Κύπρο (π.χ., Kokkinos, 2006· Platsidou & Agaliotis, 2008· Platsidou & Daniilidou, 2016) και στο διεθνή χώρο (π.χ., Hakanen, Bakker, & Schaufelli, 2006· Schaufeli, Bakker, Hoohduin, Schaap & Kladler, 2001· Skaalvik & Skaalvik, 2007). Με άλλα λόγια, η MBI είναι μία κλίμακα που εμφανίζει σταθερή παραγοντική δομή. Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας ήταν καλή όπως και σχεδόν σε όλες τις προηγούμενες έρευνες (π.χ., Kokkinos, 2006· Schwarzer, Schmitz, & Tang, 2000· Schutte, Toppinen, Kalimo, & Schaufelli, 2000).

Πίνακας 8.4. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας MBI

Ερωτήσεις	Παράγοντες			Ε	R^2
	Εξουθένωση (F1)	Προσωπική Επίτευξη (F2)	Αποπροσωποποίηση (F3)		
4. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	.860			.351	.739
2. Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.	.777			.411	.604
1..Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	.729			.501	.531
8. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	.822			.365	.676
3. Είναι πολύ κουραστικό για ΄μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα	.755			.478	.570
7. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές	.732			.564	.535
5. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	.723			.458	.523
9. Νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής ημέρας	.681			.695	.464
6. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο	.409			.782	.167
15. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν την δουλειά		.662		.487	.439
14. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου		.767		.368	.588
12. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων		.624		.563	.390
11. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.		.633		.547	.401
13. Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα		.769		.396	.595
17. Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου		.717		.452	.515
10. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου		.527		.721	.278
16. Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου		.664		.568	.440
19. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν την δουλειά			.640	.689	.410
20. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή			.661	.701	.436
18. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα			.566	.694	.320
21. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους			.644	.652	.415
22. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου			.593	.721	.352
	Συσχετίσεις Παραγόντων				
F1 – F2	-.465**				
F2 – F3	-.547**				
F1 – F3	.549**				

Σημείωση: p<.00

8.1.4 Κλίμακα αξιολόγησης του στρες

Η ανάλυση κύριων συνιστωσών στην κλίμακα Perceived Stress Scale ανέδειξε, αρχικά, δύο παράγοντες που εξηγούσαν το 58.22% της συνολικής διακύμανσης. Η ερώτηση 2 αφαιρέθηκε, καθώς φόρτωνε σε δύο παράγοντες, και η ανάλυση επαναλήφθηκε στις εννέα μεταβλητές που απέμειναν. Στο τελικό παραγοντικό μοντέλο (βλ. Πίνακα 8.5) οι δύο παράγοντες ερμηνεύουν το 57.77% της συνολικής διακύμανσης.

Ο παράγοντας *Αντιληπτό Στρες* (5 ερωτήσεις, α = .82) αναφέρεται στα επίπεδα στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις δικές τους εκτιμήσεις. Ο δεύτερος παράγοντας, *Έλεγχος Στρες* (4 ερωτήσεις, α = .73), περιγράφει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται τις στρεσογόνες καταστάσεις που προκύπτουν.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση τις κλίμακας (Πίνακας 8.5). Το μοντέλο βρέθηκε ότι είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα ($\chi^2/21$ = 2.658, CFI = .982, GFI = .981, SRMR = .027, $CI_{90\%}$ = .035-.068, RMSEA = 0.51) και επιβεβαιώθηκε ότι η εσωτερική δομή της κλίμακας μπορεί να ερμηνευτεί από αυτούς τους δύο παράγοντες.

Η παραγοντική ανάλυση της κλίμακας και ο έλεγχος της αξιοπιστίας της έδειξαν ότι η PSS έχει καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Αν και οι κατασκευαστές της κλίμακας (Cohen et al., 1983) πρότειναν την αξιολόγηση της κλίμακας με μια τιμή που προκύπτει από το άθροισμα όλων των ερωτήσεων, το μοντέλο των δύο παραγόντων έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες μελέτες (Lee, 2012). Συνεπώς, αποφασίστηκε να διατηρηθεί το μοντέλο των δύο παραγόντων στην παρούσα έρευνα, καθώς αξιολογεί δύο διαφορετικές διαστάσεις του στρες, μία αρνητική, τα επίπεδα στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, και μία θετική, την ικανότητά τους να ελέγχουν το στρες που βιώνουν.

Πίνακας 8.5. Ανάλυση κύριων συνιστωσών της κλίμακας PSS

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	Αντιληπτό Στρες	Έλεγχος Στρες	Ε	R^2
9. Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε θυμώσει εξαιτίας των πραγμάτων που ήταν έξω από τον έλεγχό σας;	.669		.597	.451
10. Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι οι δυσκολίες συσσωρευόταν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην μπορείτε να τις ξεπεράσετε;	.783		.458	.610
1. Κατά τον τελευταίο μήνα. πόσο συχνά είσαστε σε ένταση επειδή κάτι συνέβη απρόοπτα;	.568		.710	.324
3. Κατά τον τελευταίο μήνα. πόσο συχνά έχετε νιώσει νευρικός/ή ή «στρεσαρισμένος/η»;	.786		.398	.623
6. Κατά τον τελευταίο μήνα. πόσο συχνά βρεθήκατε να μην μπορείτε να αντιμετωπίσετε όλα όσα έπρεπε να κάνετε;	.590		.639	.349
4. Κατά τον τελευταίο μήνα. πόσο συχνά έχετε νιώσει σίγουρος για την ικανότητά σας να χειριστείτε τα προσωπικά σας προβλήματα;		.490	.815	.241
8. Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι έχετε τον έλεγχο των πραγμάτων;		.758	.374	.583
5. Κατά τον τελευταίο μήνα. πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι τα πράγματα πάνε όπως θέλετε;		.684	.477	.468
7. Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά μπορούσατε να ελέγξετε πράγματα που προκαλούσαν εκνευρισμό;		.608	.492	.607
	Συσχετίσεις Παραγόντων			
F1 – F2			.791	

8.2 Διερεύνηση των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Ο πρώτος ερευνητικός στόχος ήταν η αξιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και των διαστάσεών της με βάση την κλίμακα MTRS. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8.6, τα επίπεδα ΨΑ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετά υψηλές τιμές (κατά φθίνουσα σειρά) στους παράγοντες *Κίνητρα* (Μ.Ο=4.26), *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (Μ.Ο=4.21) και *Προσαρμοστικότητα* (Μ.Ο=4.01) και μέτριες προς υψηλές τιμές στον παράγοντα *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (Μ.Ο=3.70). Το συνολικό επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας βρέθηκε αρκετά υψηλό για το σύνολο των εκπαιδευτικών (Μ.Ο=4.11). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων επιβεβαίωσαν την πρώτη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, τα επίπεδα της ΨΑ των εκπαιδευτικών αναμένονταν να είναι μέτρια προς υψηλά.

Πίνακας 8.6. Επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής

Παράγοντες ΨΑ	**Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής**		**Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής**		**Σύνολο των εκπαιδευτικών**	
	Μ.Ο	**Τ.Α.**	**Μ.Ο**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο**	**Τ.Α.**
Προσαρμοστικότητα	4.04	0.76	3.91	0.70	4.01	0.75
Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα	3.68	0.65	3.83	0.62	3.70	0.65
Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα	4.16	0.56	4.22	0.54	4.17	0.55
Κίνητρα	4.26	0.51	4.28	0.51	4.26	0.51
Συνολικά Επίπεδα	4.10	0.46	4.14	0.42	4.11	0.46

Σημείωση: Το εύρος της κλίμακας ήταν από 1 έως 5.

Μέρος του πρώτου ερευνητικού στόχου ήταν η αξιολόγηση των διαστάσεων που διαμορφώνουν τα επίπεδα της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Η *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* και τα *Κίνητρα* αξιολογήθηκαν υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς. Η διάσταση *Προσαρμοστικότητα* αξιολογήθηκε, επίσης, υψηλά από τους εκπαιδευτικούς ως προστατευτικός παράγοντας της ΨΑ. Τέλος, η διάσταση *Συναισθηματική Ψυχική*

Ανθεκτικότητα αξιολογήθηκε χαμηλότερα, συγκριτικά με τις άλλες διαστάσεις της κλίμακας, ως παράγοντας που επηρεάζει την ΨΑ των εκπαιδευτικών.

8.3 Η επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων στην ΨΑ των εκπαιδευτικών

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση πιθανών διαφορών στο δείγμα ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα αναφορικά με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκαν οι μεταβλητές ειδικότητα (γενική – ειδική αγωγή), φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη προϋπηρεσίας, θέση στην εκπαίδευση (μόνιμοι - αναπληρωτές) και επιπλέον τίτλοι σπουδών. Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ελέγχθηκε, επιπλέον, κατά πόσο η ύπαρξη η μη μαθητή/ών στην τάξη τους που να παρακολουθεί τμήμα ένταξης μπορεί να έχει επίδραση στις ερευνώμενες μεταβλητές. Στη συνέχεια, αρχικά, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της διερεύνησης των δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων στο σύνολο των εκπαιδευτικών και έπειτα, ξεχωριστά για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη συνολική ΨΑ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Όσον αφορά στις επιμέρους διαστάσεις της ΨΑ που διαμορφώνουν τους προστατευτικούς παράγοντες, οι αναλύσεις έδειξαν μία μόνο στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* της κλίμακας MTRS ($F(1,634)=4.894$, $p=.027$). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=3.69) ανέφεραν υψηλότερες τιμές σε αυτόν τον παράγοντα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Μ.Ο.=3.68). Δεν βρέθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συμπερασματικά, επιβεβαιώθηκε σχεδόν εξολοκλήρου η

δεύτερη ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία αναμενόταν να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ΨΑ μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Διαφορετικά βρέθηκαν τα αποτελέσματα για την υπόθεση 3α, όσον αφορά την επίδραση του φύλου στις διαστάσεις της ΨΑ. Παρατηρήθηκε μόνο μια στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα *Κίνητρα* ($F(1,634)=6.614$, $p=.010$), όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=4.28) αξιολόγησαν υψηλότερα τα κίνητρα ως προστατευτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας συγκριτικά με τους άνδρες (Μ.Ο.=4.21). Σε σχέση, επίσης, με τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Έτσι, δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση 3α, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες αναμενόταν να αξιολογήσουν υψηλότερα την ΨΑ σε σύγκριση με τους άνδρες.

Πίνακας 8.7. Συσχετίσεις της ηλικίας και της προϋπηρεσίας με την ΨΑ για το σύνολο των εκπαιδευτικών

Παράγοντες	Ηλικία	Προϋπηρεσία
MTRS-Προσαρμοστικότητα	,104**	,081*
MTRS-Συναισθηματική ΨΑ	,043	,025
MTRS-Κοινωνική ΨΑ	-,025	-,044
MTRS-Κίνητρα	,001	,009
Συνολική ΨΑ	,039	,025

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p<.01, ενώ οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p<.05.

Σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (υπόθεση 3β), εντοπίστηκαν χαμηλές θετικές στατιστικά σημαντικές σχέσεις με τον παράγοντα *Προσαρμοστικότητα* από την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας ($r=.104$, p=.009 με την ηλικία και $r=.081$, p=.040 με την προϋπηρεσία) (βλ. Πίνακα 8.7). Όσο αυξάνεται η ηλικία και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών

τόσο βελτιώνεται η ικανότητά τους να λειτουργούν με ευελιξία στις νέες συνθήκες που παρουσιάζονται στο χώρο εργασίας τους. Ωστόσο, συσχετίσεις βρέθηκαν μόνο για μία από τις τέσσερις διαστάσεις της ΨΑ, γεγονός που δεν επιβεβαιώνει την Υπόθεση 3β, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία και περισσότερα έτη προϋπηρεσίας να έχουν υψηλότερη ΨΑ συγκριτικά με τους νεότερους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη εργασιακής εμπειρίας.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης έγινε ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών σε δύο κατηγορίες. Στην κατηγορία «Έγγαμοι/ες/Σε σχέση» (n = 482) συμπεριλήφθηκαν, επίσης, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που διατηρούσαν κάποια σχέση την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Στην κατηγορία «Άγαμοι/ες/Χωρίς σχέση» (n = 154) συμπεριλήφθηκαν εκτός από τους άγαμους και όσοι ήταν διαζευγμένοι/ες ή είχαν βιώσει χηρεία. Αναλυτικότερα, όσον αφορά στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με όλους τους παράγοντες. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν διαφορές στη *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($F(1,634)=15.216$, $p=.000$), στην *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* ($F(1,634)=6.952$, $p=.00$), στην *Προσαρμοστικότητα* ($F(1,634)=9.376$, $p=.002$) και τα *Κίνητρα* ($F(1,634)=4.813$, $p=.000$). Οι έγγαμοι/σε σχέση εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στις διαστάσεις *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (Μ.Ο.=3.76), *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (Μ.Ο.=4.20), *Προσαρμοστικότητα* (Μ.Ο.=4.06) και *Κίνητρα* (Μ.Ο.=4.29) σε σχέση με τους άγαμους/χωρίς σχέση (Μ.Ο.= 3.53, 4.06, 3.85 και 4.19 αντίστοιχα). Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε για τη συνολική τιμή της κλίμακας ($F(1,634)=14.461$, $p=.000$), με τους έγγαμους/σε σχέση εκπαιδευτικούς να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ΨΑ (Μ.Ο.=4.15) σε σχέση με τους άγαμους/διαζευγμένους (Μ.Ο.=3.99). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων επιβεβαίωσαν

πλήρως την υπόθεση 3γ, σύμφωνα με την οποία οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί αναμενόταν να έχουν υψηλότερα επίπεδα ΨΑ σε σύγκριση με τους άγαμους.

Τέλος, στις αναλύσεις για τον εντοπισμό διαφορών στα επίπεδα της ΨΑ των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους τίτλους σπουδών τους δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι του βασικού τίτλου σπουδών και τους εκπαιδευτικούς που κατείχαν δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο σπουδών. Δεν επιβεβαιώθηκε, επομένως, η υπόθεση 3δ, όπου αναμενόταν η εκπαίδευση των δασκάλων των διαφοροποιεί τα επίπεδα της ΨΑ τους.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων επιβεβαίωσαν μερικώς την τρίτη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν να βρεθούν διαφορές όσον αφορά στα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Με εξαίρεση τη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης που βρέθηκε ότι διαφοροποιεί όλες τις διαστάσεις τις ΨΑ, οι υπόλοιπες μεταβλητές βρέθηκε ότι διαφοροποιούν μόνο συγκεκριμένες διαστάσεις της ΨΑ (π.χ., φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας), ή και καμία διάσταση της ΨΑ (τίτλοι σπουδών).

8.4 Ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες

Ο τρίτος στόχος της Έρευνας 1 αφορούσε στην διερεύνηση του ρόλου της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τις συνεξεταζόμενες έννοιες. Για τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις έννοιες αυτές, χρειάστηκε να υπολογιστεί πρώτα ο μέσος όρος των τιμών της κάθε κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και μέτρια επίπεδα στρες (Πίνακας 8.8).

Πίνακας 8.8. Επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης, της αυτοαποτελεσματικότητας και του στρες στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής

Παράγοντες	**Εκπαιδευτικοί γενικής Αγωγής**		**Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής**		**Σύνολο των εκπαιδευτικών**	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Επαγγελματική Εξουθένωση						
Συναισθηματική Εξουθένωση*	3.00	1.25	2.70	1.15	2.95	1.24
Προσωπική Επίτευξη	5.93	0.82	5.80	0.94	5.90	0.84
Αποπροσωποποίηση	1.73	0.09	1.75	0.91	1.74	0.94
Αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα						
Διαχείριση Τάξης και Μαθητών *	6.87	1.23	6.60	1.12	6.82	1.22
Διδακτικές Στρατηγικές και Εμπλοκή Μαθητών	7.13	1.08	7.12	1.00	7.13	1.06
Στρες						
Αντιληπτό Στρες	2.58	0.80	2.66	0.75	2.60	0.79
Έλεγχος Στρες *	3.65	0.71	3.52	0.67	3.63	0.71

Σημείωση 1: Στο ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης η κλίμακα κυμαίνονταν από το 1 έως το 7, στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας από το 1 έως το 9 και στην κλίμακα στρες από το 1 έως το 5.
Σημείωση 2: Στις διαστάσεις με αστερίσκο (*) εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πιο αναλυτικά, ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, οι συμμετέχοντες σημείωσαν χαμηλά επίπεδα στον παράγοντα της *Αποπροσωποποίησης* (Μ.Ο=1.74), μέτρια επίπεδα στον παράγοντα *Συναισθηματική Εξουθένωση* (Μ.Ο=2.95) και υψηλά επίπεδα στον παράγοντα *Προσωπική Επίτευξη* (Μ.Ο=5.90). Αναφορικά με την αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα και στους δύο παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας *Διαχείριση Τάξης και Μαθητών* αξιολογήθηκε αρκετά υψηλά (Μ.Ο.= 6.82) και, ομοίως, ο μέσος όρος για τον παράγοντα *Διδακτικές Στρατηγικές και Εμπλοκή Μαθητών* (Μ.Ο. = 7.13). Όσον αφορά στα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών, ο παράγοντας *Αντίληψη*

Στρες αξιολογήθηκε σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο=2.60) και ο παράγοντας *Έλεγχος Στρες* σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα (Μ.Ο=3.63) από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

8.4.1 Συσχετίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση, την αυτοαποτελεσματικότητα και το στρες

Ο Πίνακας 8.9 δείχνει τις συσχετίσεις μεταξύ των συνολικών τιμών των εννοιών και ο Πίνακας 8.10 απεικονίζει τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ όλων των υποκλιμάκων των εννοιών. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 8.9, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται μέτρια και θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα (r=.609, p=.000). Φαίνεται ότι όσο υψηλότερα εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη και τους μαθητές και να είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Βρέθηκε, επίσης, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συσχετίζεται μέτρια προς υψηλά και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση (r=.-548, p=.000) και το στρες (r=-.498, p=.000), γεγονός που υποδηλώνει ότι υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μπορούν να περιορίσουν τα επίπεδα αντιληπτού στρες και την εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 8.9. Συσχετίσεις μεταξύ των συνολικών τιμών των μεταβλητών

Παράγοντες	Ψυχική Ανθεκτικότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα	,609**
Επαγγελματική Εξουθένωση	-,548**
Στρες	-,498**

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p<.01

Σε πιο αναλυτικό επίπεδο, όσον αφορά στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, υπάρχουν θετικές (στατιστικά σημαντικές) σχέσεις των υποκλιμάκων της ΨΑ με τη διάσταση της *Προσωπικής Επίτευξης* και αρνητικές σχέσεις με τις διαστάσεις της *Αποπροσωποποίησης* και της *Συναισθηματικής Εξάντλησης* (Πίνακας 8.13). Αναλυτικότερα, η διάσταση της *Προσωπικής Επίτευξης* από την κλίμακα MBI σχετίζεται μέτρια θετικά με τις διαστάσεις *Προσαρμοστικότητα* (r=.391, p=.000), *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (r=.425, p=.000), *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (r=.456, p=.000) και υψηλά με τον παράγοντα *Κίνητρα* (r=.519, p=.000). Βρέθηκαν, επίσης, αρνητικές (στατιστικά σημαντικές) σχέσεις ανάμεσα στη διάσταση της *Συναισθηματικής Εξουθένωσης* και τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας *Προσαρμοστικότητα* (r=-.241, p=.000), *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (r=-.411, p=.000), *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (r=-.275, p=.000) και *Κίνητρα* (r=-.308, p=.000). Ομοίως, παρατηρήθηκε ότι ο παράγοντας *Αποπροσωποποίηση* συσχετίζεται αρνητικά (και στατιστικά σημαντικά) με την *Προσαρμοστικότητα* (r=-.190, p=.000), τη *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (r=-.257, p=.000), την *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (r=-.200, p=.000) και τα *Κίνητρα* (r=-.309, p=.000).

Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, παρατηρήθηκαν μέτριες και υψηλές θετικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ο παράγοντας *Διαχείριση της Τάξης και των Μαθητών* βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με τις διαστάσεις *Προσαρμοστικότητα* (r=.423, p=.000), *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (r=.331, p=.000), *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (r=.405, p=.000) και *Κίνητρα* (r=.453, p=.000) της ψυχικής ανθεκτικότητας. Υψηλότερες θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στους παράγοντες *Διδακτικές Στρατηγικές και Εμπλοκή Μαθητών* και *Προσαρμοστικότητα* (r=.384, p=.000), *Συναισθηματική Ψυχική*

Ανθεκτικότητα (*r*=.340, *p*=.000), *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (*r*=.414, *p*=.000) και *Κίνητρα* (*r*=.519, *p*=.000).

Τέλος, βρέθηκαν μέτριες αρνητικές (στατιστικά σημαντικές) συσχετίσεις ανάμεσα στον παράγοντα *Αντιληπτό Στρες* και τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και μέτριες θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στον παράγοντα *Έλεγχος Στρες* και τις υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητα. Ειδικότερα, ο παράγοντας *Αντιληπτό Στρες* βρέθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με τις διαστάσεις *Προσαρμοστικότητα* (*r*=-.317, *p*=.000), *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (*r*=-.451, *p*=.000), *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (*r*=-.323, *p*=.000) και *Κίνητρα* (*r*=-.305, *p*=.000). Αντίθετα, η διάσταση Έλεγχος Στρες παρατηρήθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με τους παράγοντες *Προσαρμοστικότητα* (*r*=.340, *p*=.000), *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (*r*=.401, *p*=.000), *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* (*r*=.325, *p*=.000) και *Κίνητρα* (*r*=.366, *p*=.000).

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στις έννοιες και, επιπρόσθετα, μεταξύ των υποκλιμάκων των εννοιών, παρατηρούνται χαμηλές έως μέτριες θετικές και αρνητικές συσχετίσεις. Οι διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας σχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, την προσωπική επίτευξη και τον έλεγχο του στρες και αρνητικά με την αποπροσωποποίηση, τη συναισθηματική εξάντληση και το αντιληπτό στρες.

Πίνακας 8.10. Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων των μεταβλητών

Παράγοντες	**MTRS-Προσαρμοστικότητα**	**MTRS -Συναισθηματική**	**MTRS -Κοινωνική**	**MTRS -Κίνητρα**	**MBI-Συναισθηματική Εξουθένωση**	**MBI-Προσωπική Επίτευξη**	**MBI-Αποπροσωποποίηση**	**TSES-Διαχείριση Τάξης**	**TSES-Διδακτικές Στρατηγικές**	**PSS-Αντίληψη Στρες**
MTRS-Προσαρμοστικότητα										
MTRS -Συναισθηματική	,442**									
MTRS -Κοινωνική	,463**	,474**								
MTRS -Κίνητρα	,508**	,467**	,552**							
MBI-Συναισθηματική Εξουθένωση	-,241**	-,411**	-,275**	-,308**						
MBI-Προσωπική Επίτευξη	,391**	,425**	,456**	,519**	-,348**					
MBI-Αποπροσωποποίηση	-,190**	-,257**	-,200**	-,309	,454**	-,410**				
TSES-Διαχείριση Τάξης	,423**	,331**	,405**	,453**	-,299**	,506**	-,269**			
TSES-Διδακτικές Στρατηγικές	,384**	,340**	,414**	,519**	-,216**	,486**	-,204**	,603**		
PSS-Αντίληψη Στρες	-,317**	-,451**	-,323**	-,305**	,475**	-,408**	,297**	-,329**	-,285**	
PSS-Έλεγχος Στρες	,340**	,401**	,325**	,366**	-,317**	,433**	-,250**	,342**	,295**	-,597**

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p<.01, ενώ οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p<.05

8.4.2 Η ψυχική ανθεκτικότητα ως διαμεσολαβούσα μεταβλητή στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες

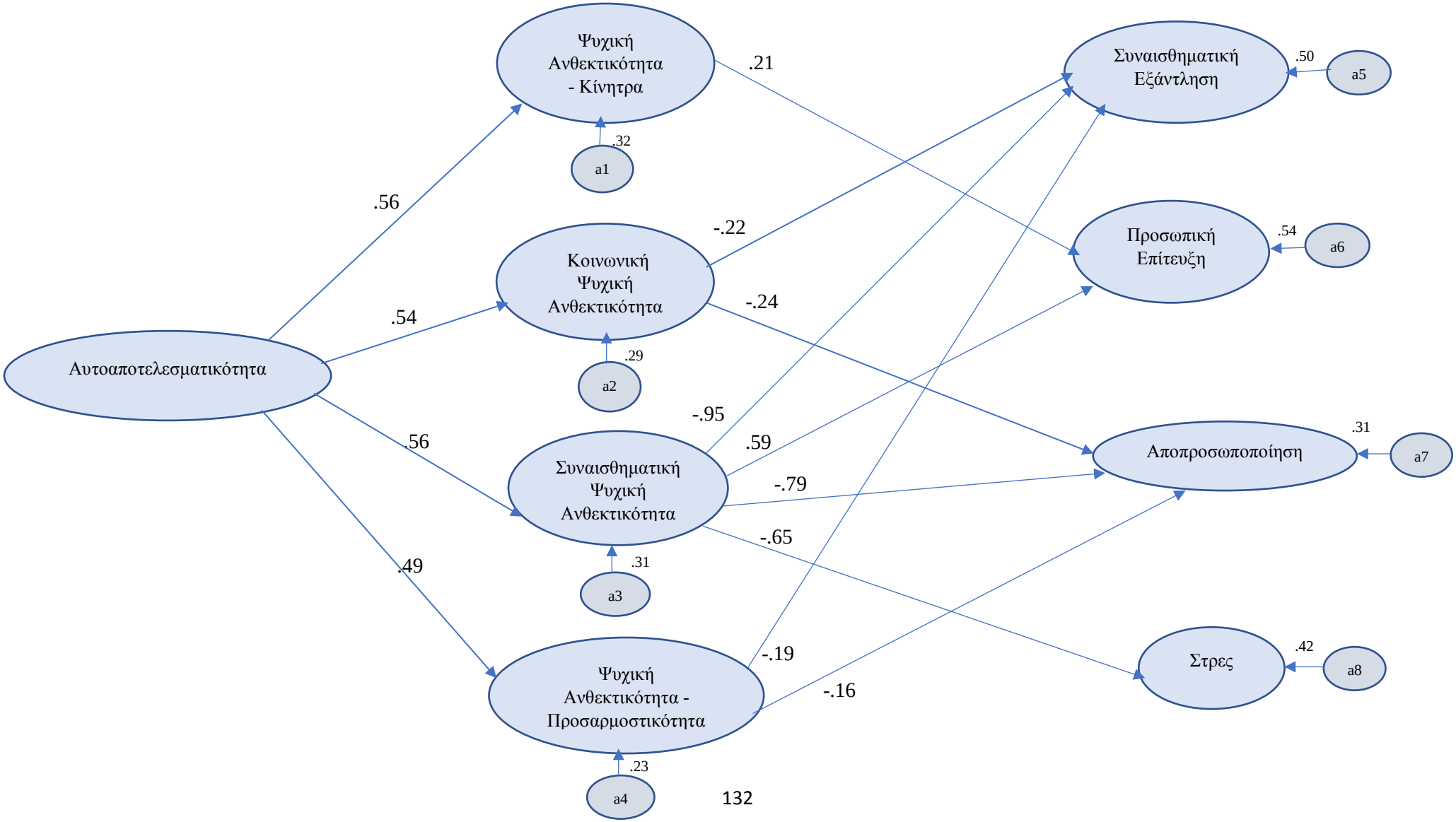
Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών ελέγχθηκε ένα υποθετικό μοντέλο, στο οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα διαμεσολαβούσε στη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Για τις κλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας και του στρες χρησιμοποιήθηκε η συνολική τιμή των κλιμάκων, εφόσον οι δημιουργοί τους προτείνουν ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να γίνει με την εξαγωγή μιας συνολικής τιμής (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983· Tchannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Το δομικό μοντέλο που ελέγχθηκε ήταν αυτό στο οποίο οι υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας διαμεσολαβούν στη σχέση ανάμεσα στην συνολική αυτοαποτελεσματικότητα και τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, από τη μια, και το συνολικό στρες των εκπαιδευτικών, από την άλλη. Αποτελείται από εννέα λανθάνουσες μεταβλητές: μία για την συνολική αυτοαποτελεσματικότητα, τέσσερις για τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, τρεις για τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και μία για το συνολικό στρες. Το αρχικό μοντέλο που προέκυψε είχε οριακή προσαρμογή στα δεδομένα (χ^2/860 = 2.826, CFI = .897, GFI = .841, IFI = .878, SRMR = .075, $CI_{90\%}$ = .051-.056, RMSEA = 0.54). Για τη βελτιστοποίηση του μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της απλοποίησης και της επέκτασης (Kline, 2011). Η μέθοδος της απλοποίησης περιλαμβάνει τη διαγραφή των διαδρομών που δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, διαγράφηκαν οι διαδρομές του παράγοντα *Ψυχική Ανθεκτικότητα - Κίνητρα* προς την *Συναισθηματική Εξάντληση*, την *Αποπροσωποποίηση* και το *Στρες* και οι διαδρομές των παραγόντων *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* και *Ψυχική Ανθεκτικότητα – Προσαρμοστικότητα*

προς την *Προσωπική Επίτευξη* και το *Στρες*. Η μέθοδος της επέκτασης περιλαμβάνει την προσθήκη συνδυακυμάνσεων μεταξύ των υπολειπόμενων διακυμάνσεων (residuals) με βάση τους δείκτες τροποποίησης (Modification indices). Σε αυτό το πλαίσιο, συσχετίστηκαν οι υπολειπόμενες διακυμάνσεις ανάμεσα στις υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το μοντέλο που προέκυψε και παρουσιάζεται στο Σχήμα 8.1 είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα (χ^2/861 = 2.328, CFI = .921, GFI = .890, IFI = .911, SRMR = .058, $CI_{90\%}$ = .043-.048, RMSEA = 0.46). Οι επιδράσεις διαμεσολάβησης των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας δοκιμάστηκαν χρησιμοποιώντας τη διαδικασία εκτίμησης Bootstrap (δείγμα 2000). Η μέθοδος Bootstrap επιτρέπει την εκτίμηση της κατανομής του δείγματος στις παραμέτρους και την εύρεση των τυπικών σφαλμάτων (Kline, 2011). Ο Πίνακας 8.11 παρουσιάζει τις άμεσες επιδράσεις της αυτοαποτελεσματικότητας στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και του στρες και τον διαμεσολαβητικό ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 8.1 και στον Πίνακα 8.11, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι έχει άμεση θετική επίδραση σε όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι διαστάσεις της ανθεκτικότητας (συναισθηματική, κοινωνική, κίνητρα, προσαρμοστικότητα) διαμεσολαβούν πλήρως ή μερικώς στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση 4 σύμφωνα με την οποία η ΨΑ αναμενόταν να διαμεσολαβεί στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες.

Σχήμα 8.1: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ΨΑ στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την ΕΕ και το στρες



Σημείωση: Στο σχήμα απεικονίζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαδρομές ($p < 0.05$).

Πίνακας 8.11. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας

Σχέσεις	Άμεση Επίδραση (χωρίς διαμεσολάβηση)	Άμεση επίδραση με διαμεσολάβηση των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας	Αποτελέσματα
1. Αυτοαποτελεσματικότητα → Συναισθηματική Εξάντληση	-.309** (p =.000)	Συναισθηματική: β = -.061 (p=.213)	Πλήρης Διαμεσολάβηση
		Κοινωνική: β = -.060 (p=.063)	Πλήρης Διαμεσολάβηση
		Προσαρμοστικότητα: β = -.172** (p=.000)	Μερική Διαμεσολάβηση
2. Αυτοαποτελεσματικότητα → Προσωπική Επίτευξη	.584 ** (p=.000)	Κίνητρα: β = .330** (p=.000)	Μερική Διαμεσολάβηση
		Συναισθηματική: β = .267** (p=.000)	Μερική Διαμεσολάβηση
3. Αυτοαποτελεσματικότητα →Αποπροσωποποίηση	-.239** (p=.000)	Συναισθηματική: β = -.076 (p=.159)	Πλήρης Διαμεσολάβηση
		Κοινωνική: β = -.040 (p=.438)	Πλήρης Διαμεσολάβηση
		Προσαρμοστικότητα: β = -.187* (p=.031)	Μερική Διαμεσολάβηση
4. Αυτοαποτελεσματικότητα → Στρες	-.374** (p=.000)	Συναισθηματική: β = -.023 (p=.576)	Πλήρης Διαμεσολάβηση

Σημείωση: *=p<.05, **=p<.001

Εξετάζοντας συνολικά το μοντέλο, παρατηρούμε ότι η διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας που φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη και ισχυρότερη προβλεπτική ισχύ είναι η *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα,* καθώς βρέθηκαν υψηλότερες οι επιδράσεις της προς όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, και, επίσης, ήταν η μοναδική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας που προέβλεπε το στρες. Η διάστασεις της ΨΑ *Κοινωνική ΨΑ και Προσαρμοστικότητα* βρέθηκε ότι είχαν χαμηλή, αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση σε δύο από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, η διάσταση *Κίνητρα* παρουσίασε την χαμηλότερη προβλεπτική ισχύ στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

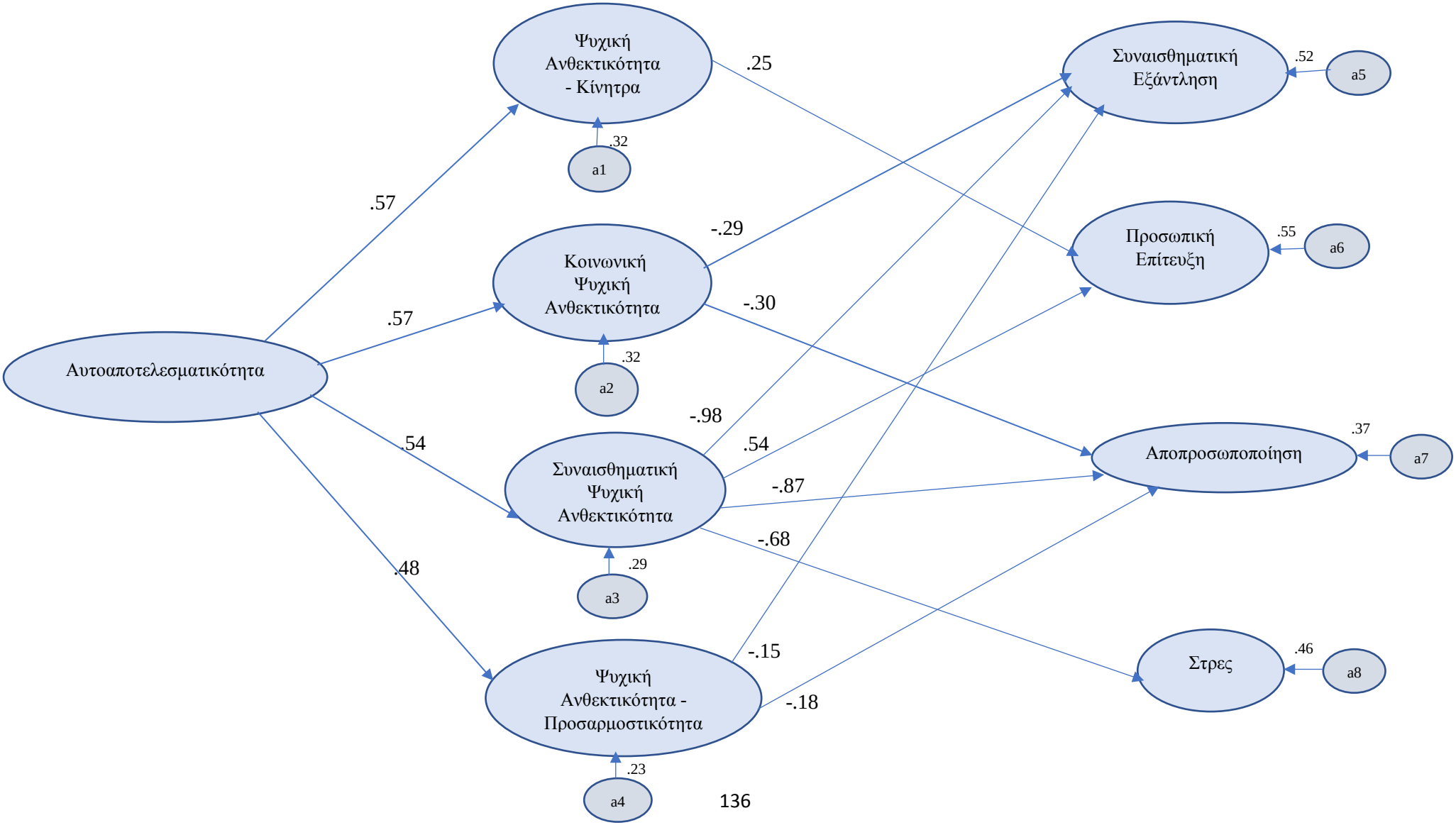
Στη συνέχεια, το μοντέλο ελέγχθηκε με την μέθοδο πολλαπλών δειγμάτων, ώστε να διαπιστωθεί αν το δίκτυο των διαδρομών διαφοροποιείται μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Όπως παρουσιάζεται στα Σχήματα 8.2 και 8.3, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή του μοντέλου είναι ισχυρότερη για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής από ότι για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (F=78.794, DF=48, *p*=.003, NFI=.005, IFI=.006, RFI=.001, TLI=.001). Στο επόμενο στάδιο, εφαρμόστηκαν περιορισμοί ισότητας. Πιο ειδικά η πλειοψηφία των παραμέτρων παρέμεινε αμετάβλητη για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Ωστόσο, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 8.12, εντοπίστηκαν διαφορές στις διαδρομές Κίνητρα → Προσωπική Επίτευξη, Κοινωνική ΨΑ → Αποπροσωποποίηση, Κοινωνική ΨΑ → Συναισθηματική Εξάντληση, Συναισθηματική ΨΑ → Αποπροσωποποίηση και Προσαρμοστικότητα → Συναισθηματική Εξάντληση. Παρατηρούμε ότι στο μοντέλο διαμεσολάβησης της ΨΑ για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι διαδρομές της Κοινωνικής ΨΑ προς τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης βρέθηκε ότι ήταν μη στατιστικά σημαντικές. Ομοίως μη στατιστικά σημαντική βρέθηκε η διαδρομή από τα Κίνητρα στην Προσωπική Επίτευξη,

την μοναδική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης που προέβλεπε, και η διαδρομή από την Προσαρμοστικότητα στην Αποπροσωποποίηση. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η Συναισθηματική Διάσταση προέβλεπε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η διαδρομή από την Συναισθηματική ΨΑ στην Αποπροσωποποίηση βρέθηκε μη στατιστικά σημαντική. Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι το μοντέλο διαφέρει για τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι διαστάσεις της ΨΑ διαδραματίζουν ουσιαστικότερο ρόλο ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης και του στρες για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

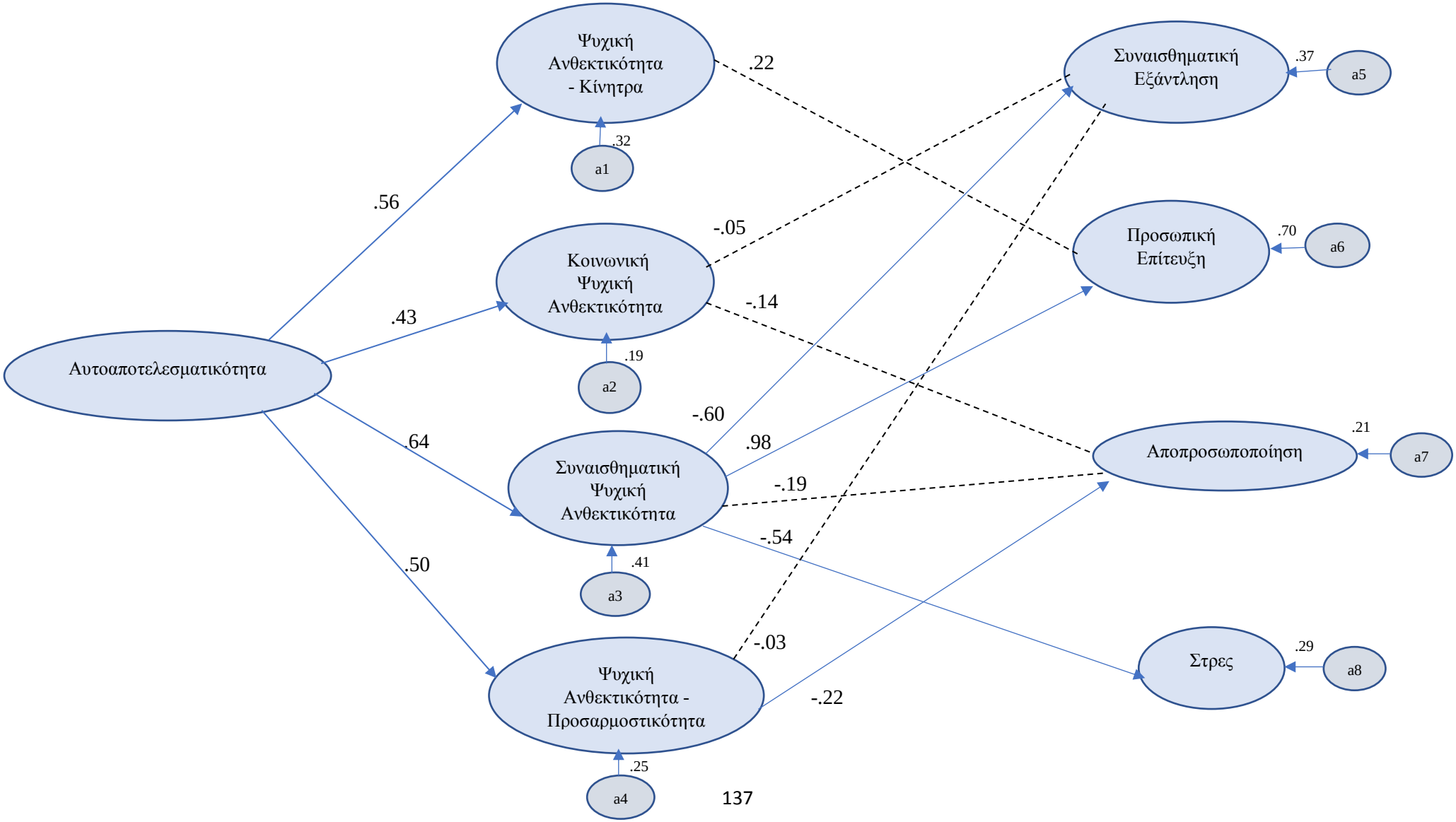
Πίνακας 8.12. Διαφορές στις διαδρομές του μοντέλου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

Διαδρομές	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής		Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	
	Estimates	p	Estimates	p
Κίνητρα → Προσωπική Επίτευξη (*p*=.004)	.250	.000	.221	.172
Κοινωνική ΨΑ → Αποπροσωποποίηση (*p*=.016)	-.296	.003	-.144	.341
Κοινωνική ΨΑ → Συναισθηματική Εξάντληση (*p*=.064)	-.289	.002	-.048	.731
Συναισθηματική ΨΑ → Αποπροσωποποίηση (*p*=.081)	-.875	.000	-.193	.319
Προσαρμοστικότητα → Συναισθηματική Εξάντληση (*p*=.043)	-.152	.015	-.031	.159

Σχήμα 8.2. Το μοντέλο της ΨΑ στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής



Σχήμα 8.3. Το μοντέλο της ΨΑ στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής



9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

9.1 Επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Με βάση τα αποτελέσματα της Έρευνας 1, βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής εκτίμησαν ότι διαθέτουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ΨΑ, γεγονός που επιβεβαιώνει την πρώτη ερευνητική υπόθεση. Αν και οι μελέτες για την ψυχική ανθεκτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι προς το παρόν περιορισμένες, τα μέχρι στιγμής ευρήματα αυτής και άλλων πρόσφατων ερευνών συμφωνούν στο ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής εκτιμούν ότι έχουν μάλλον υψηλά επίπεδα ΨΑ (π.χ., Λάμπρου, 2017· Σιούρλα, 2018· Χαλικόπουλος, 2017). Οι Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, και Tsergas (2017) βρήκαν ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνά τους παρουσίασαν μέτρια προς υψηλή ή υψηλή ΨΑ ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (7.6%) βρέθηκε να έχει πολύ χαμηλή ή χαμηλή ΨΑ.

Εξάλλου, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες, συμφωνώντας με παρόμοιες έρευνες που έγιναν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ., Αβεντισιάν – Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002· Kokkinos, 2007· Κάντας, 1996· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007), τόσο στην γενική εκπαίδευση (Aventisian-Pagoropoulou, Koubias, & Giavrimis, 2004· Kokkinos, 2006· Platsidou & Daniilidou, 2016) όσο και στην ειδική αγωγή (Motti-Stefanidi, 2000· Platsidou & Agaliotis, 2008).

Τα μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα ΨΑ καταδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, έχουν αναπτύξει προστατευτικούς

παράγοντες και στρατηγικές, που τους διευκολύνουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων. Στη συνέχεια θα συζητηθούν τα αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες προστασίας και κινδύνου που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

9.2 Αξιολόγηση των διαστάσεων της ΨΑ στους Έλληνες εκπαιδευτικούς

Οι διαστάσεις της ΨΑ των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν με βάση το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε (MTRS). Βρέθηκε ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν υψηλά την ΨΑ τους στις διαστάσεις *Κίνητρα, Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* και *Προσαρμογή* και μέτρια προς υψηλά την *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα*.

Ο παράγοντας που αξιολογήθηκε υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς ήταν αυτός των κινήτρων. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι υπάρχουν τρεις κύριοι τύποι κινήτρων που παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς: τα ενδογενή κίνητρα (π.χ., αντίληψη της αξίας της διδασκαλίας), τα εξωτερικά κίνητρα (π.χ., ασφάλεια εργασίας, οικονομικές απολαβές) και τα αλτρουιστικά κίνητρα (π.χ., επιθυμία για κοινωνική συμβολή) (Richardson & Watt, 2006· Watt & Richardson, 2007). Με άλλα λόγια, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα ακολουθώντας την εσωτερική κλίση τους, ενώ για κάποιους άλλους αυτή η επιλογή σταδιοδρομίας καθορίζεται από παράγοντες ευκολίας (Coetzee, Ebersöhn, & Ferreira, 2013· Mackenzie, 2012). Η διάσταση των *Κινήτρων* στο MTRS αξιολογεί κατά κύριο λόγο τα ενδογενή κίνητρα (π.χ., Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα αντιμετωπίζω ως ευκαιρία για να μάθω). Διαπιστώνεται, επομένως, ότι ο παράγοντας των *Κινήτρων* είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ενδυνάμωση της ΨΑ των εκπαιδευτικών, καθώς παροτρύνονται να διατηρήσουν τη δέσμευση στο επάγγελμά τους ωθούμενοι από τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν.

Η επόμενη διάσταση της ΨΑ που αξιολογήθηκε υψηλά από τους εκπαιδευτικούς ήταν η *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα*. Διευκρινίζεται ότι στο MTRS η κοινωνική διάσταση της ΨΑ αναφερόταν αποκλειστικά στις συναδελφικές σχέσεις και όχι στις σχέσεις με άλλα άτομα του κοινωνικού περίγυρου των εκπαιδευτικών (π.χ., οικογένεια, φίλοι). Προηγούμενες έρευνες διαπίστωσαν ότι οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους κατέχουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ΨΑ (Papatraianou & Le Cornu, 2014), βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα, αφού οι συνάδελφοι μπορούν να παρέχουν έμπνευση και ελπίδα (Anderson & Olsen, 2006), και μπορούν να ενισχύσουν το ηθικό τους (Howard & Johnson, 2004). Επιπλέον, οι καλές εργασιακές σχέσεις βοηθούν στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών (Sammons et al., 2007) και βοηθούν τους καθηγητές να αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους και να δεσμεύονται στο επάγγελμά τους (Brunetti, 2006). Στην μελέτη τους, οι Gu και Day (2013) διαπίστωσαν ότι, στα σχολικά περιβάλλοντα όπου υπήρξε έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους και την ηγεσία, το 44% των εκπαιδευτικών που βρίσκονταν στο τελευταίο στάδιο της σταδιοδρομίας τους ανέφεραν χαμηλά επίπεδα ΨΑ. Οι Schaufeli και Bakker (2004) βρήκαν ότι η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους οδηγεί στη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση των δασκάλων (στο Gu & Day, 2013, σελ. 37). Ομοίως, στην έρευνα των Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri και Tsergas (2017) βρέθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα ΨΑ που παρατηρήθηκαν στην πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών μπορούν να εξηγηθούν από τις καλές σχέσεις που έχουν δημιουργήσει με τους συναδέλφους τους. Τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας συνάδουν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς οι συναδελφικές σχέσεις αναφέρθηκαν ως σημαντικός προστατευτικός παράγοντας από τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται, επομένως, ότι η ουσιαστική συμβολή των

διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων αποτελεί κοινό εύρημα των ερευνών σε διεθνές επίπεδο και μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά τόσο για τους νέους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση.

Η επόμενη διάσταση της ΨΑ που αξιολογήθηκε υψηλά από τους εκπαιδευτικούς ήταν η *Προσαρμοστικότητα* σε αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και σε στρεσογόνες καταστάσεις. Στην έρευνα της Mansfield και των συναδέλφων της (2012) 43 από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι η ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες στο σχολείο και να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις, όταν βίωναν κάποια κρίση, τους βοήθησαν να παραμείνουν λειτουργικοί. Ομοίως, πρόσφατες έρευνες βρει ότι η ικανότητα προσαρμογής και η ευελιξία αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες της ΨΑ των εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2007· Le Cornu, 2009· Tait, 2008). Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες στο σχολικό πλαίσιο, να συμβαδίζουν με τις αλλαγές που συντελούνται και να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης και διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο που, όπως θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα, λόγω της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, έχουν αναδειχθεί νέοι παράγοντες κινδύνου.

Τέλος, στη διάσταση *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα* οι εκπαιδευτικού αξιολόγησαν μέτρια προς υψηλά τα επίπεδά τους. Οι συναισθηματικές πτυχές της ΨΑ όπως η διαχείριση των συναισθημάτων σε αγχογόνες καταστάσεις, η εξισορρόπηση της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και η αποπροσωποποίηση των αγχωτικών καταστάσεων βρέθηκε ότι ενδυναμώνουν την ΨΑ των εκπαιδευτικών (Beltman, Mansfield, Wosnitza,Weatherby-Fell, & Broadley, 2016). Ωστόσο, η συναισθηματική διάσταση της ΨΑ είναι πολύπλευρη και περιλαμβάνει επιμέρους παράγοντες

προστασίας (πχ., επιμονή, αισιοδοξία, χιούμορ). Ένας από τους στόχους της Έρευνας 2 που ακολούθησε ήταν η διερεύνηση των διαστάσεων των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ. Κάποιες από τις επιμέρους εκφάνσεις της συναισθηματικής διάστασης αναδείχθηκαν στην Έρευνα 2 και περιγράφονται σε επόμενη ενότητα.

9.3 Η επίδραση των υπηρεσιακών και δημογραφικών χαρακτηριστικών στην ΨΑ των εκπαιδευτικών

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας αφορούσε στον εντοπισμό πιθανών διαφορών στις διαστάσεις της ΨΑ που να σχετίζονται με τα ατομικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκαν οι μεταβλητές ειδικότητα (γενική – ειδική αγωγή), φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη προϋπηρεσίας, θέση στην εκπαίδευση (μόνιμοι - αναπληρωτές) και επιπλέον τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου).

Η γενική εικόνα για τις διαφορές στα επίπεδα της ΨΑ των εκπαιδευτικών δείχνει ότι τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία δεν αναμενόταν να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο στον παράγοντα *Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα,* με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα. Στις πρόσφατες έρευνες των Κουδιγκέλη (2017), Λάμπρου (2017) και Μωραΐτη (2018) δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα της ΨΑ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ευρήματα που συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Αναφορικά με την επίδραση των υπηρεσιακών και δημογραφικών χαρακτηριστικών του συνόλου των εκπαιδευτικών βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές

διαφορές για το σύνολο των εκπαιδευτικών μόνο σε μερικές από της διαστάσεις της ΨΑ. Ειδικότερα η οικογενειακή κατάσταση[3] είχε στατιστικά σημαντική επίδραση σχεδόν σε όλες τις διαστάσεις της ΨΑ για τους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι έγγαμοι εκπαιδευτικοί και εκείνοι που κατά το χρονικό διάστημα συμμετοχής στην έρευνα είχαν κάποια σταθερή σχέση σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα ΨΑ στις διαστάσεις *Συναισθηματική* και *Κοινωνική* ψυχική ανθεκτικότητα και *Προσαρμοστικότητα*. Τα μέλη της οικογένειας λειτουργούν προστατευτικά σε ενδεχόμενες προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, καθώς αποτελούν πηγές ψυχολογικής στήριξης και σε πολλές περιπτώσεις εκτόνωσης (Beltman & Volet, 2007· Beltman & Wosnitza, 2008). Συχνά είναι τα μέλη της οικογένειας των εκπαιδευτικών που τους ενθαρρύνουν και τους βοηθούν, επιβεβαιώνοντας τις ικανότητές τους να αντιμετωπίσουν τις επαγγελματικές προκλήσεις (Le Cornu, 2013). Αντίθετα, η έλλειψη συντροφικών σχέσεων μπορεί να επιφέρει τη βίωση υπαρξιακών ανησυχιών και αβεβαιότητας για τη συνοχή της προσωπικότητά τους (Troman, 2000).

Επίσης, εξαιρέσεις αποτέλεσαν η επίδραση του φύλου στον παράγοντα *Κίνητρα*, όπου οι γυναίκες βρέθηκαν να αξιολογούν υψηλότερα τον παράγοντα σε σχέση με τους άνδρες και η θετική συσχέτιση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας με τον παράγοντα *Προσαρμοστικότητα*. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν υψηλότερα τα ενδογενή κίνητρα σε σχέση με τους άνδρες. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι με την πάροδο των ετών ο εκπαιδευτικός αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία και την ικανότητα να προσαρμόζεται ευκολότερα σε ενδεχόμενες αλλαγές στον εργασιακό του χώρο και, έτσι, μπορεί να ενισχύσει την ΨΑ του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, με βάση την ερευνητική υπόθεση που είχε διατυπωθεί, αναμενόταν να βρεθούν περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές

[3] Διερευνήθηκε το Marital status και όχι το Family status

αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα ανέδειξαν διαφορές του φύλου, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας μόνο σε μία από τις τέσσερις διαστάσεις της ΨΑ, ενώ δεν εντοπίστηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα της επιπλέον εκπαίδευσης. Προηγούμενες μελέτες έχουν βρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας από τους άνδρες (Botou et al., 2017) και ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας έχουν υψηλότερη ΨΑ σε σύγκριση με αυτούς με λιγότερα έτη επαγγελματικής εμπειρίας (Botou et al., 2017). Αναφορικά με την σχέση των τίτλων σπουδών με την ΨΑ στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικά ευρήματα. Άλλες μελέτες έχουν βρει ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον τίτλους σπουδών έχουν υψηλότερη ΨΑ σε σύγκριση με εκείνους που κατέχουν τον βασικό τίτλο σπουδών (π.χ., Brouskeli, Kaltsi, & Loumakou, 2018), ενώ σε άλλες δεν έχουν βρεθεί δεδομένα που να σχετίζουν τους τίτλους σπουδών με την ΨΑ των εκπαιδευτικών (π.χ., Botou et al., 2017). Το διαφορετικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε, ίσως, να αποδοθεί στο ότι η επιπλέον εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους προκαλεί επιπρόσθετο άγχος να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες και στους στόχους που έχουν θέσει.

9.4 Η σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση, την αυτοαποτελεσματικότητα και το στρες

Ο τελευταίος στόχος της έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση της διαμεσολάβησης της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Στο μοντέλο που αναδείχθηκε οι διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας βρέθηκε ότι

διαμεσολαβούν πλήρως ή μερικώς στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Με άλλα λόγια, η αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες, όμως, οι διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας διαμεσολαβούν στη σχέση αυτή. Ένα μέρος της επίδρασης, δηλαδή, της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση και το στρες μετα φέρεται έμμεσα μέσω της ΨΑ.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (βλ. Κεφάλαιο 2) διαπιστώθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την ΨΑ, την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες (Benight & Cieslak, 2011· Cassidy, 2015· Narayanan, Onn, & Chean, 2016· Southwick, Litz, & Charney, 2011· Cooke, Doust, & Steele, 2013· Howard & Johnson, 2004) και ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και η ΨΑ σχετίζονται θετικά μεταξύ τους (Benight & Cieslak, 2011· Martinez-Marti & Ruch, 2017· Riley & Masten, 2005). Ωστόσο, εξ όσων γνωρίζουμε δεν έχει διερευνηθεί το εάν η ΨΑ διαμεσολαβεί στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Με άλλα λόγια, στην παρούσα έρευνα αντί να διερευνηθούν οι δυαδικές σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες, ελέγχθηκε ένα πιο περίπλοκο μοντέλο για τις μεταξύ τους σχέσεις.

Στο μοντέλο που αναδείχθηκε, η Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα διαπιστώθηκε ότι είχε την σημαντικότερη προβλεπτική ισχύ, καθώς βρέθηκε ότι προβλέπει άμεσα και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παράλληλα, ήταν η μοναδική από τις διαστάσεις της ΨΑ που προέβλεπε το στρες. Η συναισθηματική σταθερότητα του ατόμου και η ικανότητά του να ρυθμίζει και να διατηρεί τον έλεγχο των συναισθημάτων του έχει βρεθεί ότι μπορεί να προβλέπει την επαγγελματική εξουθένωση (Bakker, Van der Zee, Lewig, & Dollard, 2006· Magnano, Paolillo, & Barrano, 2015· Sadeghi & Garosi, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που είναι

λιγότερο ικανοί να διαχειριστούν τις συναισθηματικές πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Judge & Bono, 2001) και έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν έντονο άγχος και να υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση (Chang, 2009). Τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και παραίτησης των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζονται με τη συναισθηματική φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Zembylas & Schutz, 2009). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές προκλήσεις για να διατηρήσουν μια κατάσταση ευημερίας στο χώρο εργασίας τους (Day & Gu, 2009). Για τους Connell και Connell (1993, σ. 63) η διδασκαλία είναι μία «εργασία συναισθημάτων» που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να «εμπλέκονται συναισθηματικά με τους μαθητές τους μέσω της ενσυναίσθησης, του ενδιαφέροντος, της έκπληξης, της πλήξης, της αίσθησης του χιούμορ, ακόμα και μέσω του θυμού».

Επίσης, οι διαστάσεις *Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα* και *Κίνητρα* βρέθηκαν να έχουν καλή προβλεπτική ισχύ της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το κοινωνικό κλίμα ενός εργασιακού χώρου συνδέεται με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση (Kinman, Wray, & Strange, 2011· Kowalski, Ommen, Driller, Ernstman, Wirtz, Kohler, & Pfaff, 2010). Προηγούμενες μελέτες σε εργαζόμενους δείχνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης (Barnard, Street, & Love, 2006· Jenkins & Elliott, 2004· Nissly, Mor Barak, & Levin, 2005). Από την άλλη πλευρά, η συναδελφική στήριξη μπορεί να μειώσει την εξάντληση και το επαγγελματικό άγχος (Jenkins & Elliott, 2004). Ωστόσο, αναμέναμε ότι η Κοινωνική διάσταση της ανθεκτικότητας θα παρουσίαζε μεγαλύτερη προβλεπτική αξία σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες, καθώς σε προηγούμενες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι ο παράγοντας της κοινωνικής στήριξης μπορεί να μετριάσει τις επιπτώσεις του στρες και να αποτρέψει την επαγγελματική

εξουθένωση (Ben-Zur & Michael, 2007· Kim & Stoner, 2008· Βασιλόπουλος, 2012). Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι το περιεχόμενο των δηλώσεων του MTRS που αντιστοιχούν στον παράγοντα της κοινωνικής ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται αποκλειστικά στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους. Από την άλλη, η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών αξιολογεί το συνολικό αντιληπτό άγχος στην καθημερινή τους ζωή και όχι ειδικά στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Η διάσταση *Κίνητρα* σε σχέση με την εργασία επηρεάζει την εργασιακή ατμόσφαιρα, την επικοινωνία, την παραγωγικότητα, τη συνοχή, τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, τη συνεργασία κλπ. (Forands, 2007). Έχει βρεθεί ότι τα υψηλότερα ενδογενή κίνητρα συνδέονται με την αύξηση της παραγωγικότητας και της ευημερίας (π.χ., Deci & Ryan, 2000· Fernet, Guay, & Senecal, 2004). Αντίθετα, ένας περισσότερο εξωγενής προσανατολισμός στην αξία της εργασίας συνδέεται με λιγότερη ικανοποίηση, αφοσίωση και ενέργεια (Vansteenkiste Neyrinck, Niemiec, Soenens, De Witte, & Van den Broeck, 2007). Σε συμφωνία με τα παραπάνω στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα κίνητρα συνδέονται άμεσα με τα υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη και συνεπώς με την επαγγελματική εξουθένωση του εργαζομένου (Dombrovskis, Guseva, & Murasovs, 2011).

Τέλος, βρέθηκε ότι η *Προσαρμοστικότητα* προβλέπει μόνο την Συναισθηματική Εξάντληση. Η *Προσαρμοστικότητα* συνδέεται αρνητικά, μεταξύ άλλων, με την κατάθλιψη, το άγχος, το στρες και την απόδοση στην εργασία (Hayes, Luoma, Bond, Masuda, & Lillis, 2006). Οι Lloyd, Bond και Flaxman (2013) αναγνώρισαν την ευελιξία ως σημαντική στρατηγική για την μείωση των πιθανοτήτων ο εργαζόμενος να βιώσει επαγγελματική εξουθένωση. Οι Bond και Bunce (2003) διεξήγαγαν μια

διαχρονική μελέτη για να αξιολογήσουν την επίδραση της ευελιξίας στην ψυχική υγεία των εργαζομένων και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ευελιξία προβλέπει τόσο την ψυχική υγεία όσο και την απόδοση στην εργασία. Ομοίως, οι McCracken και Yang (2008) διαπίστωσαν ότι η ευελιξία είναι ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης του άγχους.

Εκτός από τη διαμεσολάβηση της ΨΑ στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και του στρες, μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο αναδεικνύεται και η σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας. Παρατηρούμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει όλες τις διαστάσεις της ΨΑ. Η σχέση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η ΨΑ είναι μία πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει αρκετούς άλλους προσωπικούς πόρους, όπως η αυτοεκτίμηση, η αισιοδοξία, η ευελιξία (Condly, 2006· McLean, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, η αποτελεσματικότητα έχει θεωρηθεί πολλές φορές ως συστατικό της ψυχικής ανθεκτικότητας (Schwarzer & Warner, 2013· Werner & Smith, 1982). Ως εκ τούτου, προτείνεται ότι η ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας προσφέρει μια προσέγγιση για την οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπρόσθετα, τονίζεται ακόμη περισσότερο η κυκλική φύση της αυτοαποτελεσματικότητας από και προς τη συμπεριφορά, όπως περιεγράφηκε στο Κεφάλαιο 2. Η κυκλική φύση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνεπάγεται ότι τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν σε χαμηλότερα επίπεδα προσπάθειας και επιμονής, που με τη σειρά τους οδηγούν σε επιδείνωση των επιδόσεων, η οποία τελικά επιφέρει μείωση της αποτελεσματικότητάς τους.

10. ΕΡΕΥΝΑ 2

10.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Τα εργαλεία αυτοαναφορών που χρησιμοποιήθηκαν στην Έρευνα 1 αξιολογούσαν συγκεκριμένες διαστάσεις της ΨΑ και, με εξαίρεση τις συναδελφικές σχέσεις, επικεντρώνονταν κυρίως στους ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες της ΨΑ. Όπως έχουν δείξει προηγούμενες έρευνες (π.χ. Mansfield, Beltman, & Price, 2014), οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες (π.χ. οικογένεια, φίλοι) διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Επομένως, κρίθηκε σκόπιμο, στην Έρευνα 2, να διερευνηθεί κατά πόσο οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν τα επίπεδα της ΨΑ των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, στην Έρευνα 1 εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν συγκεκριμένες μόνο διαστάσεις της ΨΑ, εκείνες που αναφέρονται συνηθέστερα στη σχετική βιβλιογραφία. Ασφαλώς, η εξέταση αυτή δεν ήταν ενδελεχής. Η ψυχική ανθεκτικότητα, ως μια πολυδιάστατη κοινωνική κατασκευή, επηρεάζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Με άλλα λόγια, στην οικονομική και κοινωνική κατάσταση που διάγει η χώρα μας την τελευταία δεκαετία, είναι πιθανό να έχουν αλλάξει το είδος ή/και η σημαντικότητα των παραγόντων προστασίας και κινδύνου της ΨΑ, σύμφωνα με την αντίληψη των εκπαιδευτικών. Για την ανάδειξη των πολλαπλών εκφάνσεων των παραγόντων προστασίας και κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας απαιτείται πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία του ατόμου. Για τον λόγο αυτό, στην Έρευνα 2 επιχειρείται μια ποιοτική προσέγγιση για την ανάδειξη των παραγόντων προστασίας και κινδύνου της ΨΑ επιπροσθέτως, εκείνων που εξετάστηκαν προηγουμένως και που πιθανόν να σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση της χώρας και τις κοινωνικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί

τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, στην Έρευνα 2 θέλαμε να διερευνήσουμε τους τρόπους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την διατήρηση ή/και ενίσχυση της ΨΑ τους. Η σχετική βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη και η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας θα μπορούσε να προσφέρει στην επιστημονική γνώση για την ΨΑ. Αναλυτικότερα, διαμορφώθηκαν οι ακόλουθοι επιμέρους στόχοι:

1. Η διερεύνηση 1α) πιθανών, νέων παραγόντων κινδύνου που έχουν εμφανιστεί πρόσφατα και σχετίζονται με το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο ή/και την οικονομική κατάσταση της χώρας, και 1β) του εάν και με ποιον τρόπο η παρούσα κοινωνική και οικονομική κατάσταση της χώρας έχει επηρεάσει τη στάση του εκπαιδευτικού προς το επάγγελμά του.

2. Ο εντοπισμός άλλων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων προστασίας που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις προκλήσεις στον εργασιακό τους χώρο, εκτός των διαστάσεων που εξετάστηκαν στην Έρευνα 1 (Κοινωνική ΨΑ, Συναισθηματική ΨΑ, Κίνητρα, Προσαρμοστικότητα).

3. Η ανάδειξη των τρόπων και των στρατηγικών που επιστρατεύουν οι δάσκαλοι, προκειμένου να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και να αντιμετωπίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις στο χώρο εργασίας τους.

10.2 Σχεδιασμός της έρευνας

10.2.1 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη συμπεριφορική συνέντευξη[4]. Η ανασκόπηση των ποιοτικών ερευνών για την ψυχική

[4] Οι συμπεριφορικές συνεντεύξεις ανατρέχουν στο επαγγελματικό παρελθόν του συμμετέχοντα και αναζητούν παραδείγματα για τους τρόπους που χειρίστηκε κάποιες καταστάσεις (Χυτήρης, 2001). Αντίθετα, οι καταστασιακές συνενετεύξεις παρουσιάζουν στον συμμετέχοντα μια σειρά από υποθετικά σενάρια, με τα οποία θα μπορούσε να έρθει αντιμέτωπος (Armrstrong, 2003),

ανθεκτικότητα των ενηλίκων οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός πρώτου οδηγού συνέντευξης, ο οποίος περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις γνώμης και επεξήγησης (Ιωσηφίδης, 2008). Στην επόμενη φάση, οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης τέθηκαν σε πιλοτική εφαρμογή με στόχο τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας και λειτουργικότητας του εργαλείου και του βαθμού κατανόησής του από τους εκπαιδευτικούς. Για την πιλοτική διερεύνηση, διεξήχθησαν τρεις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνθήκες όμοιες με αυτές των συνεντεύξεων της κύριας έρευνας. Με βάση την πιλοτική εφαρμογή, διαμορφώθηκε ο τελικός οδηγός συνέντευξης, ο οποίος παρουσιάζεται στον Πίνακα 10.1. Περιλαμβάνει εννέα ερωτήσεις που καλύπτουν θεματικούς άξονες που αντιστοιχούν στους ερευνητικούς στόχους.

10.2.2 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αξιοποιήθηκε η προσέγγιση της Θεματικής Ανάλυσης (Thematic Analysis). Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται όταν το ερευνώμενο φαινόμενο βασίζεται σε μια προηγούμενη θεωρία ή μοντέλο που χρήζει λεπτομερέστερης ανάλυσης και στόχος της είναι να επικυρώσει ή να επεκτείνει εννοιολογικά τη θεωρία ή το μοντέλο (Burns & Grove, 2005· Hsieh & Shannon, 2005). Στην παρούσα έρευνα η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας προσεγγίζεται μέσα από τα θεωρητικά μοντέλα των Kumpfer (1999) και Boyd και Eckert (2002), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών και των περιβαλλοντικών συνθηκών. Με βάση αυτά τα μοντέλα, διαμορφώθηκαν οι θεματικοί άξονες της συνέντευξης, ώστε να περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των νέων πηγών στρες που έχουν αναδειχθεί, την εξέταση των ατομικών και των περιβαλλοντικών

παραγόντων προστασίας και κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και τον εντοπισμό των στρατηγικών για τη διατήρηση ή/και ενίσχυση της ΨΑ των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 10.1. Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης

Ερωτήσεις Ημιδομημένης Συνέντευξης	Αντιστοιχία με τους στόχους της Έρευνας 2
1. Ανατρέχοντας στα χρόνια που διδάσκετε σε σχολεία, μπορείτε να αναφέρετε/ανακαλέσετε τι σας δυσκόλεψε να αντιμετωπίσετε μια αγχογόνο κατάσταση με την οποία ήρθατε αντιμέτωπος/η;	1
2. Με ποιον τρόπο διαχειρίζεστε γενικά τις δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολείο; Τι σας βοηθάει πιο πολύ να αντιμετωπίσετε την πρόκληση με το μικρότερο «κόστος» για εσάς;	3
3. Ποια προσωπικά σας χαρακτηριστικά (δηλαδή ποια στοιχεία της προσωπικότητάς σας) θεωρείτε ότι μπορούν να σας βοηθήσουν να αντεπεξέλθετε σε στρεσογόνες καταστάσεις στον εργασιακό σας χώρο;	2
4. Υπάρχουν άτομα στο κοινωνικό ή επαγγελματικό σας περιβάλλον από τα οποία ζητάτε υποστήριξη και θεωρείτε ότι μπορούν να σας βοηθήσουν να ανταπεξέλθετε σε στρεσογόνες καταστάσεις στον εργασιακό σας χώρο; Ποια είναι αυτά;	2
5. Το νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης θεωρείτε ότι διευκολύνει ή δυσχεραίνει την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων στο σχολείο; Με ποιον τρόπο;	2
6. Ο οργανωτικός σχεδιασμός της εκπαίδευσης (διευθυντής, σχολικοί σύμβουλοι, σύλλογος διδασκόντων, συνδικάτα) θεωρείτε ότι διευκολύνει ή δυσχεραίνει την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων στο σχολείο; Με ποιον τρόπο;	2
7. Υπάρχουν αντιλήψεις, πεποιθήσεις ή πιστεύω σας (ιδεολογία, θρησκευτικές πεποιθήσεις, αξίες) που θεωρείτε ότι σας βοηθούν να ανταπεξέλθετε σε στρεσογόνες καταστάσεις στον εργασιακό σας χώρο;	2
8. Η παρούσα κοινωνική και οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα έχει επηρεάσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Α) Θεωρείτε ότι αντιμετωπίζετε περισσότερες ή λιγότερες προκλήσεις σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια; Έχουν προκύψει καινούριες δυσκολίες στην αντιπετώπιση των προκλήσεων; Β) Έχει αλλάξει ο τρόπος, η διάθεση ή η στάση που αντιμετωπίζετε τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον;	1
9. Κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας αναφέρατε κάποια χαρακτηριστικά ή κάποια άτομα που σας βοηθούν να ξεπεράσετε ενδεχόμενες προκλήσεις και δυσκολίες στο χώρο του σχολείου. Τελικά τι είναι αυτό που σας βοηθάει περισσότερο και σας δίνει δύναμη να συνεχίσετε; Τι θεωρείτε πιο σημαντικό απ' όλα όσα αναφέρατε;	2 & 3

10.2.3 Δείγμα

Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία, καθώς για τις συνεντεύξεις επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που στην Έρευνα 1 είχαν σημειώσει τα υψηλότερα και τα χαμηλότερα επίπεδα ΨΑ. Δηλαδή, αφού υπολογίστηκε ο συνολικός μέσος όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας με βάση την κλίμακα MTRS που χρησιμοποιήθηκε στην Έρευνα 1, επιλέχθηκαν 14 εκπαιδευτικοί που είχαν αναφέρει υψηλότερη συνολική ΨΑ και 12 εκπαιδευτικοί με χαμηλότερη ΨΑ από τον μέσο όρο του δείγματος[5]. Συνολικά, συμμετείχαν 26 άτομα. Ειδικότερα, με βάση τις αυτοαναφορές τους στην Έρευνα 1, το δείγμα της Έρευνας 2 αποτελείται από οκτώ εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Μ.Ο.=4.87) και έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=4.84) με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Επίσης, συμμετείχαν επτά εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Μ.Ο.=3.68) και πέντε εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=3.52)[6], οι οποίοι επιλέχθηκαν ανάμεσα σε αυτούς που ανέφεραν τις χαμηλότερες τιμές συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.2.

10.2.4 Διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της Έρευνας 2 εξασφαλίστηκε η απαιτούμενη άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Κατά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, στη διάρκεια της Έρευνας 1, ζητήθηκε από όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην δεύτερη φάση της έρευνας να αφήσουν τα στοιχεία επικοινωνίας τους, αφού πρώτα ενημερώθηκαν ότι θα εξεταστούν με ατομική συνέντευξη σε τόπο και χρόνο της επιλογής τους. Οι 26 συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε

[5] Επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν σημειώσει σκορ +/- 1 από την τυπική απόκλιση.
[6] Στην Έρευνα 1, ο Μ.Ο. της ΨΑ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής βρέθηκε 4.10 (Τ.Α. = .46) και ο Μ.Ο. της ΨΑ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής 4.14 (Τ.Α. = .72).

διάστημα 3 μηνών, από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούνιο του 2017. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια 15 – 25 λεπτά η καθεμιά και πραγματοποιήθηκαν είτε δια ζώσης (11 συνεντεύξεις) είτε ηλεκτρονικά, μέσω της εφαρμογής Skype (10 συνεντεύξεις). Στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε δυνατότητα για κανέναν από τους παραπάνω τρόπους, διεξήχθησαν τηλεφωνικώς (5 συνεντεύξεις).

Πίνακας 10.2 Δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής		**Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής**		**Σύνολο Εκπαιδευτικών**	
Χαρακτηριστικά	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Φύλο						
Άνδρες	6	60	4	36.4	10	38.5
Γυναίκες	9	40	7	63.6	16	61.5
Σύνολο	15		11		26	
Οικογενειακή Κατάσταση						
Έγγαμος/η	9	60	10	90.9	19	73.1
Άγαμος/η	6	40	1	9.1	7	26.9
Σύνολο	15		11		26	
Θέση στην Εκπαίδευση						
Μόνιμοι	13	86.7	6	54.5	19	73.1
Αναπληρωτές	2	13.3	5	45.5	7	26.9
Σύνολο	15		11		26	
Τίτλοι Σπουδών						
Όχι	7	46.7	6	54.5	13	50
Μεταπτυχιακό	6	40	5	45.5	11	42.3
Διδακτορικό	2	13.3			2	7.7
Σύνολο	15		11		26	
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο**	**Τ.Α.**
Ηλικία	44.87	8.999	35.18	10.796	40.02	9.871
Προϋπηρεσία	18.20	8.283	10.55	7.258	14.96	8.622

10.2.5 Ανάλυση των συνεντεύξεων

Στη συνέχεια, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων. Αρχικά διαμορφώθηκαν κωδικοί για τους συμμετέχοντες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Πιο συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός ΓΑ (π.χ. ΓΑ1, ΓΑ2 κ.ο.κ.) και για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ο κωδικός ΕΑ (π.χ. ΕΑ1, ΕΑ2 κ.ο.κ.). Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης, συγκεντρώθηκαν οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων και πραγματοποιήθηκε προσεκτική ανάλυση του συνόλου των κειμένων με σκοπό την εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό (Patton, 2002). Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση, δηλαδή η παραγωγή αρχικών κωδικών με βάση τους στόχουν που είχαν διατυπωθεί. Στη συνέχεια, έγινε αναζήτηση πιθανών θεμάτων και υποθεμάτων, τα οποία προέκυψαν από την επεξεργασία και τον συνδυασμό των κωδικών που δημιουργήθηκαν στο δεύτερο στάδιο. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε η εξέταση των θεμάτων με βάση την εσωτερική ομοιογένεια και την εξωτερική ετερογένειά τους (Patton, 2002), με βάση, δηλαδή, το κατά πόσο το περιεχόμενό τους αντιστοιχούσε στους στόχους της έρευνας. Στο στάδιο αυτό αξιολογήθηκε εάν ο αναδυόμενος θεματικός χάρτης απεικόνιζε τα νοήματα που περιλαμβάνονταν σε ολόκληρο το ερευνητικό υλικό. Στο πέμπτο στάδιο ορίστηκαν και ονοματίστηκαν τα αναδυόμενα θέματα και προσδιορίστηκε η ουσία του κάθε θέματος, καθώς και η διάσταση των δεδομένων που περιλάμβανε. Στο τελικό στάδιο της ανάλυσης ολοκληρώθηκε η έκθεση των δεδομένων με τη συγγραφή των αποτελεσμάτων.

11. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 2

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν, μετά την κωδικοποίηση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Αρχικά, παρουσιάζονται οι νέοι παράγοντες κινδύνου που έχουν αναδειχθεί, ως απόρροια της οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης της χώρας, και η επίδρασή τους στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους. Ακολουθεί η παρουσίαση των εσωτερικών και περιβαλλοντικών παραγόντων προστασίας της ΨΑ, έτσι όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρουσιάζονται οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την διατήρηση ή/και την ενίσχυση της ΨΑ τους.

11.1 Παράγοντες κινδύνου στους εκπαιδευτικούς

Ο πρώτος στόχος της Έρευνας 2 αφορούσε στην ανάδειξη των παραγόντων κινδύνου που επιδρούν στην ΨΑ των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί έρχονται αντιμέτωποι με κάποια αγχογόνο κατάσταση. Οι παράγοντες κινδύνου των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Σε αυτούς τους παράγοντες που έχουν εντοπιστεί στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και στους καινοφανείς που σχετίζονται με το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο ή/και την οικονομική κατάσταση της χώρας.

11.1.1 Παράγοντες κινδύνου που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία

Συνολικά, εντοπίστηκαν 60 αναφορές στους παράγοντες κινδύνου της ΨΑ, 32 από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 24 από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11.3 ως βασικότεροι παράγοντες κινδύνου που δυσχεραίνουν την αντιμετώπιση των προκλήσεων αναδείχθηκαν, σε φθίνουσα σειρά,

το νομοθετικό πλαίσιο, τα προβλήματα με τους μαθητές, τα προβλήματα με τους γονείς των μαθητών, οι συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών και οι στρεσογόνες καταστάσεις με τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους.

Πίνακας 11.1. Παράγοντες κινδύνου στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής

	Παράγοντες κινδύνου		
	Γενική Αγωγή (N=15)	**Ειδική Αγωγή (N=11)**	**Σύνολο (N=26)**
	f	**f**	**f**
Νομοθετικό Πλαίσιο	6	6	12
Προβλήματα με μαθητές	4	6	10
Προβλήματα με γονείς	8	0	8
Μετακινήσεις	4	4	8
Προβλήματα με τον διευθυντή	5	1	6
Προβλήματα με τους συναδέλφους	2	3	5

Ο παράγοντας που βρέθηκε να είναι πολύ στρεσογόνος για μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, τόσο της γενικής (40%) όσο και της ειδικής αγωγής (54.54%), είναι το νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, σε πολλές περιπτώσεις, αισθάνονται πως το νομοθετικό πλαίσιο δεν είναι υποστηρικτικό προς αυτούς και δεν θέτει σαφή όρια: «*Το νομοθετικό πλαίσιο, έτσι όπως είναι αυτήν την στιγμή, είναι εξοντωτικό, σχεδόν απάνθρωπο. Δεν υπάρχει καμία προστασία ως προς τον εκπαιδευτικό. Έχει αλλάξει η νομοθεσία και μπήκε ο γονιός πλέον πολύ μέσα στο σχολείο με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Τεράστιο λάθος. Οι γονείς έχουν λόγο εκεί που δεν πρέπει. Ακόμα και στον τρόπο διδασκαλίας. Αυτό δεν γινόταν παλιά. Και η νομοθεσία δεν έχει βάλει όρια, ίσα ίσα δίνει όλο και περισσότερη*

εξουσία. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δεν έχει κανέναν τρόπο πλέον να δείξει ότι κάτι δεν πάει καλά, αφού πλέον απαγορεύεται ακόμα και το να επιπλήξεις έντονα τον μαθητή» (ΓΑ10), «*Το νομοθετικό πλαίσιο είναι αρκετά ευέλικτο. Ωστόσο, μάλλον δυσχεραίνει την αντιμετώπιση των προκλήσεων, γιατί δεν είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικό προς τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, πολλές φορές μας αφήνει εκτεθειμένους*» (ΕΑ10). Επίσης, ανέφεραν ότι, σε πολλές περιπτώσεις παραβιάζονται τα δικαιώματά τους: «*Ειδικά μετά την κρίση έχουν καταπατηθεί πάρα πολλά δικαιώματά μας, οπότε εμένα προσωπικά με δυσχεραίνει. Γιατί, ενώ ξέρω ότι κάτι που μου επιβάλλουν αντιτίθεται σε κάποιο νομοθετικό πλαίσιο, είμαι υποχρεωμένη να το κάνω και αυτό εμένα με ενοχλεί πολύ. Για να σου δώσω να καταλάβεις, υποτίθεται ότι εγώ θα μπορούσα να πάρω και δεύτερη ανάθεση σε μαθήματα για να μπορώ να καλύπτω το ωράριό μου και να συμπληρώνω τις ώρες μου, πράγμα που δεν έχει γίνει ποτέ, από την κρίση και μετά, με αποτέλεσμα να πρέπει να πάω σε 3, 4 ακόμα κα 6 σχολεία*» (ΓΑ2).

Σημαντικότερος παράγοντας κινδύνου για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής βρέθηκε να αποτελεί η διαχείριση των μαθητών (αναφέρθηκε από το 54.54%). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν προβλήματα και στρεσογόνες καταστάσεις που αφορούσαν στη διαχείριση παιδιών με προβλήματα και το διαρκές αίσθημα ευθύνης για αυτά: «*Αυτό που θυμάμαι έντονα είναι ότι, τα πρώτα χρόνια, δεν μπορούσα να χειριστώ καθόλου τους μαθητές. Το κάθε παιδί είχε κάποια διαφορετική ιδιαιτερότητα και τότε δεν ήξερα πώς θα έπρεπε να την αντιμετωπίσω. Βασικά πώς να τη χειριστώ σωστά*» (ΕΑ3), «*Κυρίως με τα παιδιά αγχώνομαι. Μην πάθουν κάτι, μήπως δεν μπορέσω να είμαι εκεί, όταν χρειαστούν κάτι. Είναι πολύ μεγάλη ευθύνη να είσαι σε ειδικό σχολείο*» (ΕΑ5). Η διαχείριση των μαθητών αναφέρθηκε ως παράγοντας κινδύνου και από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, αλλά σε μικρότερο ποσοστό (26.66%). Όπως δήλωσαν, «*Όταν σε κάποιο μικρό διθέσιο σχολείο είχα παιδιά… ήταν*

γενικά μία γκετοποιημένη κατάσταση, όπου κάθε μέρα ήταν δύσκολα με τα παιδιά. Όχι σε σχέση με τα μαθήματα μόνο, αλλά παιδιά με πολύ δύσκολες συμπεριφορές. Ας πούμε υπήρχε παιδί, το οποίο είχε προβλήματα αντικειμενικά πολλά, στο χωριό δεν μπορούσαν να το βοηθήσουν με κανέναν τρόπο. Και στην τάξη σηκωνόταν ό,τι ώρα να 'ναι, έσπαγε τζάμια, χτυπούσε άλλα παιδιά» (ΓΕ7). Επίσης, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι τους αγχώνει η ανομοιογένεια της τάξης και η ανάγκη προετοιμασίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τις ειδικές περιπτώσεις παιδιών: «*Εγώ, προσωπικά, πιέζομαι πάρα πολύ, όταν έχω μία τάξη στην οποία υπάρχει πολύ μεγάλη ανομοιογένεια. Δηλαδή, υπάρχουνε οι δυνατοί και οι πιο «αδύνατοι» μαθητές, αλλά από την άλλη πλευρά έχω να αντιμετωπίσω παιδιά, τα οποία έχουν δυσλεξία. Αυτά πρέπει να τα κάνω διαφορετική διδασκαλία την ώρα που είναι στο τμήμα μου. Διότι πηγαίνουν και στο τμήμα ένταξης, αλλά πάρα πολλές ώρες τα έχω εγώ. Υπάρχουν παιδιά, τσιγγανόπαιδα, τα οποία κάνουν απίστευτες απουσίες και, όταν τα βλέπω εγώ τις 2 φορές την εβδομάδα, πρέπει να τα κάνω μάθημα. Αυτό εμένα μου προκαλεί πίεση, το να πρέπει εγώ την ώρα της Γλώσσας να ετοιμάσω μία διδασκαλία για το σύνολο της τάξης, ξεχωριστή για το παιδάκι που έχει έντονη μαθησιακή δυσκολία, ξεχωριστή διαδικασία για το παιδάκι που κάνει πάρα πολλές απουσίες, αυτό εμένα, σε ό,τι αφορά στην προετοιμασία μου από την προηγούμενη ημέρα, με αγχώνει*» (ΓΑ7).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, ο παράγοντας που τους προκαλεί το μεγαλύτερο στρες βρέθηκε ότι είναι τα προβλήματα με τους γονείς των μαθητών (αναφέρθηκε από το 53.33%). Κατά την άποψή τους, αρκετοί γονείς φαίνεται να παρεισφρέουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, «*Τις μεγαλύτερες κρίσεις, αυτό που θεωρώ εγώ κρίση, είναι όταν μπλέκονται μέσα στη δουλειά μου ή μέσα στη σχέση μου με τους μαθητές γονείς ή άλλοι άσχετοι με το αντικείμενο. Γονείς που μπορεί ακόμα και να υποδεικνύουν πώς να κάνεις το μάθημα.*

Και έχουν μείνει πίσω και δεν δέχονται καμία καινοτομία, οτιδήποτε καινούριο» (ΓΑ6), «*Οι κατηγόριες των γονέων μου προκαλούν στρες. Όταν σε κατηγορούν οι γονείς ακόμα και για το ότι άφησες το παιδάκι στην αυλή για πέντε λεπτά και δεν το πρόσεχε κανένας. Πιο πολύ δηλαδή η διαχείριση των γονέων παρά των μαθητών*» (ΓΑ12). Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, τα προβλήματα με τους γονείς δεν βρέθηκαν να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αφού κανένας από τους ερωτηθέντες δεν ανέφερε κάποιο πρόβλημα ή περιστατικό με γονέα που να του προκάλεσε στρες.

Ένας άλλος παράγοντας που βρέθηκε ότι μπορεί να προκαλέσει στρες στους εκπαιδευτικούς είναι ο ρόλος του διευθυντή και ο τρόπος που χειρίζεται τις καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον. Το 33.33% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ανέφερε ότι, είτε κατά το παρελθόν, είτε κατά την τρέχουσα σχολική περίοδο, αντιμετώπισε στρεσογόνες καταστάσεις που σχετίζονται με τη διοίκηση του σχολείου: «*Οι ανώτεροι είναι, κατά τη γνώμη μου, οι υπεύθυνοι του προβλήματος, είναι μέρος του προβλήματος. Ο διευθυντής ή ο σύμβουλος ή ο προϊστάμενος της εκπαίδευσης δεν τους ενδιαφέρει να λύσουν το πρόβλημα, τους ενδιαφέρει να μην φαίνεται το πρόβλημα. Οπότε αναγκαστικά πρέπει να κάνω ότι καλύτερο μπορώ για να λύσω μόνη μου το πρόβλημα*» (ΓΑ13). «*Είναι ένας διευθυντής, ο οποίος φέτος ξεκίνησε, είναι παλιός συνάδελφος, και παρ' όλο που είχαμε πολύ καλή σχέση έχει δημιουργήσει από την πρώτη-πρώτη μέρα που ανέλαβε υπηρεσία προβλήματα. Διαίρεσε τον σύλλογο, ώστε να ευννοήσει κάποιους, χωρίς να ξέρουμε καν τον λόγο. Νιώθω ακάλυπτη συνεχώς σε θέματα, δηλαδή, ανά πάσα στιγμή, εάν προκύψει ζήτημα με κάποιον γονέα ξέρω ότι δεν θα με υπερασπιστεί, πράγμα το οποίο έχει κάνει σε συνάδελφο. Δεν μας ενημερώνει για θέματα που μας ενδιαφέρουν, έχει διαλύσει εντελώς το σύλλογο διδασκόντων, δεν λαμβάνεται καμία απόφαση. Είναι μία χρονιά που λέμε να τελειώσει για να μπορέσουμε να δουλέψουμε, γιατί όλο αυτό έχει αντίκτυπο και στη διάθεσή σου να μπεις μέσα στην τάξη*» (ΓΑ6). «*Ειδικά σε μικρές*

περιοχές, ένας διευθυντής έχει αρκετές γνωριμίες, επειδή είναι αρκετά χρόνια στην ίδια περιοχή. Οπότε, όσο και να προσπαθήσει να είναι αντικειμενικός, είναι εξαιρετικά δύσκολο και τις περισσότερες φορές δεν τον συμφέρει κιόλας, γιατί θα αντιμετωπίσει αντίδραση από το περιβάλλον του» (ΓΑ5). Σημαντικά μικρότερο (9.09%) ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που ανέφεραν προβλήματα με τον διευθυντή του σχολείου. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, το πρόβλημα δεν σχετιζόταν με τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, αλλά με την προσωπική συμπεριφορά του διευθυντή προς τον εκπαιδευτικό: «*Είχα έναν διευθυντή που ήταν… λίγο περίεργος. Είχε τάσεις να επιβάλλεται αρκετά και με ζόρισε πάρα πολύ αυτό. Τότε δούλευα σε κανονικό σχολείο, ως παράλληλη στήριξη. Αυτός ο διευθυντής, νομίζω, δεν χειρίστηκε καθόλου καλά κάποιες καταστάσεις. Για παράδειγμα, με έφερνε σε πάρα πολύ δύσκολη θέση απέναντι σε συναδέλφους*» (ΕΑ1).

Αντίστροφη βρέθηκε να είναι η κατάσταση αναφορικά με τα προβλήματα ανάμεσα στους συναδέλφους, τα οποία βρέθηκε να επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς ειδικής (27.27%) από ό,τι τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (13.33%). Σχεδόν το 1/3 των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανέφερε παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι αφορούσαν στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους συναδέλφους στο σχολείο: «*Επειδή οι αναπληρωτές πηγαίνουν κάθε χρόνο δεξιά και αριστερά, μπορεί να έχουν μεγαλύτερη εμπειρία από τους μόνιμους που μένουν στο ίδιο σχολείο και κρατούν για χρονιές ένα τμήμα. Γιατί, αλλιώς είναι τα παιδιά της Αθήνας στον Γέρακα, αλλιώς στον Ασπρόπυργο, αλλιώς σε ένα νησί. Όταν ο άλλος είναι 10 χρόνια και απαξιώνει έναν αναπληρωτή επειδή δεν είναι μόνιμος είναι άσχημο*» (ΓΑ2), «*Με συναδέλφους έχουν προκύψει θέματα, με τους οποίους δεν μπορείς να συνεργαστείς*» (ΕΑ9). Το πρόβλημα της συνεργασίας αναφέρθηκε και από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, αλλά σε μικρότερο ποσοστό: «*Πολλές φορές, στο*

σύλλογο διδασκόντων δημιουργούνται προβλήματα τα οποία δε λύνονται, απλά κυριαρχεί η άποψη ή του διευθυντή ή μιας μερίδας συναδέλφων και γίνεται απλά αυτό που εκείνοι επιθυμούν» (ΓΑ4).

Ο τελευταίος παράγοντας κινδύνου που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς γενικής (26.66%) και ειδικής αγωγής (36.36%) ήταν εκείνος των συνεχών μετακινήσεων. Επισημαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ανέφεραν αυτόν τον παράγοντα ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί: «*Το πιο στρεσογόνο που είχα εγώ και έχω κάθε χρονιά είναι η τοποθεσία μου και οι αλλαγές που μου κάνουν κάθε χρονιά. Δηλαδή, εκεί που παίρνω μία τάξη, μετά από 2-3 μήνες πρέπει να την αφήσω για να πάει κάποιος άλλος στη θέση μου και εγώ πρέπει να πάω σε άλλο σχολείο και πρέπει να ξαναπιάσω όλα τα παιδιά από την αρχή. Όλο αυτό μου δημιουργεί πολύ μεγάλο στρες γιατί δεν μπορώ να κάνω τη δουλειά μου. Εκεί που πάω να συνηθίσω και να μπω σε έναν ρυθμό με τα παιδιά για να κάνω τη δουλειά μου, πρέπει να σταματήσω και πρέπει να ξεκινήσω από την αρχή. Αυτό είναι το βασικότερο πρόβλημα*» (ΓΑ2). «*Είχα αρκετά στρεσογόνες καταστάσεις όσον αφορά στις μεταθέσεις και τις τοποθετήσεις σε σχολεία, όταν πρωτοδιοριστήκαμε. Οι διορισμοί, οι αποσπάσεις, η τοποθέτηση σε έναν νομό όπου έπρεπε να πάω μόνος μου και η γυναίκα μου με το παιδί μου έπρεπε να μείνουνε πολύ πιο μακριά*» (ΓΑ5). «*Δυσχεραίνει αρκετά το έργο σε πολλούς τομείς, καθώς ως αναπληρώτρια αναγκάζομαι να αλλάζω εργασιακό πλαίσιο πολύ συχνά, πράγμα που επηρεάζει και τη δική μου ψυχολογία, αλλά έχει επιπτώσεις και στο εργασιακό περιβάλλον. Δεν μπορείς να εξοικειωθείς όταν αλλάζεις συνεχώς εργασιακό περιβάλλον, ενώ όταν έχεις για κάποια χρόνια ένα σταθερό πλαίσιο μπορείς να μάθεις καλύτερα και το παιδί. Μπαίνεις στη διαδικασία να είσαι με το παιδί, να κάνεις κάποια δουλειά, να το βλέπεις να εξελίσσεται και θες να έχεις και το δικαίωμα και τη χαρά να προχωρήσεις μαζί του. Η αλλαγή δημιουργεί πολλά προβλήματα*» (ΕΑ5).

11.1.2 Νέοι παράγοντες κινδύνου

Μέρος του πρώτου στόχου της παρούσας έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση του εάν και με ποιον τρόπο η παρούσα κοινωνική και οικονομική κατάσταση της χώρας έχει επηρεάσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς είχαν ως στόχο την ανάδειξη νέων παραγόντων κινδύνου, οι οποίοι δεν υπήρχαν τα προηγούμενα χρόνια και εμφανίστηκαν ως απόρροια των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών στην Ελλάδα. Καταγραφήκαν 44 αναφορές σε καινοφανείς παράγιντες κινδύνου, 25 από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 19 από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11.2, το 33.33% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και το 54.54% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επεσήμαναν ότι, σε ατομικό επίπεδο, αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις τώρα από ό,τι στα προηγούμενα χρόνια. Οι μειωμένες απολαβές σε συνδυασμό με τις συνεχείς μετακινήσεις για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και την αβεβαιότητα για το εάν θα εργάζονται την επόμενη χρονιά αποτελούν νέους παράγοντες κινδύνου που επηρεάζουν την διάθεση και την απόδοσή τους. Σύμφωνα με τις δηλώσεις ορισμένων εκπαιδευτικών: «*Τώρα τα προβλήματα είναι περισσότερα. Τα προβλήματα που έχω στο μυαλό μου, δηλαδή οικογενειακά, οικονομικά, κοιτάζω πιο πολύ αυτά παρά το σχολείο πλέον. Παλιά δεν είχα τέτοια προβλήματα. Τώρα κοιτάζω περισσότερο αυτά, παρά τα προβλήματα του σχολείου. Πιο πολύ με επηρεάζουν αυτά*» (ΓΑ1). «*Ότι η οικονομική δυσπραγία μας έχει δημιουργήσει προβλήματα, ναι. Μπορώ να σας πω ότι πριν από λίγα χρόνια είχα την οικονομική άνεση να βάλω το χέρι στην τσέπη, πολλές φορές, σε θέματα που δεν ήθελα να βάλω το σχολείο να καλύψει κάποια έξοδα για να κάνω κάτι με τα παιδιά μου. Και δεν με πείραζε κιόλας. Δεν θα έλεγα ότι είναι τόσο μεγάλο το πρόβλημα, αλλά είναι ένα πρόβλημα που με αγχώνει, με έχει περιορίσει αρκετά. Στο να κάνω το παραπανίσιο*»

(ΓΑ6). «*Ακόμα και για να δουλέψεις χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια, με επιπλέον επιμόρφωση ή ειδίκευση. Χρόνο με το χρόνο δυσκολεύει η κατάσταση, υπάρχει αβεβαιότητα, γιατί αυξάνεται ο αριθμός των αναπληρωτών, οι θέσεις μειώνονται όλο και περισσότερο και αυτό επηρεάζει και την ποιότητα της εκπαίδευσης*» (ΕΑ5). «*Περισσότερες προκλήσεις, γιατί οι απαιτήσεις έχουν ανέβει, ενώ ταυτόχρονα οι απολαβές που, καλώς ή κακώς, είναι μέσα στο μυαλό σου μειώθηκαν. Οπότε, εκτός από το κομμάτι του σχολείου, έχουμε να αντιμετωπίσουμε και το βιοποριστικό κομμάτι. Εάν ήμουν καλά βιοποριστικά, θα είχα περισσότερο το μυαλό μου στη δουλειά*» (ΕΑ6).

Πίνακας 11.2 Νέοι παράγοντες κινδύνου για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής

	Νέοι παράγοντες κινδύνου		
	Γενική Αγωγή (N=15)	**Ειδική Αγωγή (N=11)**	**Σύνολο (N=26)**
	f	**f**	**f**
Σε ατομικό επίπεδο	5	6	11
Σε επίπεδο μαθητών / τάξης	7	4	11
Υποδομές / Έλλειψη Πόρων	2	4	6
Σε επίπεδο γονέων	5	0	5
Συναδελφικές σχέσεις	2	2	4
Δεν υπάρχουν	2	0	2

Νέοι παράγοντες κινδύνου που δυσχεραίνουν την αντιμετώπιση των προκλήσεων αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και σε επίπεδο μαθητών, και πιο ειδικά, όσον αφορά στη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολείο. Το 53.33% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ανέφερε ότι έχουν παρατηρήσει αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών που τις αποδίδουν στις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων. Οι αλλαγές μπορεί να αφορούν στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, είτε στην αδυναμία τους να συγκεντρωθούν στο μάθημα: «*Έχουμε πρόβλημα*

με το ότι κάποια παιδιά πεινάνε. Και έχουμε συσσίτια από την εκκλησία, φέρνουν κουλούρια στο σχολείο κάθε πρωί. Αυτά όλα επηρεάζουν βέβαια. Επηρεάζουν και εμάς ψυχολογικά και τη διδασκαλία και τα παιδιά είναι πιο αγχωμένα. Όταν τα παιδιά έχουν πρόβλημα στο σπίτι, αυτό μεταφέρεται και στο σχολείο. Τα παιδιά είναι μέσα στο στρες. Και γίνονται και επιθετικά πολλές φορές, κλαίνε, αγχώνονται, δεν θέλουν να δουλέψουν, δε θέλουν να κάνουν μια εργασία, γιατί από το σπίτι έρχονται κακόκεφα το πρωί. Παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο αυτά» (ΓΑ1). «*Όπως είπα και πριν, δεν έχουν τον ίδιο ενθουσιασμό και το ίδιο φιλότιμο και την ίδια ευγένεια που έδειχναν τα παιδιά πριν από κάποια χρόνια. Ίσως γιατί αυτή η κατάσταση που βιώνουμε, αυτή η νευρικότητα, περνάει από την οικογένεια στα παιδιά. Πλέον έχουμε πολύ περισσότερες συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, δεν συνεργάζονται όπως συνεργάζονταν παλιά, δεν είναι δεμένες οι τάξεις, όπως ήταν κάποτε. Μάλλον τα τελευταία χρόνια η κατάσταση πηγαίνει προς το χειρότερο*.» (ΓΑ4). «*Ο εκπαιδευτικός έχει γίνει σάκος του μποξ για όλους. Είτε για το παιδί που έχει κάποια προβλήματα, είτε για τους γονείς. Δεν υπάρχει υποστήριξη πλέον σε εμάς*» (ΓΑ13).

Επίσης, επισημάνθηκαν αλλαγές και στη σύσταση της τάξης, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να αναφέρει ως νέα πρόκληση την αύξηση του αριθμού των παιδιών μέσα στην τάξη καθώς και την αύξηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες: «*Εκείνο το οποίο έχω διαπιστώσει και με συναδέλφους είναι ότι έχουμε δει ότι έχει αυξηθεί έντονα ο αριθμός των παιδιών που έρχονται στην πρώτη τάξη και έχουν πολλές μαθησιακές δυσκολίες, αυτό δε συνέβαινε παλιά. Δεν ξέρω εάν οφείλεται στο ότι άρχισαν πλέον από το νηπιαγωγείο να τα ελέγχουν περισσότερο, ενώ παλιά δεν τα ήλεγχαν. Δεν ξέρω αν οφείλεται σε αυτό. Πάντως έχω διαπιστώσει ραγδαία αύξηση του ποσοστού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*» (ΓΑ4).

Το 36.36% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανέφερε ως σημαντικό πρόβλημα τις μειωμένες προσλήψεις προσωπικού που συντελούν στην αδυναμία διαχείρισης των προβλημάτων από τους ίδιους: «*Κυρίως σε επίπεδο μαθητών. Τα παιδιά στα ειδικά σχολεία είναι πλέον πολύ περισσότερα απ' ό,τι τα προηγούμενα χρόνια και οι εκπαιδευτικοί έχουν παραμείνει ίδιοι στον αριθμό. Κάθε μαθητής, πολλές φορές, χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία, πράγμα το οποίο είναι αδύνατο να γίνει*» (ΕΑ4). «*Επίσης, έχουμε πολύ περισσότερους μαθητές στις τάξεις. Περισσότεροι μαθητές με διαφορετικά προβλήματα. Είναι, πολλές φορές, μη διαχειρίσιμο από εμάς*» (ΕΑ4).

Η έλλειψη υποδομών και πόρων αναφέρθηκε ως ένας νέος παράγοντας κινδύνου, τον οποίο καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί (13.33% εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, 36.36% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής). Τα τελευταία χρόνια όμως, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, οι ελλείψεις είναι περισσότερες ακόμη και σε βασικά ζητήματα, όπως η θέρμανση. Κάποια χαρακτηριστικά χωρία που αποτυπώνουν την κατάσταση είναι: «*Παρατηρώ πολλές ελλείψεις. Ας πούμε, ακόμα και το χαρτί του φωτοτυπικού. Στις συνθήκες. Το χειμώνα έχουμε πρόβλημα στη θέρμανση*» (ΓΑ1). «*Σε επίπεδο σχολείου, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής είναι πολύ μεγάλη. Δηλαδή φτάνουμε στο σημείο ακόμα και οι μαρκαδόροι για τον πίνακα να δίνονται με πολύ μεγάλη φειδώ από το σχολείο και να πρέπει να τους πάρουμε εμείς. Υπάρχει μια δυσπραγία. Ζητάμε έναν προτζέκτορα και απευθυνόμαστε στο σύλλογο, γιατί το σχολείο δεν είναι σε θέση να το καλύψει. Σε τέτοια θέματα. Άλλωστε στην περιοχή μας το μεγαλύτερο κομμάτι της επιδότησης είναι για να καλυφθεί η θέρμανση και τα πάγια έξοδα της λειτουργίας του σχολείου*» (ΓΑ6). «*Οι τεχνικές ελλείψεις στην ειδική αγωγή είναι πολύ σημαντικές. Δηλαδή, δεν έχουμε βασικά πράγματα που θα έπρεπε να έχει ένα σχολείο, π.χ. προτζέκτορες που θα μπορούσαν να κάνουν ενδιαφέρον το μάθημα. Αλλά*

αυτά είναι υποδεέστερα, εάν φανταστείς ότι κάποιους μήνες τον χειμώνα έχουμε πρόβλημα ακόμα και με την θέρμανση» (ΕΑ1).

Το 13.33% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και το 18.18% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανέφερε ότι έχει παρατηρήσει αλλαγές και στις σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους στο σχολικό περιβάλλον. Όπως δήλωσαν, πολλοί συνάδελφοί τους έχουν γίνει πιο απόμακροι, ενώ έχει αυξηθεί ο αριθμός των εντάσεων στο σχολείο: «*Τα τελευταία χρόνια, δεν ξέρω γιατί, υπάρχει μεγάλη ένταση και τσακωμοί κυρίως ως προς το πρόγραμμα. Ποιος θα πάει και σε ποια σχολεία. Και αυτό έχει οδηγήσει και σε παρατυπίες. Δηλαδή, ο καθένας προσπαθεί να βολευτεί αξιοποιώντας κάθε δυνατή γνωριμία. Αυτό, όσο να ναι, φέρνει μια αντιπαλότητα στους συναδέλφους*» (ΓΑ2). «*Το σχολείο με την πάροδο του χρόνου έχει αλλάξει. Ένας δάσκαλος δεν πρέπει να ενδιαφέρεται μόνο για την τάξη του, πρέπει να ενδιαφέρεται για όλη τη σχολική μονάδα. Τα πρώτα χρόνια δούλευα σε σχολεία που ήμασταν 4, 5, 6 συνάδελφοι. Οι 6 συνάδελφοι είχαμε μια διαφορετική επαφή μαζί. Πρώτα απ' όλα ήμασταν κάθε μέρα οι ίδιοι συνάδελφοι και ήμασταν λίγοι. Αυτήν τη στιγμή δουλεύω σε ένα σχολείο όπου όλοι οι δάσκαλοι δεν είναι κάθε μέρα στο σχολείο, υπάρχουν δάσκαλοι που αναγκάζονται λόγω περιορισμένων θέσεων στα σχολεία να αλλάζουν 2 και 3 σχολεία. Υπάρχουν οι ειδικότητες, οι οποίες λόγω κρίσης μετακινούνται συνεχώς για να καλύψουν το ωράριό τους. Πολλοί από αυτούς τους συναδέλφους δεν έχουν καν αντίληψη του τι γίνεται στο σχολείο. Πολλές διαφορετικές γνώμες και νομίζω ότι αυτή είναι μια από τις αιτίες που δημιουργεί παραπάνω προβλήματα στο σύλλογο διδασκόντων*» (ΓΑ4). «*Ωστόσο, αυτό που παρατηρώ είναι πολύ γκρίνια στους συναδέλφους. Δεν ξέρω τι τους επηρεάζει, ίσως η δουλειά, ίσως οι μισθοί δεν ξέρω. Αλλά, πολλά παράπονα απ' όλους και για όλα*. (ΕΑ1), «*Έχουμε γίνει πολύ εγωιστές πλέον και κοιτάμε μόνο την τάξη μας και τη δουλειά μας. Έχουμε γίνει πιο εγωκεντρικοί*» (ΕΑ8).

Τέλος, το 33.33% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ανέφερε ότι τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζει περισσότερα προβλήματα με τους γονείς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες, ως απόρροια της οικονομικής κρίσης, δεν επιτρέπουν στους γονείς να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο στα παιδιά τους και να τους καλύψουν βασικές ανάγκες. Τα παραπάνω έχουν επηρεάσει και τη στάση τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς: «*Βιώνουμε μία αδιαφορία από πλευράς γονέων. Δηλαδή, η αδιαφορία έχει να κάνει ίσως με το ότι έχουν απαξιωθεί κάποια πράγματα, οπότε και οι γονείς είναι αδιάφοροι ως προς τη μόρφωση των παιδιών τους. Αυτοί που δεν είναι αδιάφοροι έρχονται με μία εχθρικότητα απέναντι σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, με το να κατηγορούν τους δασκάλους ότι φταίνε, γιατί το παιδί τους δε θέλει να διαβάσει ή κατηγορούν την όλη κατάσταση για την οποία δεν φταίνε οι δάσκαλοι βέβαια. Αλλά τους βλέπεις ότι έρχονται με μία άσχημη διάθεση για συζήτηση*» (ΓΑ3). «*Υπάρχει αύξηση ποσοστών των παιδιών που οι γονείς τους δεν μπορούν να ασχοληθούν μαζί τους, είτε γιατί οι ίδιοι τους δεν έχουν καλή ψυχολογία, λόγω του ότι δεν έχουν δουλειά, είτε ακριβώς το αντίθετο. Επειδή δουλεύουν ατελείωτες ώρες δεν έχουν το χρόνο. Και πολλοί γονείς δεν έχουν και την οικονομική δυνατότητα να καλύψουν τα βασικά, μολύβια, τετράδια, μια εκδρομή*» (ΓΑ4). «*Καλούμαστε πλέον να βρούμε τρόπο να στηρίξουμε όχι μόνο το παιδί, αλλά ολόκληρη την οικογένεια*» (ΓΑ14). «*Σίγουρα είναι πολύ πιο έντονα τα πράγματα. Υπάρχει μια, πώς να την πω, προκατάληψη, καχυποψία από μέρους των γονέων*» (ΓΑ7).

11.1.3 Αλλαγές στη στάση και τη διάθεση των εκπαιδευτικών

Οι νέες προκλήσεις που ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια, λόγω των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών στην Ελλάδα, αποτελούν νέους παράγοντες κινδύνου που τους προκαλούν επιπρόσθετο στρες και

επηρεάζουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στη συνέχεια είχαν ως σκοπό να ερευνήσουν κατά πόσο οι νέοι παράγοντες κινδύνου που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε προσωπικό ή σε επαγγελματικό επίπεδο έχουν επηρεάσει τη διάθεσή τους για διδασκαλία και τη στάση τους απέναντι στους μαθητές και τους συναδέλφους (Πίνακας 11.3). Συνολικά, δόθηκαν 26 απαντήσεις, 15 από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 11 από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Πίνακας 11.3. Η επίδραση της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης στη διάθεση/στάση των εκπαιδευτικών

	Αλλαγή Στάσης/Διάθεσης		
	Γενική Αγωγή (N=15)	**Ειδική Αγωγή (N=11)**	**Σύνολο (N=26)**
	f	**f**	**f**
Ναι	10	4	14
Όχι	5	4	9
Όχι, αλλά πιθανόν στο μέλλον	0	3	3

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, το 66.66% ανέφερε ότι η νέα κατάσταση στα σχολεία τους έχει επηρεάσει σε προσωπικό επίπεδο με αποτέλεσμα αυτό να έχει αντίκτυπο και στη δουλειά τους. Τα 2/3 των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη κόπωση και έχουν χάσει τον ενθουσιασμό που είχαν τα πρώτα χρόνια: «*Ναι, ναι, και εμείς γινόμαστε κακόκεφοι. Επηρεαζόμαστε και εμείς και γινόμαστε, πώς το λένε, πιο πολύ οξύθυμοι. Πολύ πιο οξύθυμοι. Και μετά από τόσα χρόνια έρχεται και η κούραση. Δεν μπορείς να δουλεύεις στα 65 με την ίδια ενέργεια που δούλευες στα 25*» (ΓΑ1). «*Ναι, ναι. Μάλλον, να στο θέσω αλλιώς. Η στάση μου προς τα παιδιά είναι η ίδια, ωστόσο εγώ δεν έχω την όρεξη να κάνω όσα έκανα. Δηλαδή δεν είμαι διατεθειμένη να κάνω παραπάνω πράγματα από αυτά που πρέπει να κάνω. όσα πρέπει,*

τίποτα παραπάνω. Δεν έχω διάθεση. Έχω πει στον εαυτό μου ότι δουλεύεις από τις 8 μέχρι τις 2. Και κάθε φορά που είναι να κάνω κάτι, σκέφτομαι πώς μπορώ να το κάνω με λιγότερη δουλειά. Δεν υπάρχει κίνητρο. Κανένα» (ΓΑ2). «*Δυστυχώς ναι. Παρατήρησα ότι ο ενθουσιασμός που είχα, η αγάπη, ακόμα έχω αγάπη για το επάγγελμά μου, αλλά με όλα αυτά τα προβλήματα και το γεγονός ότι γεμίζεις με τόσες πολλές ευθύνες σε κάνει να νιώθεις ότι ό,τι και να κάνεις δεν είναι αρκετό*» (ΓΑ9). «*Φυσικά και άλλαξε η στάση μου και άλλαξε από τότε που άλλαξαν και τα δεδομένα. Πιο πολύ με ενδιαφέρει πλέον να τα βγάλω πέρα και να πληρωθώ γι' αυτό που κάνω παρά το να κάνω το καλύτερο δυνατό για την τάξη. Προσπαθώ, για να κρατήσω δυνάμεις, να κάνω εκπτώσεις ως προς τους μαθητές, ως προς τους συναδέλφους. Γενικότερα, το εκπαιδευτικό κομμάτι από μέρους μου δεν έχει την ποιότητα που είχε παλιά. Μετά από τόσες αλλαγές έχει επικρατήσει πλέον ο κυνισμός και η λογική*» (ΓΑ12).

Αντίθετα, το 33.33% ανέφερε πως οι αλλαγές αυτές, μπορεί να τους έχουν επηρεάσει σε προσωπικό επίπεδο, αλλά δεν έχουν επηρεάσει τη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο: «*Όχι. Κάθετα όχι. Το έχω σκεφτεί πολλές φορές αυτό το πράγμα και το κουβεντιάζω και με συναδέλφους. Εγώ αγαπώ ακόμα αυτό που κάνω. Το αγαπώ πολύ. Και πιστεύω ότι, παρ' όλο που όσο περνάνε τα χρόνια θα έπρεπε να έχει έρθει κάποια κόπωση, κάποια κούραση και να περιμένω πότε θα βγω στη σύνταξη, όπως πολλοί συνάδελφοι, εγώ πιστεύω ότι έχω πολλά να δώσω ακόμα στην εκπαίδευση. Και πιστεύω ότι τώρα διαβάζω, ενημερώνομαι, εφαρμόζω διαφορετικές μεθόδους που δεν το έκανα στα πρώτα χρόνια της δουλειάς μου. Δουλεύω με περισσότερη όρεξη, με περισσότερη διάθεση, με περισσότερη κατάθεση ψυχής*» (ΓΑ4). «*Κοιτάξτε να δείτε, εγώ είμαι δασκάλα εκ πεποιθήσεως, όπως είναι και πάρα πολλοί δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια. Ναι, υπάρχει γενικά μια γκρίνια από πλευράς συναδέλφων κάθε φορά που γίνεται μια καινούρια περικοπή ή κάποια παρακράτηση και, αντίθετα, οι απαιτήσεις*

συνεχώς αυξάνονται. Ενώ μειώνονται τα εισοδήματα. Αλλά δεν νομίζω ότι το βγάζει κανείς αυτό μέσα στην τάξη. Δεν μπορείς να το κάνεις αυτό. Όταν μπεις μέσα στην τάξη, είναι η φύση του επαγγέλματος τέτοια που δεν σου επιτρέπει να κάνει εκπτώσεις στον τρόπο που διδάσκεις, επειδή πληρώνεσαι λιγότερο» (ΓΑ6). «*Έχει γίνει καλύτερη (η στάση μου). Προσπαθώ να προστατέψω τους μαθητές από αυτό που συμβαίνει. Και προσπαθώ να τους δώσω ακόμα περισσότερα εφόδια που ίσως τους χρησιμεύσουν αργότερα. Προσπαθώ πολύ περισσότερο τώρα απ' ότι πριν, γιατί πλέον τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν ένα «τέρας», όταν βγουν έξω στην κοινωνία. Πλέον, προσπαθώ να αξιοποιήσω το ταλέντο του κάθε μαθητή προσωπικά, μήπως και μπορέσω να τους βοηθήσω*» (ΓΑ13).

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που επεσήμαναν ότι έχουν παρατηρήσει αλλαγές στη στάση και τη διάθεσή τους ήταν μικρότερο (36.66%) σε σχέση με τους συναδέλφους της γενικής αγωγής: «*Σίγουρα έχει αλλάξει η κατάσταση και τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί και σε μένα προσωπικά και με απασχολούν και μου μειώνουν την δύναμη*» (ΕΑ4). «*Φαντάζομαι ότι σε κάποια πράγματα ναι, γιατί σου προσθέτει περισσότερο άγχος. Φυσικά αυτό το επάγγελμα είναι θέμα επιλογής και δεν το κάνω για τα χρήματα. Ξέρω ότι ο δάσκαλος δεν θα είναι ποτέ πλούσιος. Βέβαια, παλιά υπήρχε μια αξιοπρέπεια. Τώρα τα χρήματα είναι πολύ λίγα για να καλύψω τις ανάγκες μου. Και αυτό με επηρεάζει και σε προσωπικό επίπεδο*» (ΕΑ7). «*Δεν ξέρω εάν έχει αλλάξει η στάση μου. Ξέρω ότι έγινα ειδικός παιδαγωγός έχοντας στο μυαλό μου ότι θα κάνω τα πάντα να βοηθήσω τα παιδιά. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου μου στο σχολείο αναλώνεται στο πως θα βρω τα μέσα να το κάνω, παρά στην υλοποίηση. Και αυτό κυριολεκτικά σου «στραγγίζει» κάθε ίχνος διάθεσης που έχει απομείνει*» (ΕΑ11). Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην Έρευνα 2 ήταν νεότεροι ηλικιακά και σε προϋπηρεσία από τους εκπαιδευτικούς

γενικής αγωγής και οι μισοί εξ αυτών άρχισαν να δουλεύουν εν μέσω της οικονομικής κρίσης.

Το 36.66% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανέφερε ότι έχει καταφέρει να διατηρήσει τη διάθεση και τα κίνητρά του για διδασκαλία, παρά τις νέες προκλήσεις: «*Όσον αφορά στην αποστασιοποίηση από το επάγγελμα, δεν το βιώνω εγώ αυτό, γιατί είναι ένα επάγγελμα το οποίο εμένα προσωπικά με γεμίζει. Δηλαδή, το επέλεξα γιατί αγαπώ τα παιδιά. Δεν μπορώ να με φανταστώ να μπαίνω στην τάξη και να είμαι αποστασιοποιημένη. Ίσα-ίσα νομίζω κάνω περισσότερα τώρα. Ναι, τώρα αναγκαστικά πρέπει να βάλεις περισσότερη δύναμη σε αυτό που κάνεις, αλλιώς θα τα χάσεις τα παιδιά*» (ΕΑ4). «*Όταν είσαι εκπαιδευτικός πρέπει να είσαι εκεί για τα παιδιά. Δεν μπορείς να αφήσεις εξωτερικούς παράγοντες να επηρεάσουν τη δουλειά σου*» (ΕΑ9).

Ωστόσο, των 27.27% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δήλωσε ότι, αν και δεν έχει αλλάξει η στάση τους και η διάθεσή τους προς τους μαθητές και τη διδασκαλία, θεωρεί ότι ίσως αυτό είναι πιθανό να συντελεστεί μέσα στα επόμενα χρόνια: «*Δεν έχει αλλάξει, για τον απλό λόγο ότι δεν έχει επέλθει κορεσμός. Εάν φτάσω σε σημείο που η δική μου προσωπική ζωή επηρεάζεται άμεσα και προσβάλλεται από τις αλλαγές, αυτό θα με φθείρει και ψυχολογικά και είναι λογικό να έχει αντίκτυπο και στη δουλειά μου. Δεν νομίζω ότι θα έχω την ίδια όρεξη, εάν δεν έχω καλύψει τις βασικές βιοποριστικές ανάγκες.*» (ΕΑ5). «*Προς το παρόν όχι. Αντιμετωπίζω ό,τι προκύπτει με καλή διάθεση. Ωστόσο, δεν ξέρω εά0,ν με την πάροδο του χρόνου, συνεχίσω με την ίδια διάθεση και υπομονή*» (ΕΑ10).

11.2 Παράγοντες προστασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας αφορούσε στον εντοπισμό των ειδικότερων εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων προστασίας και κινδύνου που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις προκλήσεις στον εργασιακό τους χώρο.

Καταγράφηκαν συνολικά 156 αναφορές σε προστατευτικούς παράγοντες της ΨΑ, 75 (48.08%) για εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες (42 από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 33 από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής) και 81 (51.92%) απαντήσεις για εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες (44 από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 37 από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής). Στον Πίνακα 10.4 παρουσιάζονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες σε ενδεχόμενες προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον και στον Πίνακα 11.5 αποτυπώνονται τα εξωτερικά υποστηρικτικά πλαίσια, στα οποία στρέφονται οι εκπαιδευτικοί για βοήθεια.

11.2.1 Ατομικοί παράγοντες προστασίας

Ο παράγοντας που η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής (86.66%) και ειδικής αγωγής (90.90%) ανέφερε ότι τους βοηθά να ξεπεράσουν ενδεχόμενες προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον και τους δίνει τη δύναμη να συνεχίσουν παρά τις αντιξοότητες είναι οι αξίες και πεποιθήσεις τους (Πίνακας 11.4). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αυτό που τους δίνει το κίνητρο να συνεχίσουν το επάγγελμά τους είναι η αγάπη προς το επάγγελμα και τα παιδιά: «*Αγαπάω τη δουλειά μου. Αγαπάω τη δουλειά μου, περνάω πάρα πολύ καλά στην τάξη με τα παιδιά μου. Αυτό που σας είπα, ότι είμαι εκ πεποιθήσεως δασκάλα, γιατί για μένα είναι χόμπι το δασκαλιλίκι. Θα μπορούσα να κάνω πολλά άλλα πράγματα, τίποτα όμως δε θα με ευχαριστούσε τόσο πολύ*» (ΓΑ6). «*Η αγάπη για τα παιδιά. Τα λατρεύω. Οπότε αυτό είναι το κυριότερο. Το γεγονός ότι ήρθα σε επαφή με παιδάκια με αυτισμό και είδα πόσο διαφορετικά σκέφτονται. Και μου άρεσε πάρα πολύ αυτό. Με έκανε να τα αγαπήσω πολύ περισσότερο. Και, όταν αυτά ανταποκρίνονται σε αυτά που δίνεις, τότε συγκινείσαι ακόμα περισσότερο. Υπήρξαν στιγμές που κουραζόμουνα, αλλά πήγαινα στο σχολείο. Τότε έλεγε κάτι ένα παιδί και μου έφτιαχνε όλη την ημέρα*» (ΕΑ1). Στις αξίες και

πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνεται και το αίσθημα προσφοράς, το οποίο βρέθηκε, επίσης, ότι αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς: «*Απλά αισθάνομαι ότι προσφέρω. Το χαμόγελό τους και η χαρά τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και των υπόλοιπων δραστηριοτήτων. Και η πρόοδος τους. Ξέρεις είναι πολύ σημαντικό για έναν δάσκαλο να βλέπει ότι τα έχει καταφέρει. Ότι ένα παιδί που είχε τρομερά προβλήματα έχει στο τέλος της χρονιάς μια απίστευτη εξέλιξη. Δεν υπάρχει πιο σημαντικό πράγμα. Νιώθεις πραγματικά ότι τα κατάφερες*» (ΓΑ4), «*Ειδικά στο ειδικό σχολείο, που οι στόχοι είναι πιο χειροπιαστοί, όταν βλέπεις ότι έβαλες ένα μικρό λιθαράκι για να αυτονομηθεί περισσότερο, να μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί περισσότερο, εγώ είμαι πλήρης*» (ΕΑ7). Τέλος, το αίσθημα ότι η εκπαίδευση που παρέχουν έχει αξία και αντίκτυπο στην κοινωνία συμπεριλήφθηκε στις αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που τους δίνουν κίνητρο να συνεχίσουν: «*Έβλεπα από μικρή ηλικία στους δικούς μου δασκάλους και καθηγητές λάθος τρόπους αντιμετώπισης των μαθητών, που οδηγούσαν πολλές φορές σε τελείως άλλο άκρο. Και σκεφτόμουν ότι, εάν ήμουν εγώ δάσκαλος, θα το χειριζόμουν διαφορετικά, θα το έκανα αλλιώς για να μπορέσω να έχω και αυτόν τον μαθητή στην τάξη μου. Το πιο σημαντικό για μένα είναι ότι καταλαβαίνω τον κύκλο στον οποίο βρίσκομαι. Δηλαδή, εάν εγώ δεν παρέχω σωστή εκπαίδευση και δεν προσπαθήσω το 100% των δυνάμεών μου, ώστε να γίνουν καλύτεροι οι άνθρωποι που έχω μπροστά μου, κάποια στιγμή θα το βρω μπροστά μου (γέλια), από την άποψη ότι το άτομο αυτό μπορεί να είναι ο επόμενος γιατρός μου, ο επόμενος δικηγόρος μου. Που αν δεν μεγαλώσει και δεν πάρει σωστές αρχές, ίσως να με κλέψει (γέλια) με μια πολύ απλοϊκή λογική*» (ΓΑ5). «*Αυτό που πιστεύω ότι ξεχωρίζει τελικά, παρ' όλο που το βαρέλι της εκπαίδευσης είναι γεμάτο τρύπες, είναι ότι κάποιος κάνει αυτό που πιστεύει ότι έχει αξία, ανεξάρτητα από το περιβάλλον και τις εξωτερικές συνθήκες*» (ΓΑ13).

Πίνακας 11.4. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους ατομικούς παράγοντες προστασίας της ΨΑ

	Ατομικοί Προστατευτικοί Παράγοντες		
	Γενική Αγωγή (N=15)	**Ειδική Αγωγή (N=11)**	**Σύνολο (N=26)**
	f	**f**	**f**
Αξίες / Πεποιθήσεις	13	10	23
Επικοινωνιακές Δεξιότητες / Ενσυναίσθηση	8	5	13
Χιούμορ	6	5	11
Υπομονή/Ψυχραιμία/ ρεαλισμός	6	5	11
Οργάνωση τάξης και διδασκαλίας	5	3	8
Επιμονή	1	4	5
Προσαρμοστικότητα / Ευελιξία	2	2	4
Γνώση/Εμπειρία	2	1	3
Δημιουργικότητα	3	0	3
Αυτοεκτίμηση / Αυτοαποτελεσματικότητα	2	0	2

Ένας άλλος σημαντικός ατομικός προστατευτικός παράγοντας για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής (60%) και ειδικής αγωγής (45.45%) βρέθηκε ότι είναι οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και η διάθεσή τους για συνεργασία. Συγκεκριμένα, η ικανότητά τους να ακούν τον συνομιλητή τους και να παρατηρούν τη συμπεριφορά του, προκειμένου να κατανοήσουν το πρόβλημα, μπορεί να βοηθήσει στην καλή επικοινωνία με τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών και τους συναδέλφους. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, «*Προσπαθώ να ακούω τον συνομιλητή μου, όποιος και να είναι αυτός, προσπαθώ να τους εξηγήσω τη δική μου οπτική γωνία*» (ΓΑ5). «*Σε πρακτικό τώρα επίπεδο, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η επικοινωνία με τους γονείς. Μιλώντας με τους γονείς μαθαίνεις πολλά πράγματα για το πώς να χειριστείς ένα παιδί καλύτερα. Ή μάλλον πώς να το προσεγγίσεις καλύτερα*» (ΕΑ3). «*Για να κερδίσεις τους μαθητές πρέπει να αναπτύξεις μια καλή σχέση μαζί τους.*

Να υπάρχει ένα δέσιμο, να καταλάβουν οι μαθητές ότι δεν είσαι απλά ο δάσκαλός τους, αλλά είσαι φίλος τους. Και αυτό γίνεται με τρόπο, όχι με φωνές και επιβολές. Κερδίζεις τον μαθητή δείχνοντας ενδιαφέρον για τα προσωπικά του θέματα. Και ακριβώς το ίδιο και με τους εκπαιδευτικούς» (ΓΑ14). «*Η ενσυναίσθηση, να μπορείς δηλαδή να καταλάβεις τι αισθάνονται οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι. Ολική ενσυναίσθηση προς όλους. Μια πολύπλευρη αντίληψη για όλους*» (ΓΑ15).

Ομοίως, το χιούμορ, όπως αναφέρθηκε, έχει βοηθήσει σε πολλές περιπτώσεις τους εκπαιδευτικούς (αναφέρθηκε από το 40% των εκπαιδευτικών γενικής και το 45.45% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής) να αντιμετωπίσουν κάποια στρεσογόνο κατάσταση στον επαγγελματικό τους χώρο. Οι διαφορετικές μορφές χιούμορ (πειράγματα, αστεία, σαρκασμός και παρωδία) μπορούν να βοηθήσουν στη διαχείριση ευαίσθητων κοινωνικών θεμάτων και να ενισχύσουν τις σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους: «*Η αλήθεια είναι ότι πλέον χειρίζομαι τις καταστάσεις με χιούμορ και διπλωματία. Και αυτό το χρησιμοποιώ κατά κόρον για να περνάω αυτό που θέλω, χωρίς να νιώθω ότι με υποτιμούν*» (ΓΑ9). «*Αρκετά με βοηθάει το χιούμορ, γιατί μπήκα σε μια διαδικασία να ελέγξω τη δική μου αντίδραση και το δικό μου στρες εκείνη τη στιγμή*» (ΕΑ5). «*Επίσης, το χιούμορ βοηθάει πάρα πολύ. Και με τους μαθητές και με τους συναδέλφους που δέχονται τα πειράγματα. Ελαφραίνει το κλίμα και την κατάσταση*» (ΓΑ13).

Ο επόμενος παράγοντας που τους βοηθά, όπως ανέφερε το 40% των εκπαιδευτικών γενικής και το 45.45% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ήταν η υπομονή και η ψυχραιμία μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις. Επιπλέον, αναφέρθηκε η ικανότητά τους να βλέπουν τα πράγματα ρεαλιστικά, χωρίς να μεγεθύνουν το πρόβλημα και να αντιδρούν με θετικούς και προσαρμοστικούς τρόπους. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «*Εγώ έχω ενισχύσει τον εαυτό μου να μπορεί να*

αντεπεξέρχεται σε διάφορες περιστάσεις, δηλαδή να μην καταφεύγεις σε κλάματα ή τα μην τα παίρνεις μέσα σου. Έχω δει ότι με ηρεμία, βλέποντας τα πράγματα ρεαλιστικά μπορείς να λύσεις τα προβλήματα» (ΓΑ9). «*Μπορεί να θυμώσω, αλλά μετά από λίγο, όταν είμαι πλέον ψύχραιμη, μπορώ να διαχειριστώ καλύτερα τα πράγματα. Τα βλέπω από άλλη οπτική, προσπαθώ τουλάχιστον, και σκέφτομαι ενεργητικά τι θα μπορούσα να κάνω για το αλλάξω αυτό που με πιέζει*» (ΕΑ1). «*Και επίσης, ότι δεν μεγαλοποιώ τα πράγματα. Προσπαθώ να τα δω έτσι όπως ακριβώς είναι, γιατί αλλιώς θα τρελαθώ*» (ΕΑ8). Επίσης, ανέφεραν ως σημαντικό προστατευτικό παράγοντα την επιμονή σε δύσκολες συνθήκες και τη διάθεσή τους να προσπαθήσουν για την επίτευξη του στόχου τους και να μην τα παρατήσουν. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν: «*Το δικό μου πείσμα να μην τα παρατήσω, να μην εγκαταλείψω την προσπάθεια, ακόμα και εάν είναι άκαρπη, έτσι ώστε να ανταποκριθώ πολλές ανάγκες των μαθητών μου*» (ΓΑ12), «*Με επιμονή προσπαθείς να ξεπεράσεις αυτές πολλές καταστάσεις. Είναι δύσκολες πολλές από πολλές περιπτώσεις των παιδιών. Χρειάζεται συνεχής προσπάθεια, αδιάκοπη, και διάθεση να μην τα παρατήσεις όσο δελεαστικό και αν φαίνεται σε πολλές περιπτώσεις*» (ΕΑ6).

Επιπλέον, το 33.33% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και το 27.27% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι η οργάνωση της τάξης και η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων μπορεί να βοηθήσει στην διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων. Η μέθοδος και ο τρόπος που λειτουργούν στο σχολικό πλαίσιο και ο συντονισμός των επιμέρους δραστηριοτήτων τους ανέφεραν ότι μπορεί να διευκολύνει την άμεση αντίδραση σε μία πρόκληση: «*Αυτό που βοηθάει πάρα πολύ είναι ένα πλάνο. Ένα γενικό πλάνο όλης της χρονιά και ένα μικρότερο τριμηνιαίο ή μηνιαίο πλάνο. Έτσι, μπορείς να τσεκάρεις συνέχεια την πορεία των στόχων*» (ΕΑ4), «*Η οργάνωση, όταν ξέρεις, δηλαδή, πού είναι τα πράγματά σου και υπάρχει ένα δικό σου προσωπικό ''πρωτόκολλο'' δύσκολων συνθηκών είναι σίγουρα καλύτερα. Με βοηθάει στο να είμαι πιο ήρεμος*»

(ΕΑ7). «*Νομίζω ότι η προσωπική μου αξιολόγηση, σε κάποια στιγμή που κάθομαι μόνη μου, η ικανότητα της αυτοανάλυσης, ας πούμε, όπου βάζω τα πράγματα σε μία σειρά, οργανώνομαι και λέω αυτό είναι σημαντικό. Η ικανότητα της οργάνωσης και ιεράρχησης των δυσκολιών*» (ΓΑ10). «*Επίσης, η οργάνωση βοηθάει, γιατί βάζω σε σειρά αυτά που πρέπει να γίνουν, ώστε να κυλάει η μέρα όσο το δυνατόν πιο εύκολα*» (ΓΑ13).

Μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (18.18%) και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (13.135) σημείωσαν, τον παράγοντα της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας ως ένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες: «*Και φυσικά να έχεις ευελιξία. Αυτά που έχεις μάθει δεν μπορούν πάντα να βοηθήσουν. Χρειάζεται να βρίσκεις συνεχώς εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης»* (ΕΑ10). «*Το πιο σημαντικό είναι η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία, να μην είσαι κολλημένος στις απόψεις σου, να ψάχνεις συνεχώς νέους τρόπους να συμβαδίσεις με τις αλλαγές*» (ΓΑ15). Ο παράγοντας της προσαρμοστικότητας είχε μετρηθεί και ποσοτικά με την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας MTRS που χρησιμοποιήθηκε στην Έρευνα 1. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ιδιαίτερα υψηλά την ικανότητά τους να προσαρμόζονται σε διαφορετικές καταστάσεις. Ωστόσο, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της Έρευνας 2, όταν οι εκπαιδευτικοί ανακαλούν κατά βούληση τους προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας, τότε η προσαρμοστικότητα βρίσκεται σχετικά χαμηλά στην ιεραρχία των εσωτερικών παραγόντων.

Ομοίως, σε μικρό ποσοστό (13.33% εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, 9.09% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η εμπειρία των προηγούμενων χρόνων και η γνώση που έχουν αποκτήσει από την βίωση παρόμοιων περιστατικών άμεσα ή έμμεσα, από την παρακολούθηση άλλων συναδέλφων, βοηθά στην διαχείριση των στρεσογόνων καταστάσεων: «*Υπάρχει η γνώση και η εμπειρία*

πλέον. Όταν θέλω να λύσω κάτι βασίζομαι στη γνώση των προηγούμενων χρόνων» (ΓΑ3). «*Από εκεί και πέρα νομίζω ότι με βοηθάει ότι με τα χρόνια και την εμπειρία έχω μάθει να προσαρμόζομαι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζω με κάθε μαθητή. Έχω μάθει από τους προηγούμενος και έτσι μπορώ να διαχειριστώ πιο εύκολα και αποτελεσματικά τους επόμενους*» (ΕΑ3).

Τέλος, δύο παράγοντες που αναφέρθηκαν σε χαμηλή συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ήταν η δημιουργικότητα (20%) και η αυτοεκτίμηση/αυτοαποτελεσματικότητα (13.33%). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν ανέφεραν καθόλου αυτούς τους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη δημιουργικότητα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν: «*Να προσπαθείς να βγαίνεις από το comfort zone σου και να δοκιμάζεις και άλλα πράγματα. Αυτό σε κάνει και να μη βαριέσαι αλλά και να εξελίσσεσαι και εσύ αλλά και οι γύρω σου μαζί σου*» (ΓΑ9). «*Είμαι πολύ δημιουργικό άτομο, εξαιρετικά δημιουργικό. Γράφω βιβλία, σενάρια για ταινίες, παίρνω μέρος σε διαγωνισμούς, οπότε αυτό με βοηθάει και στη δουλειά μου, να την εμπλουτίσω, να μην βαριέμαι, να μην κουράζομαι, να ξεπερνώ το άγχος*» (ΓΑ13). Ταυτόχρονα, η πεποίθηση και η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, κατά τις δηλώσεις τους, μειώνει τα επίπεδα στρες που βιώνουν και βοηθά στη διαχείριση των προκλήσεων: «*Γνωρίζω ακριβώς τι κάνω και γιατί το κάνω. Δηλαδή συμβουλεύομαι πάρα πολύ τα βιβλία δασκάλων, τα βιβλία του αναλυτικού προγράμματος, τα σχολικά εγχειρίδια και ανατρέχω και διαρκώς στα βιβλία του Πανεπιστημίου, όσον αφορά στην ψυχολογία των παιδιών. Και νομίζω ότι είναι δύσκολο να μου αποδείξει κάποιος ότι αυτό που κάνω είναι λάθος*» (ΓΑ5). «*Συνήθως έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, γιατί ξέρω ποια είμαι, και αυτό με βοηθά να έχω σιγουριά για το πώς θα χειριστώ τις δυσκολίες. Θεωρώ ότι είμαι πολύ καλή δασκάλα, ξέρω ότι κάνω καλά τη δουλειά μου, όταν δεν κάνω κάτι καλά το παραδέχομαι*» (ΓΑ6).

11.2.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες προστασίας

Για την πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση των παραγόντων προστασίας και κινδύνου της ΨΑ των εκπαιδευτικών, εξετάστηκαν, επίσης, οι παράγοντες που σχετίζονται με εξωτερικά υποστηρικτικά πλαίσια. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11.5, οι βασικότεροι εξωτερικοί παράγοντες στους οποίους στρέφονται οι εκπαιδευτικοί για βοήθεια είναι οι Συνάδελφοι, οι Φίλοι, η Οικογένεια (σύζυγος, σύντροφος, παιδιά), ο Διευθυντής, ο Σχολικός Σύμβουλος, οι Μαθητές και τέλος, το Νομοθετικό Πλαίσιο.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί γενικής (66.66%) και ειδικής αγωγής (72.72%) δήλωσαν ότι, όταν αντιμετωπίζουν κάποια πρόκληση μέσα στο σχολικό περιβάλλον, στρέφονται στους συναδέλφους τους για βοήθεια. Η βοήθεια έχει τη μορφή στήριξης σε προσωπικά θέματα, είτε σε επίπεδο συμβουλών για επαγγελματικά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν: «*Στο ίδιο σχολείο είμαι τώρα 12 χρόνια. Με τους περισσότερους από τους συνάδελφους που έχουμε καλή επικοινωνία δεν είμαστε απλώς συνάδελφοι, είμαστε και φίλοι. Πέρα από τη φιλική σχέση που έχουμε αναπτύξει, τους εκτιμώ και σαν εκπαιδευτικούς. Οπότε, όταν χρειαστεί, ξέρω ότι θα με βοηθήσουν, θα υποστηρίξουν, θα μου δώσουν μία δεύτερη γνώμη. Να μου πουν τι κάνω λάθος, πώς πρέπει να το αντιμετωπίσω, γιατί ίσως έχουν αντιμετωπίσει κάτι παρόμοιο στο παρελθόν*» (ΓΑ6). «*Και με τους συναδέλφους. Είμαστε ένας φοβερός σύλλογος διδασκόντων που μπορώ οποιαδήποτε στιγμή να σηκώσω το τηλέφωνο και να μιλήσω μαζί τους. Όχι μόνο σαν συνάδελφος, αλλά και σαν φίλος. Έχουμε και προσωπικές σχέσεις, κάνουμε παρέα*» (ΓΑ15). «*Κυρίως (οι συνάδελφοι) σε πρώτο στάδιο σε βοηθάνε στο πρακτικό κομμάτι, με συμβουλές. Κάποια άτομα που έχουν μεγαλύτερη πείρα ή είχαν παρόμοιες περιπτώσεις, δεν σημαίνει ότι θα τα πάρεις σαν Ευαγγέλιο, αλλά παίρνεις κάποια πρακτική βοήθεια. Και έπειτα παίζει μεγάλο ρόλο ότι και ψυχολογικά σε βοηθάει. Γιατί αισθάνεσαι ότι δεν είναι κάτι στο οποίο είσαι μόνος ή*

που το αντιμετωπίζεις μόνο εσύ» (ΓΑ7). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι βρίσκουν σημαντική υποστήριξη από συναδέλφους τους στο σχολείο: «*Έχω άτομα που έχουμε παρόμοιες αντιλήψεις όσον αφορά στο εκπαιδευτικό κομμάτι. Και επίσης έχουν και εμπειρία και σέβομαι πολύ τον τρόπο που ίδιοι αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στην εργασία τους. Δηλαδή μπορεί να είμαι σε ένα περιβάλλον, επειδή αλλάζω πολύ συχνά σχολείο, κάθε χρόνο είμαι και αλλού, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι μπορεί να μιλήσω άνετα με κάποιον από εκεί, επειδή είναι στο ίδιο σχολείο. Μπορεί για παράδειγμα να πάρω τηλέφωνο στην Πάτρα ή στην Κρήτη που ήμουν παλιότερα*» (ΕΑ2). «*Έχω την τύχη να έχω και συναδέλφους που θα με στηρίξουν ψυχολογικά, αλλά θα δουν και τη δουλειά μου και θα επισημάνουν όταν κάτι δεν πάει καλά*» (ΕΑ7).

Ο δεύτερος παράγοντας που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (60% εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, 63.63% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής) ήταν οι φίλοι και το κοινωνικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το κοινωνικό τους περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει στην αποφόρτιση και την πίεση της ημέρας. Κάποιες ενδεικτικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής είναι: «*Είναι πολύ σημαντικό, όταν έχεις συσσωρευμένο θυμό με κάτι να μπορείς να ξεσπάσεις σε κάποιον κοντινό σου άνθρωπο. Γιατί αυτός θα σε ανεχτεί χωρίς να έχεις επιπτώσεις στο σχολείο*» (ΓΑ11). «*Και μόνο που εκφράζεται κανείς, σαφέστατα. Η αποφόρτιση γίνεται με το να μοιράζομαι αυτά που βιώνω με τα άτομα που είναι κοντά μου*» (ΓΑ10). «*Πολύ συχνά, συζητάω τα θέματα για να πάρω και τη δική τους γνώμη. Αλλά περισσότερο για δική μου υποστήριξη, παρά για συμβουλή*» (ΕΑ5). «*Έχω δύο φιλικά άτομα στα οποία μιλάω και εκτονώνομαι, αλλά μπορεί να τύχει και κάποιο άτομο με το οποίο δεν είμαστε τόσο κοντά, αλλά επειδή πρέπει να βγει από μέσα μου εκείνη την ώρα, να το πω για να μου φύγει*» (ΕΑ2).

Πίνακας 11.5. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους περιβαλλοντικούς παράγοντες προστασίας

	Περιβαλλοντικοί Προστατευτικοί Παράγοντες		
	Γενική Αγωγή (N=15)	**Ειδική Αγωγή (N=11)**	**Σύνολο (N=26)**
	f	**f**	**f**
Συνάδελφοι	10	8	18
Φίλοι	9	7	16
Οικογένεια	6	4	10
Διευθυντής	5	3	8
Σχολικός Σύμβουλος	5	3	8
Σχέση με τους μαθητές	3	4	7
Νομοθετικό Πλαίσιο	3	1	4

Επίσης, η οικογένεια βρέθηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για το 40% των εκπαιδευτικών γενικής και το 36.36% ειδικής αγωγής. Όπως ανέφεραν, πολλές φορές μπορεί να «μεταφέρουν» το πρόβλημα στον/ην σύζυγο/σύντροφό τους και στα παιδιά τους για να μοιραστούν το άγχος τους και να εκτονώσουν την πίεσή τους: «*Σίγουρα και η σύντροφός μου μπορεί να με ακούσει και να με βοηθήσει να «βγάλω» αυτά που έχω μαζέψει μέσα μου*» (ΕΑ10). «*Δεν μπορώ να το διαχειριστώ αλλιώς, γιατί, όπως ανέφερα πριν, μπορεί να είναι πολύ απότομος ο εκνευρισμός μου. Πάρα πολύ. Και όταν είμαι σε ένταση θέλω να μιλήσω σε κάποιον για να ηρεμήσω. Οπότε παίρνω τηλέφωνο. Τη μαμά, έσχατη επιλογή είναι ο μπαμπάς, αλλά καμιά φορά παίρνω και αυτόν. Είναι ανάλογα με το πρόβλημα*» (ΕΑ1). «*Η κόρη μου. Το άμεσο πρόσωπό μου που θα το συζητήσουμε. Και μιλάω για αποφόρτιση. Για να ηρεμήσω εγώ*» (ΕΑ9). Σε μερικές περιπτώσεις, ιδίως όταν κάποιο άτομο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ασκούσε το ίδιο επάγγελμα, ανέφεραν ότι μοιράζονταν την προβληματική κατάσταση μαζί του με σκοπό την αναζήτηση κάποιας λύσης ή συμβουλής, καθώς αισθάνονταν ότι μπορούσε να κατανοήσει καλύτερα την

κατάσταση: «*Και ο άνδρας μου, επειδή είναι εκπαιδευτικός, είναι ο πρώτος που ενημερώνεται για οτιδήποτε μου συμβαίνει. Ο σύζυγος μου είναι ο πρώτος. Πιστεύω ότι διαχειρίζεται τέτοιες καταστάσεις καλύτερα από μένα και έχω διαπιστώσει, με το πέρασμα του χρόνου, ότι κάθε φορά που με συμβούλεψε πώς να χειριστώ κάτι και το εφάρμοσα αργότερα, είδα πως είχε δίκιο*» (ΓΑ4). «*Η σύζυγός μου. Είναι και αυτή συνάδελφος, οπότε έχω κάποιον να «αδειάζω» όταν γυρνάω από το σχολείο. Δεν ξέρω αν είναι καλό αυτό για εκείνη, αλλά για εμένα είναι καλό*» (ΓΑ14).

Τα ίδια ποσοστά βρέθηκαν και για τον Διευθυντή και τον ρόλο που μπορεί να έχει στη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων στο σχολείο. Τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής (33.33%) όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (27.27%) ανέφεραν ότι ο/η διευθυντής κατέχει σημαντικό ρόλο στην σχολική κοινότητα και μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων, αλλά και στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στον σύλλογο διδασκόντων. Μερικές αντιπροσωπευτικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών ήταν: «*Ειδικά οι διευθυντές εμένα προσωπικά με βοήθησαν. Προσπαθούν να σε κατανοήσουν και προσπαθούν να βοηθήσουν, είναι το πιο βοηθητικό απ' όλα. Ο διευθυντής παίζει τον μεγαλύτερο ρόλο, νομίζω*» (ΓΑ2). «*Ο διευθυντής παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Όχι τόσο στο παιδαγωγικό κομμάτι, αλλά στο να δημιουργήσει καλό κλίμα μεταξύ συναδέλφων, μαθητών και γονέων. Ο διευθυντής διατηρεί τις ισορροπίες και ξεκαθαρίζει τους ρόλους*» (ΓΑ7). «*Ο διευθυντής σίγουρα διευκολύνει την κατάσταση και εγώ προσωπικά, μέχρι στιγμής, είχα την τύχη να έχω εξαίρετους διευθυντές. Μου παρείχαν και πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη*» (ΕΑ3).

Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς (33.33% γενικής αγωγής και 27.27% ειδικής αγωγής) ως σημαντικός στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι, εάν και έλαβαν υποστήριξη, όταν το χρειάστηκαν, ο ρόλος

των σχολικών συμβούλων θα πρέπει να αναβαθμιστεί και να γίνει πιο ενεργός: «*Και οι σχολικοί σύμβουλοι βοηθούν, αν και τα τελευταία χρόνια είναι ένας θεσμός που τείνει να εξαφανιστεί. Αλλά, όταν χρειαστεί να βοηθήσουν στην οργάνωση κάποιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, σίγουρα τους έχουμε βοηθούς. Για παράδειγμα, όταν έρθει ένας γονιός και με ρωτήσει γιατί δε δίνω εξτρά φυλλάδια με εργασίες, τότε το ότι υπάρχει η νομοθεσία και ο σχολικός σύμβουλος που έχουν δώσει μία γραμμή, με βοηθά στο να μην δημιουργηθεί πρόβλημα με τους γονείς*» (ΓΑ3). «*Είναι σπουδαίος ο ρόλος τους, αλλά λόγω του ότι έχουν να δούνε πάρα πολλά σχολεία, μας βλέπουν μία φορά το χρόνο, είναι εκεί, είναι δίπλα μας, Και αυτήν τη στιγμή, αλλά και παλαιότερα, είχα σύμβουλο που, όταν απευθύνθηκα σε αυτόν, δεν υπήρξε φορά που ο σύμβουλος να μου αρνηθεί να με βοηθήσει. Αλλά θα έπρεπε, νομίζω, να είχε πιο ενεργό ρόλο, δηλαδή όχι μόνο τις φορές που εγώ απευθύνομαι σε αυτόν ή ένα σεμινάριο που θα μας κάνουν στο τέλος της χρονιάς*» (ΓΑ4). «*Η εμπειρία που είχα εγώ (με τον σχολικό σύμβουλο) ήταν καλή. Είχα ένα θέμα με γονείς. Ουσιαστικά δεν βοήθησε, μόνη μου το έλυσα το πρόβλημα, αλλά, δεν μπορώ να πω, έδειξε να καταλαβαίνει και να κατανοεί το πρόβλημα. Δηλαδή, δεν παρείχε πρακτική βοήθεια αλλά μάλλον ψυχολογική. Ήξερα ότι με υποστήριζε, αυτό μόνο*» (ΕΑ1).

Ένας παράγοντας, ο οποίος δεν αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία για τους εξωτερικούς παράγοντες προστασίας της ΨΑ, αλλά στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην διατήρηση της ΨΑ των εκπαιδευτικών, είναι ο ρόλος των μαθητών. Το 20% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και το 36.36% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανέφεραν ως πολύ σημαντική την υποστήριξη που λαμβάνουν μέσα από τη συναναστροφή τους με τους μαθητές. Η αλληλεπίδραση δασκάλου–μαθητή εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, όπως φαίνεται στα ακόλουθα χωρία, δίνει δύναμη και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς: «*Η καθημερινή επαφή με*

τα παιδιά, το τι παίρνεις κάθε μέρα από τα παιδιά. Πραγματικά απολαμβάνω την κάθε ώρα που είμαι μέσα στην τάξη» (ΓΑ6). «*Τα παιδιά. Εμένα προσωπικά τα παιδιά είναι που με βοηθούν να ξεχάσω όλες τις δυσκολίες. Ξέρεις τι χαρά παίρνω, όταν τα συναντώ στο δρόμο και με χαιρετάνε;*» (ΕΑ11). «*Κατηγορηματικά οι μαθητές και τίποτα άλλο (με βοηθάνε). Αυτό που παίρνεις από τους μαθητές, η πλάκα μέσα στην τάξη είναι ανεκτίμητα*» (ΓΑ11). «*Νομίζω η αγκαλιά από τα μικρά ή το χαμόγελο των παιδιών (με βοηθάνε). Νομίζω αυτό. Ναι, αυτό*» (ΕΑ2).

Τέλος, το νομοθετικό πλαίσιο βρέθηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων, σε μεγαλύτερο ποσοστό στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (20%) από ό,τι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (9.09%). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η γνώση του νομοθετικού πλαισίου περιορίζει το άγχος, καθώς ορίζει τις υποχρεώσεις τους και τους υποστηρίζει στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «*Τώρα γνωρίζω το μηχανισμό της εκπαίδευσης πολύ καλύτερα και ίσως να μη με άγχωναν κιόλας αυτές οι διαδικασίες άμα τις ζούσα τώρα και όχι πριν από χρόνια. Τώρα γνωρίζω πώς λειτουργεί η εκπαίδευση και όλο το σύστημα, οπότε έχω και περισσότερες λύσεις*» (ΓΑ3). «*Όταν θέλω να λύσω κάτι βασίζομαι στη γνώση του κανονισμού ή των κανόνων που διέπουν την εκπαίδευση. Εάν δηλαδή ο νόμος επιβάλλει ή ο νόμος αφήνει ασάφειες, τότε δεν μπορώ να επιμείνω. Όταν όμως υπάρχει ο αντίστοιχος νόμος που ρυθμίζει καταστάσεις, τότε τον επικαλούμαι για να λύσω το πρόβλημα*» (ΓΑ4). «*Μερικές φορές νομίζω είναι αυτά που δίνουν τη λύση. Δηλαδή, όταν μπλέκεσαι σε μία κατάσταση και ξέρεις ότι εσύ είσαι εντάξει σε αυτό που κάνεις, μπορείς να απευθυνθείς σε ένα νομικό πλαίσιο, σε κάποιον κανονισμό, τον οποίο θα επικαλεστείς, γιατί θα πεις ότι κάνω αυτό που είναι μέσα στο πλαίσιο της δουλειάς μου*» (ΓΑ6).

Όπως παρατηρούμε από τις απαντήσεις που δόθηκαν, η υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους, τον διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο και το νομοθετικό πλαίσιο είναι διαφορετικής φύσης από την βοήθεια που λαμβάνουν από τους φίλους και την οικογένειά τους. Στην πρώτη περίπτωση, εάν και υπήρχαν εξαιρέσεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στρέφονται σε πρόσωπα ή φορείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο για να ζητήσουν κάποια συμβουλή ή κάποια εναλλακτική οπτική στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Αντίθετα, η βοήθεια των φίλων και της οικογένειας είναι κυρίως στην αποφόρτιση και την εκτόνωση της πίεσης.

11.3 Στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Ο τρίτος στόχος της έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση των στρατηγικών που επιστρατεύουν οι δάσκαλοι, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις στο χώρο εργασίας τους. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν είχαν ως στόχο να εξετάσουν, ποιους παράγοντες (εσωτερικούς ή εξωτερικούς), επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί, όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιο είναι το πρώτο πράγμα που κάνουν, όταν βρίσκονται μπροστά σε μία δύσκολη κατάσταση στο σχολικό περιβάλλον και ποιοι, από τους παράγοντες που ανέφεραν σε προηγούμενες ερωτήσεις θεωρούν ότι μπορούν να τους βοηθήσουν στην πρακτική επίλυση των προβλημάτων. Καταγράφηκαν 37 αναφορές σε στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, 21 από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 16 από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που παρουσιάζονται στον Πίνακα 11.6 μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις ευρύτερες ομάδες: α) ατομική προσπάθεια, β) αναζήτηση υποστήριξης από άτομα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, γ)

αναζήτηση υποστήριξης από άτομα εκτός σχολικού χώρου και δ) συμβιβασμός/ αποδοχή της κατάστασης ή παραίτηση από το πρόβλημα.

Πίνακας 11.6. Στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

	Στρατηγικές Γενική Αγωγή (N=15)	**Ειδική Αγωγή (N=11)**	**Σύνολο (N=26)**
	f	**f**	**f**
1. Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων	10	10	20
2. Υποστήριξη από άτομα μέσα στο σχολικό πλαίσιο			
Βοήθεια Διευθυντή	10	6	16
Βοήθεια Συναδέλφων	7	6	13
3. Υποστήριξη από άτομα εκτός σχολικού πλαισίου			
Βοήθεια Ειδικού	2	7	9
Βοήθεια Γονέων	0	3	3
4. Συμβιβασμός/Αποδοχή/ Παραίτηση	5	2	7

Το 66.66% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και το 90.90% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με κάποια στρεσογόνο κατάσταση ή κάποιο πρόβλημα στο σχολείο, σε πρώτη φάση προσπαθούν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους το πρόβλημα, αξιοποιώντας τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και την εμπειρία τους. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν: «*Μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας τα προβλήματα που δημιουργούνται με μαθητές και με γονείς, νομίζω ότι τα χειρίζομαι με πολύ διαφορετικό τρόπο και τις περισσότερες φορές μπορεί να τα επιλύσω μόνη μου. Ή τουλάχιστον, σε πρώτη φάση, προσπαθώ να βρω εγώ μόνη μου λύση στο πρόβλημα*» (ΓΑ4). «*Εγώ περισσότερο το χειρίζομαι μόνη μου, θέλω να το συζητήσω, όταν δημιουργείται κάποιο θέμα με τον μαθητή. Δηλαδή να τον πάρω, να μιλήσουμε, να καταλάβω πώς νιώθει, γιατί το κάνει. Ή οι γονείς, όταν έχουν πρόβλημα και έρχονται να μου μιλήσουνε, είναι το πρώτο πράγμα που θέλω να κάνω. Το ίδιο και*

με τους συναδέλφους. Προσπαθώ από την αρχή να ξεκαθαρίσω ότι, όταν έχουν κάποιο πρόβλημα, θέλω να με προσεγγίζουν και να το συζητάμε» (ΓΑ9). «*Αλλά όταν δεν προλαβαίνουμε κάτι και οδηγείται στην έκρηξη αναγκαστικά το αντιμετωπίζεις μόνος, γιατί ο δάσκαλος είναι ο πρώτος που το εισπράττει*» (ΕΑ4). «*Μόνη μου, γιατί το παιδί δεν μπορεί να βοηθηθεί από κάποιον άλλον στο σχολείο. Υποτίθεται ότι αυτή είναι η δική μου δουλειά*» (ΕΑ5).

Σε δεύτερη φάση, εάν δεν καταφέρουν να λύσουν μόνοι τους το πρόβλημα, τότε στρέφονται για βοήθεια σε πρόσωπα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως στους συναδέλφους τους και στον διευθυντή του σχολείου. Συγκεκριμένα, το 66.66% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και το 54.54% ειδικής αγωγής ανέφερε ότι θα ζητήσει βοήθεια από τον διευθυντή του σχολείου: «*Από εκεί και πέρα όταν θα χρειαστεί να πάρω κάποια βοήθεια σχετικά με προβλήματα περισσότερο, όχι εκπαιδευτικά άμεσα, αλλά περισσότερο λειτουργικά, όσον αφορά στη σχέση με τους συναδέλφους μέσα στο σχολείο, εκεί ζητάω τη βοήθεια του διευθυντή*» (ΓΑ2). «*Θα πρέπει να βλέπεις το πρόβλημα και να το αναφέρεις για να καταγραφεί. Συνήθως, μέχρι στιγμής στρέφομαι στον διευθυντή. Έχουμε πολύ καλή σχέση και συζητάμε τα πάντα*» (ΓΑ15). «*Φυσικά αν δω ότι ξεφεύγει από τα δικά μου όρια θα ζητήσω και τη βοήθεια των συναδέλφων και του διευθυντή. Ειδικά σε ένα ειδικό σχολείο είμαστε όλοι μαζί. Ό,τι προκύπτει πρέπει να λύνεται. Όποιος μπορεί επεμβαίνει*» (ΕΑ7). Το 46.66% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και το 54.54% ειδικής αγωγής ανέφερε ότι επιζητά βοήθεια από συναδέλφους εκπαιδευτικούς: «*Συζητάμε (με τους συναδέλφους), μήπως εκείνοι γνωρίζουν κάποιον τρόπο προσέγγισης που εγώ δεν έχω σκεφτεί*» (ΕΑ3). «*Ζητάω την βοήθεια των συναδέλφων και του διευθυντή είτε για συμβουλή, είτε για προσωπική στήριξη*» (ΓΑ12).

Ένας τρίτος τρόπος προσέγγισης που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είναι η αναζήτηση βοήθειας από άτομα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Ένα μεγάλο

ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (63.63%), αλλά μόνο το 13.33% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, δήλωσε ότι, όταν πρόκειται για προβλήματα που αφορούν τους μαθητές, συχνά απευθύνονται για βοήθεια σε παιδοψυχολόγους ή/και το συνήγορο του παιδιού, με σκοπό να μπορέσουν να χειριστούν καλύτερα την κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, όπως ανέφεραν: «*Και συζητάμε και με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και με ψυχολόγους ακόμα, εάν χρειαστεί*» (ΓΑ7). «*Σίγουρα θα πρέπει να συνεργαστείς με τον σύμβουλο, τον διευθυντή, τους ψυχολόγους, τον συνήγορο του παιδιού. Θα ζητήσω βοήθεια. Δεν μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε μόνοι μας, δεν είμαστε θεοί*» (ΕΑ4). «*Και εκτός χώρου, ανθρώπους που ασχολούνται με τον ψυχολογικό τομέα και μπορώ να πάρω συμβουλές. Όταν είσαι στην ειδική αγωγή, χρειάζεται μία σφαιρική γνώση, γιατί πολλές φορές δεν αρκούν απλώς αυτά που έχουμε μάθει. Πολλές φορές η εκπαίδευσή μας είναι λίγη. Πρέπει να είσαι και ψυχολόγος και δάσκαλος και γονιός ταυτόχρονα*» (ΕΑ7). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (27.27%) ανέφεραν ότι υπάρχουν περιπτώσεις που θα πρέπει να συνεργαστούν με τους γονείς και να ζητήσουν τη βοήθειά τους για να μπορέσουν να χειριστούν αποτελεσματικά τους μαθητές με ιδιαιτερότητες: «*Πήρα βοήθεια και από την μητέρα του παιδιού. Να με βοηθήσει γενικά. Στον τρόπο προσέγγισης, τι προβλήματα έχει αυτή, πώς τα διαχειρίζεται. Πήρα δηλαδή τη μαμά εγώ τηλέφωνο. Έκανα ό,τι προσπάθεια μπορούσα για να έρθω κοντά με το παιδί και όλο αυτό έγινε σταδιακά*» (ΕΑ2), «*Για να μιλήσω με απτά παραδείγματα, όταν είχα στο σχολείο πρόβλημα με ένα παιδί που έκανα παράλληλη στήριξη, πρότεινα στην μητέρα να βγούμε για έναν καφέ να το συζητήσουμε. Να μου πει πως αντιδρά αυτή στα ξεσπάσματα του παιδιού, να δω τι μπορώ να εφαρμόσω και εγώ*» (ΕΑ1).

Τέλος, το 33.33% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και το 18.18% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι σε κάποιες περιστάσεις δεν μπόρεσαν να

βρουν κάποιον τρόπο να αντιμετωπίσουν δυναμικά το πρόβλημα. Αντίθετα, έπρεπε να αποδεχθούν την κατάσταση στο σχολείο, να συμβιβαστούν με αυτήν ή, σε σπάνιες περιπτώσεις, ακόμα και να παραιτηθούν από την προσπάθεια να λύσουν το πρόβλημα: «*Σε μένα αυτό που με βοήθησε να ανταπεξέλθω σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι αποδέχτηκα την κατάσταση, αποδέχτηκα δηλαδή το όλο σύστημα έτσι όπως είναι. Από τη στιγμή που το αποδέχτηκα σταμάτησα να πιέζομαι πολύ και να στρεσάρομαι. Έχω πει αυτό είναι, έτσι είναι για όλους και έτσι και εγώ θα πρέπει να μάθω να λειτουργώ μέσα σε αυτό. Τώρα, μετά την κρίση, έπρεπε να βρω καινούριους τρόπους να αντεπεξέλθω. Και αυτό ήταν καθαρά η αποδοχή της κατάστασης. Ότι δεν μπορώ να το αλλάξω.*» (ΓΑ2). «*Θα ακουστεί σκληρό, αλλά τα αντιμετωπίζω (τα πράγματα) και με αναισθησία ως ένα επίπεδο*» (ΓΑ12). «*Εάν δεν τα καταφέρω το αφήνω και εκεί που είναι και περιμένω να περάσει ο χρόνος για να λυθεί από μόνο του*» (ΓΑ3). «*Υπάρχουν περιπτώσεις που δεν έχω κάνει τίποτα. Έχω απλά αποδεχτεί την κατάσταση και περιμένω να περάσει*» (ΕΑ1).

12. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την Έρευνα 2. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις ενότητες που ακολουθούν ο σχολιασμός γίνεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς σε καμία από τις θεματικές ενότητες δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με υψηλή ΨΑ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή ΨΑ.

12.1 Παράγοντες κινδύνου στους εκπαιδευτικούς

Ο πρώτος στόχος της Έρευνας 2 αφορούσε στον εντοπισμό των παραγόντων κινδύνου που έχουν εμφανιστεί πρόσφατα και σχετίζονται με το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο ή/και την οικονομική κατάσταση της χώρας, και τη διερεύνηση του εάν και με ποιον τρόπο η παρούσα κοινωνική και οικονομική κατάσταση της χώρας έχει επηρεάσει τη στάση και διάθεση του εκπαιδευτικού προς το επάγγελμά του. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες, στους παράγοντες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί και έχουν ήδη εντοπιστεί στην βιβλιογραφία και στις νέες προκλήσεις που έχουν εντοπίσει, ως αποτέλεσμα των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που έχουν συντελεστεί στη χώρα τα τελευταία χρόνια. Η διερεύνηση των παραγόντων κινδύνου είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς, όπως αναφέρθηκε στο πλαίσιο της Kumpfer (1999) υποδεικνύουν το φάσμα των προκλήσεων που δυσχεραίνει την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων που μπορούν να ξεπεραστούν παραγωγικά ή μη από τους ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς.

12.1.1 Παράγοντες κινδύνου που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία

Η έρευνα σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσεται ταχύτατα (Critchley & Gibbs, 2012· Greenfield, 2015·

Mansfield, e al, 2014). Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αξιολόγησαν ως σημαντικούς τους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με τους μαθητές και την διαχείριση της σχολικής τάξης και τους παράγοντες που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου, το ωράριο εργασίας και το πρόγραμμα σπουδών. Μέτρια αξιολόγησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με τις συναδελφικές σχέσεις και τη συνεργασία με επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων ή τον σχολικό σύμβουλο. Παρακάτω επιχειρείται η περιγραφή των παραγόντων κινδύνου των εκπαιδευτικών που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Στην Έρευνα 2, η διαρκής ευθύνη για τους μαθητές, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη και η έλλειψη υποστήριξης σε θέματα πειθαρχίας των μαθητών βρέθηκαν, με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, στις υψηλότερες θέσεις των παραγόντων που τους προκαλούν στρες. Επιπλέον, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής βρέθηκε ότι η υλοποίηση διδασκαλίας παιδιών που ανήκουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες ειδικών αναγκών επιφέρουν πρόσθετο στρες μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τα παραπάνω συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία. Η διαχείριση της τάξης ή της συμπεριφοράς είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες κινδύνου της ΨΑ των εκπαιδευτικών (Beltman, Mansfield & Price, 2011). Τα προβλήματα πειθαρχίας, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη, η ετερογένεια των τάξεων και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών έχει βρεθεί ότι μπορούν να αποτελέσουν επιπρόσθετες πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς και να δυσχεράνουν την αντιμετώπιση των προκλήσεων (Brouwers & Tomic, 2000· Forlin, 2001). Η απουσία κινήτρων και προσπάθειας, η έλλειψη σεβασμού και οι βίαιες συμπεριφορές των μαθητών αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να δαπανούν αρκετό χρόνο για θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς (Buchanan, Prescott, Schuck, Aubusson, Burke, & Louviere, 2013· Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008). Έχει βρεθεί ότι η

έλλειψη σεβασμού από τους μαθητές μπορεί να προβλέψει την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση του εκπαιδευτικού (Hastings & Bham, 2003). Η σύσταση των σχολικών τάξεων μπορεί, επίσης, να αποτελέσει παράγοντα κινδύνου για τους εκπαιδευτικούς. Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στις τάξεις (Klassen & Chiu, 2010) και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη με βάση τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή (Fantilli & McDougall, 2009· Yoon, 2002) αποτελούν παράγοντες που προκαλούν επιπλέον πίεση στους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνες που έγιναν στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι πιο σημαντικές πηγές στρες αφορούν σε προβλήματα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και, πιο συγκεκριμένα, στην έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών, στην χαμηλή επίδοσή τους και στην αντιμετώπιση των μαθητών με «δύσκολη» συμπεριφορά. (Antoniou, Ploumpi, & Ntalla, 2013· Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006).

Όσον αφορά στους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με τη διοίκηση του σχολείου, ο γενικότερος φόρτος εργασίας, η έλλειψη προσωπικού, η μη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου και η έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή βρέθηκαν, επίσης, στην παρούσα έρευνα να αποτελούν παράγοντες κινδύνου για τους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και στη βιβλιογραφία. Πιο αναλυτικά, διεθνείς μελέτες έχουν βρει ότι οι σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και σχετίζονται με τους παράγοντες διοίκησης είναι η ανεπαρκής υποστήριξη από τη σχολική διοίκηση (Gu & Day, 2007· Le Cornu, 2009· Parker & Martin, 2009), η έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή (Blase, Blase, & Du, 2008· Lambert, Pasupuleti, Cluse-Tolar, Jennings, & Baker, 2006) και ο υπερβολικός αριθμός καθηκόντων που απαιτούνται από τους νέους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν αποκτήσει επιτυχημένες δεξιότητες διαχείρισης καθηκόντων (Brown, 2005). Ο γενικός φόρτος εργασίας (Kaldi, 2009) και τα

προβλήμματα στην οργάνωση του προγράμματος (Sinclair, 2008) έχουν εντοπιστεί, επίσης, ως παράγοντες κινδύνου της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, οι έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο βρήκαν ότι ανάμεσα στις σημαντικές πηγές στρες για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής συγκαταλέγονται η οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος (Platsidou & Agaliotis, 2008), η οργανωτική δομή του σχολείου και οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006· Kokkinos & Davazoglou, 2009). Τα παραπάνω ευρήματα, επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τον ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέλφων, την επικοινωνία μεταξύ τους και τη συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο ως παράγνοτες που προκαλούν χαμηλά επαγγελματικού στρες. Σε διεθνείς έρευνες έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν την ανησυχία τους σχετικά με τη διαχείριση δύσκολων σχέσεων με τους συναδέλφους τους. Οι Benjamin και Black (2012) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε υψηλό βαθμό ότι η ελλειψη συνεργασίας και υποστήριξης από τους συναδέλφους τους μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κινδύνου για την ΨΑ τους. Οι ίδιοι παράγοντες έχουν εντοπιστεί και σε έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι ίδιοι παράγοντες έχουν εντοπιστεί και σε έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στην έρευνα των Platsidou και Agaliotis (2008), η συνεργασία με άλλους εμπειρογνώμονες της ειδικής εκπαίδευσης αναφέρθηκε ως ένας από τους παράγοντες που δημιουργούν μέτριο στρες στους εκπαιδευτικούς.

12.1.2 Νέοι παράγοντες κινδύνου

Στη συνέχεια, εξετάστηκε το δεύτερο μέρος του πρώτου στόχου της Έρευνας 2 που αφορούσε στην ανάδειξη των νέων πηγών στρες που έχουν αναδειχθεί στο

ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ως απόρροια των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που έχουν συντελεστεί στη χώρα τα τελευταία χρόνια.

Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται σε μία χώρα, έχουν επιπτώσεις, μεταξύ άλλων, και στο εκπαιδευτικό της σύστημα (Giroux, 2010· Lipman, 2013). Οι αλλαγές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα αφενός την τροποποίηση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και αφετέρου την αναδιάρθρωση του διδακτικού τους έργου, έτσι ώστε να συνδέεται με τις ανάγκες των μαθητών (Apple, 2013). Σε πολλές περιπτώσεις, η οικονομική κρίση μπορεί να εντείνει τον ανταγωνισμό και τις συγκρούσεις, τις ψυχικές διαταραχές, τη βία και τις προβληματικές συμπεριφορές μέσα στο χώρο εργασίας (Walsh, 2007· Black & Lobo, 2008, McCann, Beddoe, McCormick, Huggard, Kedge, Adamson, & Huggard, 2013). Αλλαγές, επομένως, λόγω της οικονομικής κατάστασης της χώρας συντελέστηκαν και στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με έρευνα της E.T.U.C.E. (European Trade Union Committee for Education) (2013), από το 2008 έως το 2012 οι κρατικές δαπάνες για την παιδεία περισκόπησαν κατά 20% και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που υπέστησαν τις μεγαλύτερες περικοπές αποδοχών από όλους τους δημοσίους υπαλλήλους στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη, καθώς αυτές έφτασαν σε ποσοστό 40%. Επιπλέον, συγχωνεύτηκαν και καταργήθηκαν 1.933 και 1.053 σχολικές μονάδες αντίστοιχα και οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών μειώθηκαν κατά 88%. Τέλος, ευνοήθηκε η ανάπτυξη των ευέλικτων μορφών εργασίας, καθώς μειώθηκαν οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών και αυξήθηκαν οι προσλήψεις αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Στην παρούσα έρευνα, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφερε σημαντικές αλλαγές σε ατομικό επίπεδο. Η βιβλιογραφία (Fallon & Lukas, 2002· O'Neill & Xiao, 2012) αναφέρεται σε δύο κύριες επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης

σε ιδιώτες και κατ' επέκταση στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες είναι οι δυσκολίες στην κάλυψη των οικονομικών αναγκών και υποχρεώσεών τους και η αλλαγή στον τρόπο ζωής και την καθημερινή ζωή. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο κύριος οικονομικός αντίκτυπος της κρίσης στους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο είναι η μείωση των μισθών τους. Η μείωση των μισθών δυσχεραίνει την κάλυψη των οικονομικών αναγκών και υποχρεώσεών τους και επιφέρει αλλαγές στον τρόπο ζωής, καθιστώντας έτσι την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών πιο δύσκολη. Η έλλειψη των οικονομικών πόρων, με τη σειρά της, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών (Botou, Mylonakou - Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017). Όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η εστίαση στα προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τους αποτρέπει από το να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στο επάγγελμά τους. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ένα μεγάλο ποσοστό που συμμετείχε στην δεύτερη έρευνα εργάζονταν ως αναπληρωτές. Ανάμεσα στους προσωπικούς παράγοντες αναφέρθηκαν και οι συνεχείς μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, οι οποίες προκαλούν έντονο στρες στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δήλωσαν, επίσης, ότι η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα του εάν θα έχουν μία θέση εργασίας και την επόμενη σχολική χρονιά τους επέφερε επιπρόσθετο στρες. Το εύρημα αυτό έχει εντοπιστεί και στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι μελέτες έχουν βρει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μία μόνιμη θέση εργασίας (Jenkins, Smith, & Maxwell, 2009· McCormack & Thomas, 2005).

Ομοίως, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ανέφερε σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο τάξης και μαθητών, ως απόρροια της συγχώνευσης τάξεων και σχολείων που επέφερε η κακή οικονομική κατάσταση της χώρας. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο

αριθμός των παιδιών στις τάξεις έχει αυξηθεί ακόμη περισσότερο, ενώ ταυτόχρονα, υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία. Ο σχεδιασμός διδασκαλίας για μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες αποτελεί σημαντικό παράγοντα στρες για τους εκπαιδευτικούς (Fantilli & McDougall, 2009). Έρευνες αναφορικά με το στρες των εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές που ανήκουν σε πολλές κατηγορίες ειδικών αναγκών, καθώς και εκπαιδευτικοί που εργάζονται με πολλά παιδιά ταυτόχρονα είναι λιγότερο πιθανό να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών και βιώνουν εντονότερο στρες (Billingsley, 2004· Sloan Nichols & Sosnowsky, 2002· Wisniewski & Gargiulo, 1997) που σχετίζεται με την πρόοδο, την ασφάλεια και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Kokkinos & Davazoglou, 2009). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών που, κατά δήλωσή τους, έχουν γίνει πιο κακόκεφα, επιθετικά ή/και έχουν χάσει τον ενθουσιασμό τους για μάθηση. Στην έρευνά τους, η Botou και οι συνεργάτες της (2017) αναφέρουν πως η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει δημιουργήσει οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν είναι εύκολη στις περιπτώσεις που οι μαθητές ζουν σε γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές ή σε περιοχές με χαμηλή πληθυσμιακή πυκνότητα. Το διδακτικό προσωπικό έχει μειωθεί και υπήρξε μια αύξηση του αριθμού των μαθητών στην τάξη. Κατά την περίοδο 2009/10-2012/13 οι σχολικές μονάδες δημοτικού μειώθηκαν κατά 13,5% (ΕΛΣΤΑΤ, 2015). Οι μονάδες των σχολείων, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, οι υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας έχουν εξαλειφθεί ή συγχωνευθεί, επιβαρύνοντας έτσι όχι μόνο τις κακές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών αλλά και τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών και των οικογενειών τους.

Αλλαγές και ελλείψεις σημειώθηκαν, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο υλικών πόρων και υποδομών. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διδασκαλία τους, λόγω της σημαντικής μείωσης των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και τη σημαντική έλλειψη πόρων και τεχνικού εξοπλισμού. Οι υλικές ελλείψεις και οι ανεπαρκείς υποδομές αποτελούν παράγοντες που αναφέρονταν συχνά από τους εκπαιδευτικούς ως πηγές στρες και έχουν εντοπιστεί συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία (π.χ., Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009· Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006). Ωστόσο, αυτό που συμπεραίνουμε από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι πλέον οι ελλείψεις είναι ακόμα πιο ουσιαστικές και αφορούν σε βασικές ανάγκες, όπως η θέρμανση και το φωτοτυπικό χαρτί.

Νέες προκλήσεις επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και στις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Παρά το γεγονός ότι η υποστήριξη από τους συναδέλφους εντοπίστηκε ως σημαντικός προστατευτικός παράγοντας της ΨΑ των εκπαιδευτικών εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα της Botou και των συνεργατών της (2017), ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει παρατηρήσει αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν απομονωθεί, ασχολούνται μόνο με τη δική τους τάξη και δεν ενδιαφέρονται για την σχολική κοινότητα και, συνεπώς, δημιουργούνται περισσότερες εντάσεις και προστριβές μεταξύ τους. Διεθνείς μελέτες έδειξαν ότι η οικονομική κρίση επηρεάζει τις σχέσεις μας με άλλους (Kneale, Marjoribanks, & Sherwood, 2014). Τα μειωμένα εισοδήματα, η δυσκολία των ανθρώπων να εκπληρώσουν τις οικονομικές τους υποχρεώσεις και, γενικά, η επαγγελματική και οικονομική αστάθεια επηρεάζουν την ψυχολογική κατάσταση και τις οικογενειακές σχέσεις των ανθρώπων. Οι άνθρωποι αισθάνονται ανασφαλείς, απογοητευμένοι, ανυπόμονοι και θυμωμένοι, αντιμετωπίζουν άγχος και συχνά έχουν αρνητική διάθεση και όλα αυτά

αντικατοπτρίζονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και κατ' επέκταση στις σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον (Morin & Kochhar, 2010).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ανέφεραν ως νέα πρόκληση τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών. Σε ορισμένες περιπτώσεις δήλωσαν ότι παρατήρησαν αδιαφορία, εχθρικότητα ή/και καχυποψία από μέρους των γονέων. Προκλήσεις και προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, όπως η διατήρηση των μεταξύ τους σχέσεων και της επικοινωνίας, η ανταπόκριση στις προσδοκίες των γονέων και η αντιμετώπιση θεμάτων συμπεριφοράς εντοπίζονται συχνά στη βιβλιογραφία (Le Cornu, 2013). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι, πλέον, καλούνται να βρουν τρόπους να στηρίξουν ψυχολογικά όχι μόνο το παιδί, αλλά ολόκληρη την οικογένεια. Οι μαθητές και οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν τις συνέπειες της κρίσης και οι εκπαιδευτικοί γίνονται μάρτυρες των προβλημάτων που βιώνουν οι μαθητές τους και οι οικογένειές τους (Botou et al., 2017). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες μεταφέρονται και στους μαθητές, οι οποίοι βρίσκουν το σχολείο ως χώρο εκτόνωσης των συναισθημάτων τους και τον εκπαιδευτικό ως πηγή στήριξης.

12.2 Αλλαγή στη διάθεση και τη στάση των εκπαιδευτικών

Το δεύτερο μέρος του πρώτου στόχου της Έρευνας 2 αφορούσε στη διερεύνηση του εάν και κατά πόσο έχει αλλάξει η στάση και η διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια και δεδομένων των νέων προκλήσεων που έχουν παρουσιαστεί. Όπως παρατηρούμε, οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται στη χώρα την τελευταία δεκαετία έχουν επηρεάσει άμεσα το χώρο της εκπαίδευσης και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πλέον περισσότερα προσωπικά προβλήματα, γεγονός

που, σε πολλές περιπτώσεις, τους αποτρέπει από το να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο και ενέργεια στο επάγγελμά τους. Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή είναι ακόμη περισσότερες και αφορούν την κάλυψη ουσιωδών αναγκών μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι βασικότερες, όμως, προκλήσεις εντοπίζονται στην αλλαγή της συμπεριφοράς μαθητών, γονέων και συναδέλφων. Οι συνέπειες των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών δεν αφορούν μόνο στην έλλειψη υλικών πόρων, αλλά κυρίως έχουν επίδραση στην ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ανέφερε ότι έχει αλλάξει η στάση και διάθεσή τους απέναντι στους μαθητές και στην διδασκαλία. Αισθάνονται μεγαλύτερη κόπωση, έχουν γίνει περισσότερο οξύθυμοι και έχουν χάσει την όρεξη και τον ενθουσιασμό τους. Αρκούνται στην εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους, καθώς δεν έχουν το κίνητρο να προσπαθήσουν περισσότερο και να κάνουν επιπλέον πράγματα. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ανέφεραν σε μικρότερο ποσοστό ότι έχουν παρατηρήσει αλλαγή της στάσης τους λόγω της οικονομικής κρίσης. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μικρότερη και τα έτη προϋπηρεσίας τους λιγότερα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Είναι, λοιπόν, πιθανόν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να διατηρούν τη δέσμευση στο επάγγελμά τους και τα κίνητρά τους από το γεγονός ότι, εν μέσω οικονομικής κρίσης, εργάζονται. Άλλωστε, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι, εάν και προς το παρόν η στάση τους προς τους μαθητές και τη διδασκαλία δεν έχει αλλάξει, με την πάροδο των ετών είναι πιθανόν να επέλθει κορεσμός που θα έχει αντίκτυπο και στη δουλειά τους.

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάστηκαν οι βασικότεροι παράγοντες κινδύνου της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρά τις προκλήσεις και τις νέες αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο επάγγελμά τους, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιολογούν υψηλά τα

επίπεδα της ΨΑ τους. Στις επόμενες ενότητες περιγράφονται οι παράγοντες προστασίας, καθώς και οι τρόποι και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

12.3 Προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ο δεύτερος στόχος της Έρευνας 2 αφορούσε στην ενδελεχή διερεύνηση των παραγόντων προστασίας και κινδύνου της ΨΑ και στην ανάδειξη νέων προστατευτικών παραγόντων που δεν εξετάστηκαν στην Έρευνα 1. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και στην Έρευνα 1 είχαν αξιολόγηση υψηλά ΨΑ τους δεν διέφεραν από τις απαντήσεις εκείνων που είχαν αξιολογήσει χαμηλότερα την ΨΑ τους.

12.3.1 Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες

Ως σημαντικότεροι ατομικοί παράγοντες αναδείχθηκαν, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών: οι αξίες και πεποιθήσεις τους, οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, το χιούμορ, η υπομονή/ ψυχραιμία/ρεαλισμός, η οργάνωση, η επιμονή, η προσαρμοστικότητα/ευελιξία, η γνώση/εμπειρία, η δημιουργικότητα και η αυτοεκτίμηση/αυτοαποτελεσματικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η αγάπη τους για το επάγγελμα και τα παιδιά, το αίσθημα ότι προσφέρουν μέσα από την εργασία τους και η πεποίθηση ότι μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών τους παρέχουν κίνητρα να συνεχίζουν παρά τις δυσκολίες. Αναφορικά με την επίδραση των κινήτρων στην ΨΑ, οι δάσκαλοι που αγαπούν, πιστεύουν και σέβονται τους μαθητές με τους οποίους συνεργάζονται και έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές σε ακαδημαϊκό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο είναι πιο πιθανό να

καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια να ξεπεράσουν επιτυχώς του παράγοντες πίεσης (Cochran-Smith, 2004· Cohen et al., 2009). Στην Έρευνα 1 τα κίνητρα αναδείχθηκαν ως αρκετά σημαντικός παράγοντας προστασίας της ΨΑ. Ωστόσο, οι δηλώσεις της κλίμακας MTRS αξιολογούσαν κατά βάση τα ενδογενή κίνητρα των εκπαιδευτικών. Στην Έρευνα 2 αναδείχθηκε, επιπλέον, η σημασία των αλτρουιστικών κινήτρων, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών πηγάζουν από ενδογενή και αλτρουιστικά κίνητρα και γι' αυτόν τον λόγο μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά μπροστά στις αντιξοότητες. Ακόμη μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που ανέφεραν τις αξίες και πεποιθήσεις ως σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες. Στην ειδική αγωγή η επίτευξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων δεν είναι τόσο εμφανής συγκριτικά με την γενική αγωγή. Έτσι, η ελάχιστη πρόοδος στην αυτονόμηση ενός μαθητή ίσως μπορεί να προσφέρει ακόμα μεγαλύτερη ικανοποίηση και περισσότερα κίνητρα σε έναν δάσκαλο ειδικής αγωγής. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων ετών, διατηρούν την αφοσίωση στο επάγγελμά τους και τη δέσμευσή τους στη διδασκαλία και παρακινούνται περισσότερο από ενδογενή και αλτρουιστικά, παρά από εξωτερικά κίνητρα.

Ο δεύτερος σημαντικότερος προστατευτικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς ήταν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα, η διάθεση για συνεργασία και η καλή επικοινωνία με τους συναδέλφους τους, τους μαθητές και τους γονείς, καθώς και η ικανότητά τους να κατανοούν τη συμπεριφορά και τα κίνητρα του συνομιλητή τους και να ανταποκρίνονται κατάλληλα. Οι Phelps και Benson (2012) διαπίστωσαν ότι ανάμεσα στους παράγοντες που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς συγκαταλέγεται και η επαγγελματική ανάπτυξή τους μέσω της

συνεργασίας και της δημιουργίας υγιούς σχέσεων. Οι δεξιότητες επικοινωνίας έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικό χαρακτηριστικό που ενισχύει την ΨΑ των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην διαχείριση των καθημερινών προκλήσεων στο σχολείο (Sitek-Solatka, 2005). Οι υψηλές επικοινωνιακές δεξιότητες επιτρέπουν τη δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου και διευκολύνουν την επίλυση πιθανών προβλημάτων και συγκρούσεων (Ferguson, 2008). Όπως προκύπτει από την Έρευνα 2 -και αναφέρεται ενδελεχώς στη συνέχεια της Συζήτησης-, η αναζήτηση βοήθειας αποτελεί από τις σημαντικότερες στρατηγικές που επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί μπροστά σε κάποια πρόκληση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η ενσυναίσθηση μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στην ανάπτυξη ισχυρών προστατευτικών δεσμών και στη διαχείριση των καθημερινών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι το χιούμορ μπορεί να έχει προστατευτικό ρόλο σε δύσκολες καταστάσεις (π.χ., Cameron, Fox, Anderson, & Cameron, 2010). Ο Bobek (2002) περιλαμβάνει την αίσθηση του χιούμορ στους πέντε παράγοντες που συμβάλλουν στην προστασία των εκπαιδευτικών από στρεσογόνες καταστάσεις και ο Bullough (2012) υποστηρίζει ότι το χιούμορ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευημερία των εκπαιδευτικών, στη μάθηση και γενικότερα στην ανανέωση του σχολείου. Όπως αναφέρει, «το "καλό" χιούμορ, συμβάλλει στη δημιουργία των γνωστικών και των κοινωνικών συνθηκών που απαιτούνται για να ξεπεραστούν οι δυσμενείς συνθήκες που πιθανόν να μοιάζουν αδύνατο να αλλάξουν» (Bullough, 2012, σ. 293). Η ενσωμάτωση του χιούμορ στην τάξη διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη, αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δασκάλων και των μαθητών και προωθεί τη συνολική κοινωνικοποίηση των παιδιών (Pollak & Freda, 1997). Και στην παρούσα έρευνα ο

παράγοντας του χιούμορ σημειώθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ως ένα μέσο που διευκολύνει την αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων. Φαίνεται, επομένως, ότι η ένταξη του χιούμορ σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Στην πρώτη περίπτωση συμβάλλει στη δημιουργία καλών σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών. Στη δεύτερη περίπτωση μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να δει τη δυσκολία που αντιμετωπίζει από μια άλλη οπτική, ελαφρύνοντας το ψυχολογικό του φορτίο.

Ο επόμενος παράγοντας που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικός στην αντιμετώπιση των προκλήσεων ήταν η ικανότητά τους να έχουν υπομονή και να διατηρούν την ψυχραιμία τους μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις. Στη διαχρονική μελέτη του Pulkkinen (2004) βρέθηκε ότι η ύπαρξη εσωτερικού κέντρου ελέγχου μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα της ΨΑ. Στις μελέτες των Gu και Day (2013) και Dworkin (2009) αναφέρεται ότι συγκεκριμένες αρετές των εκπαιδευτικών, όπως η υπομονή, μπορούν να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και, παράλληλα, αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη σχέση του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, τους μαθητές και τους γονείς. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να έχει μια ρεαλιστική οπτική της κατάστασης, χωρίς να μεγαλοποιεί και να μεγεθύνει το πρόβλημα, αποτελεί, επίσης, σημαντικό χαρακτηριστικό που λειτουργεί προστατευτικά σε ενδεχόμενες προκλήσεις.

Η οργανωτικότητα, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, έχει βρεθεί ότι μπορεί να ενισχύσει τα επίπεδα της ΨΑ του ατόμου. Ο Yost (2006) εξέτασε τις απόψεις δέκα εκπαιδευτικών πρώιμης σταδιοδρομίας αναφορικά με τα προσωπικά και επαγγελματικά προσόντα που τους βοήθησαν να επιτύχουν στη δουλειά τους και βρήκε ότι η οργανωτικότητα κατέχει έναν σημαντικό ρόλο στο να βοηθά το άτομο να

ξεπεράσει ενδεχόμενες προκλήσεις. Σε αντίστοιχη έρευνα του Hong (2012) βρέθηκε ότι η οργάνωση και ο εκ των προτέρων σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να συντελέσουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των κρίσεων που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Parker και Martin (2009), η οργάνωση και ο προγραμματισμός συγκαταλέγονται ανάμεσα στις στρατηγικές αντιμετώπισης (coping strategies) και μπορούν να προβλέψουν υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας, ευημερίας και αφοσίωσης. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα των σχετικών ερευνών σε συνδυασμό με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε ότι η οργάνωση και ο προγραμματισμός μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά ως προστατευτικοί παράγοντες, καθώς μπορούν να αποτρέψουν την εκδήλωση κρίσεων και να μειώσουν το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Η επιμονή ήταν το επόμενο χαρακτηριστικό που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικός παράγοντας προστασίας. Η επιμονή ορίζεται από τους ερευνητές ως το αποτέλεσμα της ατομικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών και της προθυμίας τους να συνεχίσουν το επάγγελμά τους (Green, Oswald, & Spears, 2007· Gu & Li, 2013). Ο Tait (2008) αναφέρει ότι, ανάμεσα στις σημαντικότερες πτυχές της συναισθηματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνεται και διάθεσή τους να επιμένουν και να αντιμετωπίζουν την αποτυχία με αισιοδοξία (Tait, 2008). Η ουσιαστική συμβολή της επιμονής έχει εντοπιστεί από πολλούς ερευνητές που μελετούν την ΨΑ των εκπαιδευτικών (Fleet, Kitson, Cassady, & Hughes, 2007· Sinclair, 2008). Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής εκτιμούν υψηλότερα την επιμονή, ως προστατευτικό παράγοντα, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στην γενική αγωγή. Ο Mackenzie (2012) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το βρήκαν δύσκολο να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους, παρόλο που περιστασιακά το σκέφτονταν, και όλοι οι

δάσκαλοι παρέμειναν στο επάγγελμα για 15 χρόνια ή περισσότερο. Οι περισσότεροι ανέφεραν μια βαθιά δέσμευση για συνεργασία με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και δήλωσαν ότι επέμεναν να προσπαθούν, καθώς οι ανταμοιβές της δουλειάς ήταν τόσο μεγάλες που δεν θα ήθελαν να κάνουν τίποτα άλλο.

Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία των εκπαιδευτικών μπροστά σε στρεσογόνες καταστάσεις ήταν μία από τις διαστάσεις της ΨΑ που μετρήθηκε ποσοτικά στην πρώτη έρευνα και αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς και στην Έρευνα 1. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες στο σχολικό πλαίσιο, να συμβαδίζουν με τις αλλαγές που συντελούνται και να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης και διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, λόγω της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, έχουν αναδειχθεί νέοι παράγοντες κινδύνου.

Ο επόμενος προστατευτικός παράγοντας που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ήταν οι γνώσεις και η εμπειρία που έχουν αποκομίσει από τα χρόνια διδασκαλίας τους. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, οι σύγχρονες προσεγγίσεις θεωρούν την ΨΑ ως μια συνεχή διαδικασία εκμάθησης τρόπων και στρατηγικών αντιμετώπισης των προκλήσεων (Newman, 2004). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι προηγούμενες εμπειρίες και προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά την επαγγελματική τους πορεία θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή γνώσης για τη διαχείριση παρόμοιων καταστάσεων. Η ανάκληση των στρατηγικών που στο παρελθόν έφεραν θετικά αποτελέσματα, αλλά και των στρατηγικών που δεν είχαν την αναμενόμενη απόδοση ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να μαθαίνουν συνεχώς τρόπους να μετριάζουν τον αντίκτυπο των στρεσογόνων καταστάσεων (Djalante & Thomalla, 2011) και διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων που τους βοηθούν

να χειρίζονται αποτελεσματικότερα τις καταστάσεις κινδύνου (Cutter et al, 2008· Manyena, 2006).

Η δημιουργικότητα βρέθηκε, επίσης, ανάμεσα στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες της ΨΑ. Οι Brunetti (2006) και Yost (2006) βρήκαν ότι ένα από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η δημιουργικότητα, καθώς διευρύνει το πεδίο γνώσης των εκπαιδευτικών και επιτρέπει την ευέλικτη και πρωτοποριακή σκέψη. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να δοκιμάζουν νέες τεχνικές και προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συντελεί στο να γίνει η διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική για τους μαθητές και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να βγουν από την καθημερινή ρουτίνα, να αποκτήσουν νέα ενδιαφέροντα και, όπως ανέφεραν, ακόμα και να ξεπεράσουν στρεσογόνες καταστάσεις που σχετίζονται με τους διδακτικούς στόχους και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Τέλος, η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και η πίστη στην αυτοαποτελεσματικότητά τους βρέθηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην διατήρηση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένα σημαντικό στοιχείο που προβλέπει την ΨΑ των εκπαιδευτικών (Beltman, Mansfield, & Price, 2011· Day, 2007· Day & Gu, 2014· Ee & Chang, 2010). Οι Gu και Day (2007, σ. 1312) υποστηρίζουν ότι, για να ανακάμψουν από τις αποτυχίες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ισχυρές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή αυτοπεποίθηση και πίστη στις ικανότητές τους ως δάσκαλοι. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, «η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών αλληλοεπιδρά με την ανάπτυξη των ανθεκτικών ιδιοτήτων τους. Είναι από τη φύση της (η αυτοεκτίμηση) μια δυναμική αναπτυξιακή διαδικασία που είναι και το βασικό χαρακτηριστικό της ψυχικής ανθεκτικότητας». Σύμφωνα με τους

Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (1998), οι εκπαιδευτικοί που κρίνουν ότι είναι ικανοί να ενσωματώσουν περίπλοκες γνώσεις και δεξιότητες στο σχεδιασμό μιας διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες μεμονωμένων μαθητών, πιθανόν να ασκήσουν μεγαλύτερη προσπάθεια, επιμονή και να έχουν υψηλότερη ΨΑ, ως αποτέλεσμα της πίστης τους στις δυνάμεις τους. Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους τους δίνει την αυτοπεποίθηση και τη σιγουριά για το πώς θα χειριστούν τις δυσκολίες και αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να μειώσει τα επίπεδα στρες που βιώνουν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής ιεράρχησαν με τον ίδιο τρόπο τους εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες. Μικρές διαφορές βρέθηκαν μόνο στις διαστάσεις *Δημιουργικότητα* και *Επιμονή*. Αναφορικά με την δημιουργικότητα, ίσως το πλαίσιο της γενικής αγωγής να είναι πιο ευέλικτο και να επιτρέπει μεγαλύτερη ελευθερία στους εκπαιδευτικούς ως προς τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιθανόν να είναι πιο συγκρατημένοι στην υιοθέτηση νέων τεχνικών, λόγω των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους. Αντίστροφα ήταν τα ποσοστά για τον παράγοντα της επιμονής, ο οποίος αναφέρθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν, κατά μέσο όρο, 10 χρόνια νεότεροι μεγαλύτεροι (και συνεπώς επαγγελματικά πιο έμπειροι) από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Είναι πιθανόν, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες στο σχολικό πλαίσιο, να συμβαδίζουν με τις αλλαγές που συντελούνται και να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης και διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ενδεχομένως, λοιπόν, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να έχουν περισσότερη διάθεση να προσπαθήσουν, καθώς δεν έχει επέλθει ακόμα η κόπωση των πολλών ετών εργασίας.

12.3.2 Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες

Έχει διαπιστωθεί ότι η ικανότητα του ατόμου να είναι ψυχικά ανθεκτικό σε διαφορετικές αρνητικές συνθήκες μπορεί να ενισχυθεί όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητάς του, αλλά και από την πολιτική και τις πρακτικές του πλαισίου, στο οποίο εργάζεται, καθώς και από τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφεται (Benard, 1991· Johnson, Down, LeCornu, Peter, Sullivan, Pearce, & Hunter, 2014· Oswald, Johnson, & Howard, 2003). Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στην ΨΑ των εκπαιδευτικών (π.χ. Day & Gu, 2014· Le Cornu, 2013· Papatrianou & Le Cornu, 2014). Ορισμένοι μάλιστα ερευνητές (π.χ., Gu, 2014· Jordan, 2013· Le Cornu, 2013) συζήτησαν τη σημασία της «σχεσιακής ψυχικής ανθεκτικότητας». Ο όρος υποδηλώνει ότι η ΨΑ χαρακτηρίζεται όχι ως αποκλειστικά ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως διαδικασία που επηρεάζεται από τις σχέσεις με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους συνομηλίκους, την οικογένεια, τους διευθυντές και τους γονείς (Le Cornu, 2013). Στην παρούσα έρευνα ο σημαντικότεροι εξωτερικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν οι συνάδελφοι, η οικογένεια και οι φίλοι, ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος, η σχέση με τους μαθητές και το νομοθετικό πλαίσιο.

Ο πρώτος εξωτερικός παράγοντας που αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ότι διευκολύνει την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων ήταν οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Οι συναδελφικές σχέσεις βρέθηκαν και στην Έρευνα 1 ότι αποτελούν σημαντικό προστατευτικό παράγοντα της ΨΑ.

Οι φίλοι και η οικογένεια αναφέρθηκαν, επίσης, σε μεγάλο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς ως εξωτερικό πλαίσιο στήριξης σε δύσκολες καταστάσεις. Οι Papatraianou και Le Cornu (2014) υποστηρίζουν ότι τα ανεπίσημα δίκτυα υποστήριξης,

όπως οι φίλοι και η οικογένεια, συμβάλλουν στην ΨΑ των εκπαιδευτικών παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη, συμβουλές και επαγγελματικές γνώσεις, καθώς επίσης και προσφέροντας ένα πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφραστούν με μεγαλύτερη ευκολία. Ο Bernard (1993) υποστηρίζει ότι η ύπαρξη τουλάχιστον ενός ισχυρού ατόμου υποστήριξης στο περιβάλλον ενός ατόμου μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην ψυχική του ανθεκτικότητα. Οι Day και Gu (2010) και οι Howard και Johnson (2004) υποστηρίζουν ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της ΨΑ και των σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας. Τα υποστηρικτικά μέλη της οικογένειας και οι φίλοι μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, καθώς προσφέρουν μια πηγή ψυχολογικής στήριξης και αποφόρτισης (Black & Lobo, 2008· Gu & Day, 2007· McCann, Beddoe, McCormick, Huggard, Kedge, Adamson, & Huggard, 2013). Στην έρευνα των Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri και Tsergas (2017) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν δύναμη και υποστήριξη από την οικογένεια για να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες που έχουν αυξηθεί λόγω της οικονομικής κρίσης. Έχει αναγνωριστεί ότι η έλλειψη ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής μπορεί να οδηγήσει σε υψηλή εργασιακή δέσμευση, ωστόσο μπορεί να οδηγήσει και σε υψηλά επίπεδα άγχους και προσωπικής φθοράς (Thieman, Henry, & Kitchel, 2012). Ως εκ τούτου, ο διαχωρισμός της εργασίας από την προσωπική ζωή με την καθιέρωση «ορίων» είναι ένας σημαντικός προστατευτικός μηχανισμός που αναπτύσσουν οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί για να αποτρέψουν την επαγγελματική τους εξουθένωση (Prilik, 2007).

Ο επόμενος παράγοντας που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικός στην αντιμετώπιση των προκλήσεων ήταν η σχέση τους με τον διευθυντή του σχολείου, καθώς, επίσης, και με τον σχολικό σύμβουλο. Πολλοί ερευνητές

(Jarzabkowski, 2002· McCormack & Gore, 2008· Schlichte, Yssel, & Merbler, 2005· Day & Gu, 2010) υποστηρίζουν ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ΨΑ και της σχέσης με τον διευθυντή του σχολείου. Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των συναδελφικών σχέσεων, στην διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, αλλά στην υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών (Knight & Wood, 2005). Ο ουσιαστικός ρόλος του διευθυντή στην υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (π.χ. Peters & Pearce, 2011· Prather-Jones, 2011). Όταν η διοίκηση του σχολείου αφιερώνει χρόνο στην ανάπτυξη σχέσεων που βασίζονται στο σεβασμό και την εμπιστοσύνη, οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις κρίσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό συνεπάγεται ότι ο διευθυντής έχει ευθύνη στην παροχή συναισθηματικής και επαγγελματικής υποστήριξης, υποβοηθώντας την κοινωνικοποίηση των νέων εκπαιδευτικών (Le Cornu, 2013).

Για την επίδραση του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην ΨΑ των εκπαιδευτικών δεν υπάρχουν στοιχεία στη διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, ο ρόλος του, ως διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης, έχει αρκετές ομοιότητες με αυτόν του διευθυντή. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ενισχυτικά στην ΨΑ των εκπαιδευτικών. Η βοήθεια και υποστήριξη σε πρακτικό και προσωπικό επίπεδο θα μπορούσαν να διευκολύνουν την αντιμετώπιση των προκλήσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Στην παρούσα έρευνα, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους βρέθηκε, επίσης, να αποτελεί εξωτερικό προστατευτικό παράγοντα της ΨΑ, όπως έχει διαπιστωθεί και σε διεθνείς μελέτες (π.χ. Flores, 2006· Kitching, Morgan, & O'Leary,

2009· Olsen & Anderson, 2007). Η αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή εντός αλλά και εκτός σχολικού πλαισίου μπορεί να μειώσει το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ, ταυτόχρονα, αποτελεί έναν λόγο δέσμευσης στο επάγγελμα. Σύμφωνα με τους Johnson και Birkeland (2003), οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να αναφέρουν εργασιακή ικανοποίηση, όταν τα σχολεία τους είναι οργανωμένα για να υποστηρίξουν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι καλές σχέσεις με τους μαθητές είναι πιθανόν να ενισχύσουν τα ατομικά χαρακτηριστικά της των εκπαιδευτικών (π.χ., χιούμορ, δημιουργικότητα), δηλαδή τους εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες της ΨΑ. Ο Bandura (1997) υποστηρίζει ότι η πιο ισχυρή επιρροή στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προέρχεται από τις θετικές σχέσεις τους με τους μαθητές. Συμπερασματικά, το θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και οι συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες που ενισχύουν την ΨΑ των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης μπορεί κατά περιπτώσεις να λειτουργήσει προστατευτικά. Η εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, συνήθως, αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ως από τους βασικότερους παράγοντες που τους προκαλούν στρες (π.χ. Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006· Howard & Johnson, 2004· Gu & Day, 2007), καθώς παρατηρούνται συνεχείς μεταρρυθμίσεις από τις κυβερνήσεις, κάτι που ίσως αυξάνει την αβεβαιότητα, την πίεση και το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, η καλή γνώση του νομοθετικού πλαισίου βρέθηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για έναν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, εύρημα που σπάνια αναφέρεται στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που ανέφεραν το νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ως προστατευτικό παράγοντα, η γνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους μπορεί να μειώσει το άγχος που

βιώνουν και να βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη επίλυση των κρίσεων. Τέλος, όπως δήλωσαν, αναφορικά με τις διδακτικές στρατηγικές και το αναλυτικό πρόγραμμα, το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο είναι αρκετά ελαστικό και αφήνει περιθώριο ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς.

Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους, καθώς συμφωνούν στον τρόπο ιεράρχησης των εξωτερικών παραγόντων. Μικρές διαφορές βρέθηκαν μόνο στους παράγοντες Σχέση με τους μαθητές και στο Νομοθετικό Πλαίσιο. Όσον αφορά στις σχέσεις με τους μαθητές, βρέθηκε ότι ήταν σημαντικότερες για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ενδεχομένως ο μικρότερος αριθμός των παιδιών στις ειδικές τάξεις και τα τμήματα ένταξης και η εξατομικευμένη μάθηση στην παράλληλη στήριξη να δημιουργεί ισχυρότερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο, αποτέλεσε σημαντικότερο προστατευτικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Το εύρημα αυτό πιθανόν θα μπορούσε να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που συμμετείχε στη έρευνα ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας και η ασφάλεια της μόνιμης θέσης εργασίας από άποψη τοποθέτησης ίσως να επηρέασε θετικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

12.4 Στρατηγικές διατήρησης ή/και ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ο τρίτος στόχος της έρευνας αφορούσε στην ανάδειξη των τρόπων και των στρατηγικών που επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στο σχολικό περιβάλλον και την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες αποσκοπούσαν στη διερεύνηση του εάν και πώς οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τους εσωτερικούς και

εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες που ανέφεραν για τη διαχείριση των επαγγελματικών κρίσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιχειρήθηκε η ομαδοποίηση και κατάταξη των προστατευτικών παραγόντων με βάση τη συχνότητα με την οποία αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Αναδείχθηκαν τρεις βασικές ομάδες στρατηγικών: η ατομική προσπάθεια με την αξιοποίηση των εσωτερικών προστατευτικών παραγόντων, η αναζήτηση βοήθειας από άτομα εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου και ο συμβιβασμός και η αποδοχή της κατάστασης ή/και η παραίτηση, οι οποίες αναλύονται παρακάτω. Οι στρατηγικές που αναδείχθηκαν συμφωνούν με τα μοντέλα της Kumpfer (1999) και των Boyd και Eckert (2002) που αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση της έρευνας, καθώς συμπεριλαμβάνουν την αξιοποίηση των εσωτερικών (ατομική προσπάθεια, συμβιβασμός και αποδοχή της κατάστασης ή/και παραίτηση) και των εξωτερικών (αναζήτηση βοήθειας από άτομα εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου) προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ.

12.4.1 Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων

Ο πρώτος τρόπος διαχείρισης των προκλήσεων που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ήταν η ατομική προσπάθεια για την επίλυση του προβλήματος. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ανέφερε πως, όταν βρίσκονται μπροστά σε κάποια πρόκληση, σε πρώτο επίπεδο προσπαθούν να διαχειριστούν και να επιλύσουν το πρόβλημα μόνοι τους, αξιοποιώντας τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και τις προσωπικές τους δυνάμεις.

Οι διεθνείς μελέτες για την ΨΑ των εκπαιδευτικών, αν και δεν περιγράφουν λεπτομερώς, έχουν βρει ότι οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων είναι αυτές που αναφέρονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς. Οι Castro, Kelly και Shih (2010) αναφέρουν ότι οι τεχνικές επίλυσης προβλημάτων δεν προϋποθέτουν κατ' ανάγκη την

αναζήτηση βοήθειας από άλλα άτομα, αλλά μάλλον προσανατολίζονται περισσότερο στην διαχείριση του προβλήματος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με την αξιοποίηση των ανθεκτικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του. Τέτοιες τεχνικές μπορεί να είναι η δοκιμή σωστού-λάθους, η λήψη αποφάσεων, η διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου (Patterson, Collins, & Abbott, 2004). Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες και να αποκτήσουν νέες ιδέες που ελαχιστοποιούν τον αντίκτυπο μελλοντικών προκλήσεων (Leroux & Théorêt, 2014· Leroux, Théorêt, & Garon, 2008).

Σε προηγούμενο κεφάλαιο περιεγράφηκε μια σειρά από εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες που κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν σε στρεσογόνες καταστάσεις. Χαρακτηριστικά όπως η οργάνωση, η δημιουργικότητα, η ευελιξία και η αίσθηση του χιούμορ, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως η επιμονή, η ενσυναίσθηση, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας θα μπορούσαν να συντελέσουν στην ανάπτυξη των προσωπικών τους στρατηγικών αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προκλήσεων. Συμπερασματικά, οι εσωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή ανάπτυξης στρατηγικών με επίκεντρο τις δυνατότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

12.4.2 Αναζήτηση βοήθειας

Η δεύτερη στρατηγική που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ήταν η αναζήτηση βοήθειας. Η αναζήτηση βοήθειας ως στρατηγική της ΨΑ αναφέρεται στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών να βρουν υποστήριξη όταν

υπάρχει έλλειψη πόρων. Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε μεγάλο ποσοστό ότι, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, στρέφονται σε βοήθεια σε άτομα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος., η αναζήτηση βοήθειας, ως στρατηγική ενίσχυσης της ΨΑ, μπορεί να επιμεριστεί σε δύο κατηγορίες: στην αναζήτηση βοήθειας σε άτομα εντός του σχολικού περιβάλλοντος και στην αναζήτηση βοήθειας από άτομα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Στην πρώτη κατηγορία, την αναζήτηση βοήθειας σε άτομα εντός του σχολικού πλαισίου, περιλαμβάνεται η αναζήτηση «συμμάχων», όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Castro, Kelly και Shih (2010, σ. 624), στο πρόσωπο του διευθυντή και των συναδέλφων. Οι εκπαιδευτικοί που δεν καταφέρνουν από μόνοι τους να επιλύσουν κάποια κρίση στο σχολείο, φαίνεται ότι αναζητούν πρακτική, αλλά και ψυχολογική υποστήριξη στους συναδέλφους τους και στον διευθυντή του σχολείου. Η στρατηγική αναζήτησης βοήθειας εντός του σχολείου έχει βρεθεί ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική ειδικά για τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας και μικρότερη εμπειρία στο επάγγελμα. Στην έρευνα του Castro και των συνεργατών του (2010), οι νέοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η βοήθεια εντός του σχολείου δεν είναι πάντα δεδομένη. Οι συνάδελφοι και οι διοικητικοί υπάλληλοι συχνά «χάνονται» στις φρενήρεις απαιτήσεις του χώρου εργασίας και ξεχνούν να προσφέρουν βοήθεια ή υποθέτουν ότι ο αρχάριος δάσκαλος γνωρίζει ήδη τις πληροφορίες που απαιτούνται για να αντιμετωπίσει κάποια πρόκληση.

Ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αναζητά βοήθεια σε εξωτερικούς παράγοντες εκτός του σχολικού πλαισίου, όπως οι γονείς ή οι ειδικοί. Οι Trotter-Mathison και Skovholt (2014) αναφέρουν ότι η αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό ή ακόμα και κάποιον πιο εξειδικευμένο επιστήμονα (π.χ. γιατρό) μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει ειδικές

καταστάσεις για τις οποίες δεν έχει τις γνώσεις και τα μέσα να τις διαχειριστεί μόνος του. Οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία παροχής βοήθειας στους δασκάλους, για να στηρίξουν παιδιά με ιδιαιτερότητες ενάντια στις αντιξοότητες, εντοπίζοντας και ενισχύοντας τους παράγοντες ανθεκτικότητας στη ζωή τους (Dent & Cameron, 2003). η εμπλοκή των γονέων στην επίλυση προβλημάτων με τους μαθητές έχει βρεθεί ότι μπορεί να μειώσει τα επίπεδα στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Stewart, Sun, Patterson, Lemerle, & Hardie, 2004). Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών μέσω της προσωπικής συμμετοχής και της συχνής επικοινωνίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν χρήσιμες πληροφορίες και συμβουλές για το πώς να διαχειριστούν έναν «δύσκολο» μαθητή από την εποικοδομητική ανατροφοδότηση από τους γονείς (Bobek, 2002).

Η στρατηγική αναζήτησης βοήθειας από άτομα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος αναφέρθηκε σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής καλούνται πολύ συχνότερα να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις που αφορούν τους μαθητές, καθώς οι μαθητές τους έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και πολλές φορές προβλήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο μέσος όρος ηλικίας και ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μικρότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, άρα και μικρότερη εμπειρία στη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων. Έτσι, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, είναι πολύ πιο σημαντική για αυτούς η καλή επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς και επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων και η αναζήτηση βοήθειας από αυτούς.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς, δεν προκαλεί

έκπληξη το γεγονός ότι οι κοινωνικές πτυχές του ης εκπαιδευτικού πλαισίου αναφέρονται συχνά ως παράγοντες και στρατηγικές προστασίας των εκπαιδευτικών. Η κοινωνική υποστήριξη από άτομα εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου και η αναζήτηση βοήθειας σε αυτά θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ΨΑ των εκπαιδευτικών (Day, 2008· Howard & Johnson, 2004). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται πίεση στον επαγγελματικό τους χώρο είναι λιγότερο πιθανό να ζητήσουν βοήθεια και ότι, αντίθετα, οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αναζήτηση βοήθειας ως στρατηγική επίλυσης των κρίσεων (Ryan, Shochet, & Stallman, 2010).

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, τόσο στις διεθνείς όσο και στην παρούσα έρευνα, ενώ η οικογένεια και οι φίλοι αναφέρονται από μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ως σημαντικοί εξωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες, δεν περιλαμβάνονται στις στρατηγικές αναζήτησης βοήθειας από άτομα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Φαίνεται ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κάποια πρόκληση στο σχολείο, επιλέγουν να ζητήσουν βοήθεια από άτομα που έχουν περισσότερη γνώση και μεγαλύτερη εμπειρία στη διαχείριση παρόμοιων καταστάσεων. Η οικογένεια και οι φίλοι μπορεί να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικό πλαίσιο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά μάλλον περισσότερο σε επίπεδο αποφόρτισης και εκτόνωσης παρά σε πρακτικό επίπεδο.

12.4.3 Αποδοχή/ Συμβιβασμός/Παραίτηση/Απομάκρυνση

Η τελευταία σε προτίμηση στρατηγική ενίσχυσης της ΨΑ που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ήταν η αποδοχή/συμβιβασμός/παραίτηση. Σε περιπτώσεις δύσκολων καταστάσεων, όπου ούτε η ατομική προσπάθεια ούτε η αναζήτηση βοήθειας επέφερε κάποιο αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αναγκάστηκαν να αποδεχθούν την

κατάσταση ή ακόμα και να παραιτηθούν από περαιτέρω προσπάθεια βελτίωσής της. Αξίζει να αναφερθεί ότι η στρατηγική της απομάκρυνσης από το πρόβλημα αναφέρθηκε μόνο από τους εκπαιδευτικούς άνω των 37 ετών.

Για τη διατήρηση της ψυχικής ευημερίας και της ΨΑ, η ικανότητα να θέτουν όρια και να κατανοούν τις αντοχές τους είναι πολύτιμη δεξιότητα. Οι Sharplin, O'Neill και Chapman (2011) διαπίστωσαν ότι ο καθορισμός ορίων στο χώρο εργασίας (από την άποψη του φόρτου εργασίας, του ρόλου του δασκάλου, των καθηκόντων και του χρόνου) ήταν μια στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε από τους ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο πλαίσιο ο Folkman (1984) αναφέρει ότι η απόσυρση και αποδέσμευση (disengagement) αποτελεί μία από τις στρατηγικές διαχείρισης του στρες, στην οποία οι δάσκαλοι μειώνουν την προσπάθεια που καταβάλλουν ή/και παραιτούνται από τους στόχους που έχουν θέσει. Αυτός ο παθητικός τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος αναφέρεται, συνήθως, από μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς ως μία στρατηγική προσαρμογής στην αγχογόνο κατάσταση. Πιθανόν, επομένως, να αποτελεί και μία στρατηγική ενίσχυσης της ΨΑ που χρησιμοποιείται από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, η Mansfield και οι συνεργάτες της (2012) προτείνουν ότι μπορεί να υπάρχουν και άλλες πτυχές της ΨΑ που δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί όπως, για παράδειγμα, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να απομακρύνονται συναισθηματικά από την κρίση που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να μην παίρνουν τα πράγματα προσωπικά. Επίσης, συνεχίζουν, η αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών από το πρόβλημα και η επιλογή τους να αποδεχθούν την τρέχουσα κατάσταση έχει αναδειχθεί ως σημαντική στρατηγική που μπορεί να προφυλάξει τους εκπαιδευτικούς από το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση.

13. ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η γενική συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις Έρευνες 1 και 2. Αρχικά, γίνεται σχολιασμός των γενικών επιπέδων της ΨΑ των εκπαιδευτικών και ακολουθεί η σύγκριση των παραγόντων προστασίας και κινδύνου, όπως προέκυψαν από τις δύο έρευνες. Στη συνέχεια, γίνεται ο σχολιασμός των στρατηγικών ΨΑ που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όταν έρχονται αντιμέτωποι με στρεσογόνες καταστάσεις. Τέλος, γίνεται η αποτίμηση της συμβολής του μοντέλου που αναδείχθηκε για τη σχέση της ΨΑ με την αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες.

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ΨΑ στον εργασιακό τους χώρο, εύρημα που συμφωνεί με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών. Τα μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες που βιώνουν κατά δήλωσή τους οι εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα ΨΑ και αυτοαποτελεσματικότητας καταδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αισθάνονται σιγουριά για τις ικανότητές τους και έχουν αναπτύξει προστατευτικούς παράγοντες και στρατηγικές, που τους διευκολύνουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων. Φαίνεται, επομένως ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφέρει από αυτήν άλλων χωρών. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, εν μέσω των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών της χώρας, εμφανίζουν σταθερά χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και μέτρια προς υψηλά επίπεδα ΨΑ. Το εύρημα αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατέχουν μόνιμες θέσεις και, μέχρι στιγμής, δεν αξιολογούνται με κάποιο τρόπο που θα μπορούσε να επηρεάσει τη θέση εργασίας τους. Μία άλλη πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται και αντλούν δύναμη από την αγάπη τους για το επάγγελμα και από το αίσθημα προσφοράς, καθώς τα

αλτρουιστικά κίνητρα βρέθηκαν να αποτελούν τον σημαντικότερο εσωτερικό προστατευτικό παράγοντα της ΨΑ των εκπαιδευτικών.

Από τις Έρευνες 1 και 2 αναδείχθηκαν οι σημαντικότεροι ατομικοί και περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες της ΨΑ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ομοιότητες καθώς παράγοντες όπως η προσαρμοστικότητα και οι συναδελφικές σχέσεις αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και στις δύο έρευνες. Ο παράγοντας των συναδελφικών σχέσεων αξιολογήθηκε υψηλά και στις δύο μελέτες, ωστόσο, η προσαρμοστικότητα αξιολογήθηκε υψηλά από τους εκπαιδευτικούς στην Έρευνα 1, αλλά όχι στην Έρευνα 2. Στην Έρευνα 2 αναδείχθηκαν προστατευτικοί παράγοντες όπως τα αλτρουιστικά κίνητρα, οι φιλικές και οικογενειακές σχέσεις, η ενσυναίσθηση, το χιούμορ κ.ά. που βρέθηκε να διαδραματίζουν ουσιαστικότερο ρόλο στην ενδυνάμωση της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι στην Έρευνα 2 τα αλτρουιστικά κίνητρα αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς υψηλότερα από κάθε άλλον ατομικό ή περιβαλλοντικό παράγοντα προστασίας της ΨΑ. Παρ' όλα αυτά, μέχρι στιγμής και εξ' όσων γνωρίζουμε, δεν υπάρχει καμία κλίμακα μέτρησης που να αξιολογεί τα αλτρουιστικά κίνητρα (η κλίμακα MTRS που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει τα ενδογενή κίνητρα). Συμπερασματικά, οι δύο έρευνες συεντέλεσαν (συμπληρώνοντας η μια την άλλη) στην πιο ολοκληρωμένη περιγραφή των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ των εκπαιδευτικών και, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, μπορούν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες.

Ο επόμενος στόχος της διατριβής αφορούσε στην διερεύνηση των παραγόντων κινδύνου που επηρεάζουν την ΨΑ των εκπαιδευτικών. Παρά τις διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς και στους συναδέλφους τους από άλλες χώρες, οι παράγοντες που τους προκαλούν επαγγελματικό στρες βρέθηκε ότι είναι οι ίδιοι. Η αξιολόγηση των παραγόντων

κινδύνου από τους εκπαιδευτικούς έδειξε ότι η κατάκτηση της ΨΑ παρακωλύεται από τους παράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο της τάξης, έπειτα από τους παράγοντες που σχετίζονται με τη διοίκηση και, τέλος, από τους προσωπικούς παράγοντες. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες για την αξιολόγηση των πηγών στρες σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (π.χ. Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006· Platsidou & Agaliotis, 2008). Επίσης, δεν βρέθηκαν διαφορές στην ταξινόμηση των παραγόντων κινδύνου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, παρά τη διαφορά στην ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των δύο ομάδων. Φαίνεται, επομένως, ότι, ανεξάρτητα από το σχολικό πλαίσιο, την ηλικία και την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών, η ιεράρχηση των παραγόντων κινδύνου από τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζει ομοιότητες. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι μηχανισμοί και οι διαδικασίες της ΨΑ στους εκπαιδευτικούς ενεργοποιούνται και επηρεάζονται από τους ίδιους παράγοντες κινδύνου.

Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη χώρα τα τελευταία χρόνια δεν βρέθηκαν να έχουν επηρεάσει τα επίπεδα της ΨΑ και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, όπως βρέθηκε στην Έρευνα 2, έχουν αναδειχθεί νέες προκλήσεις που αποτελούν νέους παράγοντες κινδύνου της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Οι νέοι παράγοντες κινδύνου αφορούν κυρίως στην αλλαγή που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί στη συμπεριφορά των μαθητών, των συναδέλφων τους και των γονέων, οι οποίοι έχουν γίνει πιο απόμακροι και σε πολλές περιπτώσεις πιο οξύθυμοι. Επίσης, νέοι παράγοντες κινδύνου έχουν εντοπιστεί και στους ατομικούς παράγοντες. Οι μειωμένες απολαβές σε συνδυασμό με τις συνεχείς μετακινήσεις για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και την αβεβαιότητα για το εάν θα εργάζονται την επόμενη χρονιά αποτελούν νέες προκλήσεις που επηρεάζουν την

διάθεση και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Τέλος, νέες προκλήσεις εντοπίστηκαν και στις υποδομές του σχολείου. Τα προβλήματα και οι ελλείψεις πόρων και εξοπλισμού είχαν βρεθεί και σε προηγούμενες έρευνες ότι αποτελούν παράγοντες κινδύνου για τους εκπαιδευτικούς. Βρέθηκε όμως ότι, ως απόρροια της οικονομικής κρίσης της χώρας, οι ελλείψεις έχουν γίνει ακόμα περισσότερες και πλέον αφορούν την αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών (π.χ., θέρμανση).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι εξωτερικοί παράγοντες (συναδελφικές σχέσεις, σχέση με τον διευθυντή, νομοθετικό πλαίσιο, συνεργασία με τους γονείς) για άλλους εκπαιδευτικούς αποτελούν παράγοντες προστασίας και για άλλους παράγοντες κινδύνου της ΨΑ. Το εύρημα αυτό, συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία για την ΨΑ που αναφέρει ότι ο ίδιος παράγοντας μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας προστασίας ή κινδύνου, ανάλογα με το πλαίσιο και τις συνθήκες.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα διατριβή επιχειρήθηκε η ανάδειξη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όταν έρχονται αντιμέτωποι με κάποια πρόκληση στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μία περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι εσωτερικοί και εξωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες εντάσσονται μέσα στις στρατηγικές διατήρησης ή/και ενίσχυσης της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Οι διαφορετικές κατηγορίες στρατηγικών που παρουσιάστηκαν έχουν η καθεμία τη δική τους εφαρμογή και χρησιμότητα. Αποσκοπούν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και εστιάζουν στην αντιμετώπιση επιμέρους διαστάσεων των προβλημάτων στην προσπάθεια προαγωγής της ΨΑ. Συνεπώς, ο συνδυασμός στρατηγικών από τις διαφορετικές κατηγορίες θα μπορούσε να συμβάλει πιο αποτελεσματικά στην ενίσχυση της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, το ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό είναι η ανεύρεση και οργάνωση ενός προσωπικού

εύρους στρατηγικών, τις οποίες θα μπορεί να εφαρμόζει στην καθημερινή του πρακτική για τη διαχείριση και αντιμετώπιση των προκλήσεων.

Από την παρούσα μελέτη αναδείχθηκε ένα μοντέλο στο οποίο η ΨΑ διαμεσολαβεί στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση. Η επιβεβαίωση ενός τέτοιου μοντέλου επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων πρόβλεψης μεταξύ των εννοιών. Οι δάσκαλοι που έχουν αμφιβολίες σχετικά με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την πειθαρχία στην τάξη είναι πιο πιθανό να βιώσουν συναισθηματική εξάντληση, να βιώσουν στρες και επαγγελματική εξουθένωση, ακόμα και να εξετάσουν το ενδεχόμενο να εγκαταλείψουν την εργασία τους (Kaldi, 2009· Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010). Αντίθετα, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και των μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος που είναι πιο ευνοϊκό για τη μάθηση και προάγει θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών (Jennings & Greenberg, 2009). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου μπορεί να επηρεάσουν την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Fisher, 2011), να μειώσουν τα κίνητρά τους για διδασκαλία (Fernet, Guay, Senecal, & Austin, 2012) και να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά τους (Collie, Shapka, & Perry, 2012). Αντίθετα, εάν υπάρχει υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο μπορούν να επιβιώσουν δημιουργικά στο επάγγελμά τους, αλλά και να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Darling-Hammond, 2013· Tasdan & Yalcin, 2010). Συνοψίζοντας, ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ΨΑ προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο ικανοί να ενισχύσουν την ΨΑ τους και, ως εκ τούτου, είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση και στρες. Σε αυτήν την σχέση μεταξύ των εννοιών σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει η Συναισθηματική ΨΑ, η οποία αποτελεί τη

μοναδική διάσταση της ΨΑ που προβλέπει και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και, επιπλέον, το στρες.

Τέλος, στο μοντέλο που αναδείχθηκε η συναισθηματική διάσταση της ΨΑ βρέθηκε ότι έχει τη μεγαλύτερη ισχύ στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και του στρες. Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία των συναισθημάτων στη διδασκαλία και τη σχέση τους με τους παράγοντες που σχετίζονται με την ΨΑ (Hong, 2012). Το μοντέλο θα μπορούσε, σε συνδυασμό με τους συναισθηματικούς παράγοντες προστασίας που αναδείχθηκαν στην Έρευνα 2, να αξιοποιηθεί στον σχεδιασμό προγραμμάτων ενίσχυσης της ΨΑ, όπως θα αναφερθεί λεπτομερέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

14. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

14.1 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Οι βασικές αδυναμίες της έρευνας απορρέουν από τη σύσταση του δείγματος. Λόγω αδυναμίας εύρεσης εκπαιδευτικών που εργάζονται αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην παράλληλη στήριξη σε γενικά σχολεία. Πιθανόν να υπήρχε διαφοροποίηση στα αποτελέσματα της έρευνας, εάν το δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προέρχονταν μόνο από ειδικά σχολεία, καθώς δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

Μία ακόμη αδυναμία της έρευνας αφορά στην διαφορά ηλικίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και στις δύο έρευνες. Λόγω της σύστασης του κλάδου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που τα τελευταία χρόνια αποτελείται ως επί των πλείστων από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς η διαφορά στην ηλικία και στα έτη προϋπηρεσίας ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν μπόρεσε να εξισωθεί.

Επίσης, για την αξιολόγηση της ΨΑ, της αυτοαποτελεσματικότητας, της επαγγελματικής εξουθένωσης και του στρες χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία αυτοαναφορών. Η αξιολόγηση με κλίμακες αυτοαναφοράς μπορεί να ενέχει μεθοδολογικούς κινδύνους. Αρχικά, η χρήση κλιμάκων αυτοαναφοράς πιθανόν να αύξησε τις πιθανότητες για δήλωση των θετικών χαρακτηριστικών της ΨΑ και των συνεξεταζόμενων εννοιών. Ακόμη, σημειώνεται ότι στα εργαλεία αυτοναφοράς οι συμμετέχοντες ενδεχομένως να απαντούν στις ερωτήσεις διαισθητικά ή μηχανικά και τα αποτελέσματα υπόκεινται σε μεροληψίες, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων. Τέλος, υπάρχει το ενδεχόμενο οι συμμετέχοντες να μην έχου κατανοήσει σωστά το περιεχόμενο κάποια δήλωσης (Paulhus & Vazire, 2007).

Τέλος, το μοντέλο που αναδείχθηκε στην Έρευνα 1 προέκυψε από συσχετιστική έρευνα, καθώς δεν υπάρχουν διαχρονικά δεδομένα που να υποστηρίζουν την σχέση αιτίας-αποτελέσματος Αυτό σημαίνει ότι το μοντέλο εξετάζει τις σχέσεις πρόβλεψης μεταξύ των εννοιών και όχι τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Bryman, 2017) το συγχρονικό σχέδιο έρευνας θεωρείται συνήθως ότι προσφέρει περιορισμένες δυνατότητες, ακριβώς επειδή παρουσιάζει προβλήματα στον σαφή προσδιορισμό της αιτιότητας.

14.2 Προτάσεις για εκπαιδευτικές και ερευνητικές εφαρμογές

Ο περιβαλλοντικός προστατευτικός παράγοντας της στήριξης από τους συναδέλφους βρέθηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της ΨΑ στο σχολικό περιβάλλον (Bobek, 2002· Brunetti, 2006· Day & Gu, 2009· Howard & Johnson, 2004). Έχει βρεθεί ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων μπορεί να λειτουργήσουν ιδιαίτερα θετικά στην προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της διατριβής μπορούν να αξιοποιηθούν σε εκπαιδευτικές εφαρμογές υποστήριξης των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως «μέντορες» για τους νέους εκπαιδευτικούς παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη στη διαχείριση των στρεσογόνων καταστάσεων (Hong, 2012· Huisman, Singer, & Catapano, 2010). Η «μάθηση» από τους συναδέλφους αναφέρθηκε από τους καθηγητές της πρώιμης σταδιοδρομίας ως πολύ σημαντική μορφή υποστήριξης (McCormack, Gore & Thomas, 2006). Οι θετικές σχέσεις προσφέρουν στους νέους εκπαιδευτικούς τα κίνητρα, την

ευχαρίστηση και τον ενθουσιασμό για να διατηρήσουν την δέσμευσή τους στο επάγγελμα και να εδραιώσουν την αίσθηση αυτοπεποίθησης, σύνδεσης και ανιδιοτέλειας (Le Cornu, 2013). Ο θεσμός του μέντορα είχε προταθεί από την υπουργό παιδείας κυρία Διαμαντοπούλου και ο νόμος 3848/19.5.2010 είχε ψηφιστεί στο ελληνικό κοινοβούλιο, ωστόσο, δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν την αναγκαιότητα επαναδιαπραγμάτευσης του θεσμού της συμβουλευτικής υποστήριξης των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών.

Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέκυψε ένα μοντέλο διαδρομών, το οποίο εξηγεί τις σχέσεις ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές. Στο μοντέλο αυτό οι διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας διαμεσολαβούν στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι, από όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, εκείνη που βρέθηκε να έχει την μεγαλύτερη προβλεπτική ισχύ ήταν η Συναισθηματική διάσταση. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στον σχεδιασμό προγραμμάτων και παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και τον περιορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης και του στρες. Σε αυτό το πλαίσιο, τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις θα πρέπει, εκτός από την κοινωνική, να στοχεύουν και να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην συναισθηματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, πιθανώς και μέσα από την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα για τη σχέση της ΨΑ με την αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση της σχέσης της ΨΑ με άλλες μεταβλητές, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και οι τύποι προσωπικότητας σε εκπαιδευτικούς.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, στη διεθνή βιβλιογραφία, εκτός από το ερωτηματολόγιο MTRS (Mansfield & Wosnitza, 2015) και το TRS (Daniilidou & Platsidou, 2018), δεν υπάρχει κάποια κλίμακα που να αξιολογεί τις διαφορετικές διαστάσεις των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες κλίμακες της ΨΑ επικεντρώνονται κυρίως στην αξιολόγηση των ατομικών προστατευτικών παραγόντων. Στην περίπτωση που περιλαμβάνουν και τους περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες, τότε επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στη διερεύνηση των συναδελφικών σχέσεων, χωρίς να περιλαμβάνουν παράγοντες όπως η οικογένεια, οι φίλοι κτλ. Από τις Έρευνες 1 και 2 αναδείχθηκαν λεπτομερώς οι προστατευτικοί παράγοντες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν ή/και να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία μιας κλίμακας βασισμένης στα μοντέλα της Kumpfer (1999) και των Boyd και Eckert (2002) που να περιλαμβάνει τους νέους παράγοντες που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα και να αξιολογεί λεπτομερέστερα τους ατομικούς και περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες της ΨΑ αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς.

Τέλος, το αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τους προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη προγραμμάτων και παρεμβάσεων προσανατολισμένων στο σχολικό πλαίσιο (π.χ., REsilience, SchoolsforResilience). Ωστόσο, ακόμα και όταν τα προγράμματα αυτά απευθύνονται και σε εκπαιδευτικούς (π.χ.,TheResilienceProject, The Inner Resilience) ο σκοπός τους περιορίζεται στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας με στόχο την υποστήριξη των μαθητών τους (βλ. Windle, et al., 2010). Εξ' όσων γνωρίζουμε, μόνο ένας πολύ περιορισμένος αριθμός προγραμμάτων επικεντρώνεται στην ανάπτυξη

της ψυχικής ανθεκτικότητας ειδικά των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παρούσας διατριβής θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην δημιουργία ενός διαδικτυακού προγράμματος, παρόμοιου με το πρόγραμμα BRiTE (Mansfield, Beltman, Price, & McConney, 2012) που θα στοχεύει στην βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών όχι ως υποπροϊόν, αλλά ως κύριο στόχο του. Ως δικτυακό πρόγραμμα με πρόσβαση χωρίς κόστος, θα προσφέρει μια ευρεία προσβασιμότητα στους δασκάλους (ειδικά τους νέους εκπαιδευτικούς) που εργάζονται σε απομακρυσμένες και συχνά απομονωμένες σχολικές μονάδες (π.χ. μικρά νησιά, απομακρυσμένα χωριά με ελάχιστους κατοίκους, με έλλειψη μεταφοράς κ.λπ.). Επίσης, η προστασία της ανωνυμίας, η οποία θα προσφέρει το πρόγραμμα, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα ασφαλές περιβάλλον για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται βοήθεια, αλλά διστάζουν να την ζητήσουν φοβούμενοι μήπως θεωρηθούν αδύναμοι ή ανεπαρκείς. Τέλος, τα εργαλεία και οι πόροι που θα αναπτυχθούν και θα προσφερθούν στους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του προγράμματος θα μπορούν να ενημερώνονται συνεχώς σύμφωνα με τα νέα επιστημονικά δεδομένα και να συσσωρεύονται συστηματικά από τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί (π.χ. χρησιμοποιώντας βίντεο, ηχογραφημένες συνεντεύξεις κλπ.). Με αυτόν τον τρόπο, το πρότζεκτ θα μπορούσε να είναι ένα σχέδιο «ανθεκτικό» και μακροχρόνιο για τους παρόντες και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics, 25*, 95-135.

Aronsson, G., Svensson, L., & Gustafsson, K. (2003). Unwinding, Recuperation, and Health Among Compulsory School and High School Teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management, 10*, 217.

Αβεντισιάν–Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας, 5,* 103-127.

Aventisian-Pagoropoulou, A., Koubias, E., & Giavrimis, P. (2004). Burnout syndrome: Teachers' chronic stress and its development to occupational exhaustion. *Mentoras, 5*, 103-127.

Adger, W. N. (2006). Vulnerability. (Special issue on Resilience, Vulnerability and Adaptation edited by Marco Janssen and Elinor Ostrom). *Global Environmental Change, 16*, 268-281.

Adger, W. N., & Vincent, K. (2005). Uncertainty in adaptive capacity. *Comptes Rendus Geoscience, 337*, 399-410.

Agnes, M. (Ed.). (2005). *Webster's new college dictionary*. Cleveland, OH: Wiley.

Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Sole, M. L., & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 29*, 103–125.

Αλβανού, Κ. (2014). *Σύγκριση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής: μια διερευνητική μελέτη*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Almadi, T., Cathers, I., Mansour, A. M. H., & Chow, C. M. (2012). An Arabic version of the Perceived Stress Scale: Translation and validation study. International *Journal of Nursing Studies, 49*, 84-89.

Almedom, A. M., & Glandon, D. (2007). Resilience is not the absence of PTSD anymore than health is the absence of disease. *Journal of Loss and Trauma, 12*, 127-143.

Aluja, A., Blanch, A., & García, L. F. (2005). Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in school teachers. *European Journal of Psychological Assessment, 21*, 67-76.

Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών.* Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Amat, S., Subhan, M., Jaafar, W. M. W., Mahmud, Z., & Johari, K. S. K. (2014). Evaluation and Psychometric Status of the Brief Resilience Scale in a Sample of Malaysian International Students. *Asian Social Science, 10*, 240- 245.

Andero, A. (2000). The changing role of school superintendent with regard to curriculum policy and decision making. *Education, 121*, 276-286.

Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education, 57*, 359-377.

Antoni, M. H., & Goodkin, K. (1988). Host moderator variables in the promotion of cervical neoplasia - I. Personal facets. *Journal of Psychosomatic Research, 32*, 327-338.

Antoniou, A. S. Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*, 682-690.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology, 4*, 349-355.

Apple, M. W. (2013). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge.

Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982, April). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New York*.

Ashton, P. T., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research, 26*, 29–41.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management, 43*, 83-104.

Bakker, A. B., Van Der Zee, K. I., Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of Social Psychology, 146*, 31-50.

Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R.E. (1990). Stress-resistant families and stress resistant children. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.J. Nuechterlein, & X. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 257-280). New York: Cambridge University Press.

Baldwin, K. M. (1993). Herrick RE, and McCue SA. *Substrate oxidation capacity in rodent skeletal muscle: effects of exposure to zero gravity. Journal of Applied Physiology, 75*, 2466-2470.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive-processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology, 25*, 729–735.

Bandura, A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 315–362). New Haven, CT: Yale University Press.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Barnard, D., Street, A., & Love, A. W. (2006). Relationships between stressors, work supports, and burnout among cancer nurses. *Cancer Nursing, 29*, 338-345.

Bartlett, D. W. (1994). On resilience: Questions of validity. In: Wang MC, Gordon EW, editors. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects.* Erlbaum; Hillsdale, pp. 97–108.

Bartone, P.T. (1995). *A short hardiness scale*. Paper presented at the American Psychological Society Annual Convention, New York.

Bartone, P. T., Ursano, R. J., Wright, K. M., & Ingraham, L. H. (1989). The impact of a military air disaster on the health of assistance workers. *Journal of Nervous and Mental Disease, 177*, 317-328.

Bartone, P. T., Roland, R. R., Picano, J. J., & Williams, T. J. (2008). Psychological hardiness predicts success in US Army Special Forces candidates. *International Journal of Selection and Assessment, 16*, 78-81.

Βασιλόπουλος, Φ. Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology, 9*, 18-44.

Beardsly, W. R., & Podorefsky, D. (1988). Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: importance of self-understanding and relationships. *The American Journal of Psychiatry, 145*, 63-69.

Beck, C. L., & Gargiulo, R. H. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research, 76*, 169-173.

Beltman, S., & Volet, S. (2007). Exploring the complex and dynamic nature of sustained motivation. *European Psychologist, 12*, 314.

Beltman, S., & Wosnitza, M. (2008). " You Are Getting Too Old, Find a Man and Marry": Social Aspects of Motivation to Choose Teacher Education. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 8*, 49-63.

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

Beltman, S., Mansfield, C. F., Wosnitza, M., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2018). Using online modules to build capacity for teacher resilience. In *Resilience in Education* (pp. 237-253). Springer, Cham.

Ben-Zur, H., & Michael, K. (2007). Burnout, social support, and coping at work among social workers, psychologists, and nurses: The role of challenge/control appraisals. *Social Work in Health Care, 45*, 63-82.

Benard, B. (1991). *Fostering resilience in kids: Protective factors in family, school, and community.* San Francisco: Western Center for Drug-free Schools and Communities.

Benard, B. (1995). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.

Benetti, C., & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences, 41*, 341-352.

Benight, C. C., & Cieslak, R. (2011). and resilience: how self-efficacy contributes to coping with. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 45.

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

Bernard, B. (1993). *Fostering resiliency in kids*, Educational Leadership, 44-48.

Bikos, K., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2011). The effect of an introductory training program on teachers' efficacy beliefs. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*, 37-40.

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education, 38*, 39–55.

Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of family nursing, 14*(1), 33-55.

Blandford, S., & Grundy, W. (2000). Developing a culture for positive behaviour management. *Emotional and Behaviour Difficulties, 19*, 21-32.

Blase, J., Blase, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration, 46*, 263-301.

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

Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children, 75*, 7-31.

Boekaerts, M. (2002). Coping with challenge. *Anxiety, Stress and Coping, 15*, 321-326.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events*? American Psychologist, 59*, 20 –28.

Bonanno, A. G., & Diminch, D. E., (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity – trajectories of minimal-impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*, 378-401.

Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*, 671.

Bond, F. W., & Bunce, D. (2003). The role of acceptance and job control in mental health, job satisfaction, and work performance. *Journal of applied psychology, 88*(6), 1057.

Botou, A., Mylonakou – Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary Schools Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece, *Psychology, 8*, 131-159.

Boyd, J., & Eckert, P. (2002). *Creating resilient educators: A global learning communities manual*. Tasmania: Global Learning Communities.

Bridger, R. S., Day, A. J., & Morton, K. (2013). Occupational stress and employee turnover. *Ergonomics, 56*, 1629-1639.

Britt, T.W., Adler, A.B., & Bartone, P.T. (2001). Deriving benefits from stressful events: The role of engagement in meaningful work and hardiness. *Journal of Occupational Health Psychology, 6*, 53- 63.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513 – 531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental mode is in developmental research. In P. H. Müssen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Fourth Edition ed.) (pp. 358-414). New York: John Wiley and Sons.

Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research, 28*, 43-60.

Brouwers, A., & Tomic, W. (1998, July). *Student disruptive behaviour, perceived self-ezcacy in classroom management and teacher burnout*. Paper presented at the ninth European Conference on Personality, University of Surrey.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education, 16*, 239-253.

Brown, E. T. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26*, 239-257.

Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education, 22*, 812- 825.

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

Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Routledge.

Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*.

Bullough Jr, R. V. (2012). Cultures of (Un) happiness: teaching, schooling, and light and dark humor. *Teachers and Teaching*, *18*, 281-295.

Burns N., & Grove S.K. (2005). *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique & Utilization*. Elsevier Saunders, St Louis.

Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, *7*, 197-209.

Byrne, B. M. (1993). The Maslach Burnout Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and organizational Psychology*, *66*, 197-212.

Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. American Psychological Association.

Cameron-Bandler, L. (1986). «Strategies for creating a compelling future». *Focus on Family and Chemical Dependency*, 6-7(July/August), 37-44.

Cameron, E. L., Fox, J. D., Anderson, M. S., & Cameron, C. A. (2010). Resilient youths use humor to enhance socioemotional functioning during a day in the life. *Journal of Adolescent Research*, *25*, 716-742.

Campbell-Sills, L., & Stein, B. M. (2007). Psychometric Analysis and Refinement of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-Item Measure of Resilience. *Journal of Traumatic Stress*, *20*, 1019–1028.

Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, *44*, 585-599.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 821–832.

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1781.

Castro, A., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 622–629.

Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *19*, 381-395.

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1781–1795.

Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 597-630.

Chang, S. E. (2009). Infrastructure Resilience to Disasters. *Frontiers of Engineering Symposium Session on "Resilient and Sustainable Infrastructures*", U.S.

Chevalier, A., & Dolton, P. (2004). Teacher shortage: Another impending crisis?, *Centre Piece*, Winter, 15–21.

Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice, 8*, 59–72.

Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *11*, 377-400.

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1991). The making of a developmental psychopathologist. *Child behavior and development: Training for diversity*, 34-72.

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1992). The role of developmental theory in prevention and intervention. *Development and Psychopathology*, *4*, 489-493.

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, *28*, 693-710.

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Teachers College Press.

Coetzee, S., Ebersöhn, L., Ferreira, R., & Moen, M. (2017). Disquiet voices foretelling hope: Rural teachers' resilience experiences of past and present chronic adversity. *Journal of Asian and African Studies*, *52*, 201-216.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *24*, 386-396.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, *111*(1), 180-213.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 1189.

Condly, J. S (2006). Resilience in Children: A Review of Literature with Implications for Education. *Urban Education, 41*, 211-236.

Connell, R. W., & Connell, R. (1993). *Schools & social justice* (No. 12). James Lorimer & Company.

Connor, M. K., & Davidson, R. T. J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*, 76-82.

Connor, K. M., Davidson, J. R. T., & Lee, L-C. (2003). Spirituality, resilience, and anger in survivors of violent trauma: A community survey. *Journal of Traumatic Stress, 16*, 487–494.

Cooke, G. P., Doust, J. A., & Steele, M. C. (2013). A survey of resilience, burnout, and tolerance of uncertainty in Australian general practice registrars. *BMC Medical Education*, *13*, 2.

Cooper, C., & Travers, C. (2012). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge.

Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation, Special Issue*, 25-53.

Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., & Parker, G. R. (1990). The Rochester Child Resilience Project: Overview and summary of first year findings. *Development and Psychopathology, 2*, 193-212.

Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., Kim, J. Y., Fagen, D. B. & Magnus, K. B. (1997). Follow-up study of young stress-affected & stress-resilient urban children. *Development and Psychopathology, 9*, 564–577.

Critchley, H., & Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational and Child Psychology, 29*, 64.

Cutter, S. L., Barnes, M., Berry, C., Burton, E., Tate, E., & Webb, J. (2008). "A place-based model for understanding community resilience to natural disasters." *Global Environmental Change, 18*, 598-606.

Dalziell, E. P., & McManus, S. T. (2004). Resilience, Vulnerability, Adaptive Capacity: Implications for System Performance. Proceedings of the International Forum for Engineering Decision Making (IFED), Stoos.

Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An inergrated instrument for assessing protective factors. *Helenic Journal of Psychology, 15*, 15-39.

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.

Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In *Handbook of teacher education* (pp. 597-612). Springer, Dordrecht.

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change, 9*, 243-260.

Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Πractice, 15*, 441-457.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

Day, C., & Gu, Q, (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools.* London: Routledge.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*, London, DfES Research Report 743.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies, 35*, 449-473.

Dent, R. J., & Cameron, R. S. (2003). Developing resilience in children who are in public care: The educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice, 19*, 3-19.

Djalante, R., & Thomalla, F. (2011), "Community resilience to natural hazards and climate change: a review of definitions and operational frameworks", *Asian Journal of Environment and Disaster Management (AJEDM), 3*(3), pp. 339-355.

Dobzhansky, T. (1968). On some fundamental concepts of Darwinian biology. *Evolution Biology, 2*, 1–34.

Dombrovskis, V., Guseva, S., & Murasovs, V. (2011). Motivation to Work and the Syndrome of Professional Burn-out among Teachers in Latvia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 98-106.

Dunn, D. (1994). *Resilient reintegration of married women with dependent children: 19 Employed and unemployed*. Unpublished doctoral dissertation, University of Utah.

Dunn, L. B., Iglewicz, A., & Moutier, C. (2008). A conceptual model of medical student well-being: promoting resilience and preventing burnout. *Academic Psychiatry*, *32*, 44-53.

Dworkin, A. G. (2009). Teacher burnout and teacher resilience: Assessing the impacts of the school accountability movement. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 491-502). Springer, Boston, MA.

Ee, J., & Chang, A. S. C. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore?. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19*, 321-331.

Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, *5*, 517-528.

Everly, G. S., Welzant, V., & Jacobson, J. M. (2008). Resistance and resilience: the final frontier in traumatic stress management. *International Journal of Emergency Mental Health*, *10*, 261-270.

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 227-243.

Fallon, P., R., & Lucas, R. E., B. (2002) 'The Impact of Financial Crisis on Labor Markets, Household Incomes, and Poverty: A Review of Evidence', *World Bank Research Observer, 17*, 21-45.

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*, 814–825.

Farber, K. (2015). *Why great teachers quit and how we might stop the exodus*. Skyhorse Publishing, Inc.

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.

Ferguson, C. (2008). The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture. A Review of Current Literature. *National Center for Family and Community Connections with Schools*.

Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, *65*, 39-56.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 514-525.

Fine, S. B. (1991). Resilience and human adaptability: Who rises above adversity? *The American Journal of Occupational Therapy*, 45, 493-503.

Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, *14*, 1-37.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *Journal of Experimental Education, 78*, 118-134.

Flach, F. (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. New York: Fawcett Columbine.

Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B., & Hughes. R. (2007) University-qualified Indigenous early childhood teachers: Voices of resilience. *Australian Journal of Early Childhood, 32*. 17-25.

Fleming, J., & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an evolving concept: A review of literature relevant to Aboriginal research. *Pimatisiwin*, *6*, 7-23.

Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In *Handbook of resilience in children* (pp. 387-397). Springer, Boston, MA.

Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record, 108*, 2021–2052.

Fogarty, G. J., Machin, M. A., Albion, M. J., Sutherland, L. F., Lalor, G. I., & Revitt, S. (1999). Predicting occupational strain and job satisfaction: The role of stress, coping, personality, and affectivity variables. *Journal of Vocational Behavior*, *54*, 429-452.

Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839.

Forands, I. (2007). Menedžmenta autoritātes. *Rīga: Elpa-2, 212*.

Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended Solutions. *The High School Journal, 86*, 36-44.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research, 43*, 235-245.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotion. *American Psychologist, 56*, 218-226.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B – Biological Sciences, 359*, 1367 – 1377.

Freedman, S. W., & Appleman, D. (2008). ‘‘What else would I be doing?’’: Teacher identity and teacher retention in urban schools. *Teacher Education Quarterly, 35*, 109–126.

Freitas, A. L., & Downey, G. (1998). Resilience: A dynamic perspective. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 263 –285.

Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 14*, 29−42.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12*, 65–76.

Funk, S. C. (1992). Hardiness: a review of theory and research. *Health psychology, 11*, 335.

Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students’ classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, *113*, 101-123.

Gallopín, G. C. (2003) ‘A systems approach to sustainability and sustainable development’, *Serie medio ambiente y desarrollo*, No. 64, Sustainable Development and Human Settlements Division, ECLAC, Santiago, Chile.

Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at Psychiatric risk: III*. (pp. 547). New York: Wiley.

Garmezy, N. (1985). The NIMH-Israeli High-Risk Study: Commendation, Comments, and Cautions. *Schizophrenia Bulletin, 11*, 349-353.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, *34*, 416–430.

Garmezy, N. Z. (1993a). *Vulnerability and resilience*. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlin- son-Keasey, & K. Widaman (Eds.), Studying lives through time (pp. 377-397). Washington, DC: American Psychological Association.

Garmezy, N. & Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E.M. Cummings, A.L. Green & K.H. Karraki (eds), *Lifespan Developmental Psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 151–174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Gerstein, D. R., & Green, L.W. (1993). *Preventing drug abuse: What do we know?* Washington, DC: National Academy Press.

Gibbs, C. (2009). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *The Journal of Educational Enquiry*, *4*, 1-14.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology, 76*, 569–582.

Giroux, H. A. (2010). Dumbing down teachers: Rethinking the crisis of public education and the demise of the social state. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 32*, 339-381.

Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics, 43*, 588–601.

Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal, ESJ*, *10*(22).

Glantz, M. D., & Johnson, J. L. (eds.). (1999). *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer/Plenum.

Glantz, M., & Sloboda, Z. (1999). Analysis and Reconceptualization of resilience. In. Glantz, M & Johnson. *Resilience and development: positive life adaptations*.

Goddard, J., & Foster, R. (2001). The Experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education, 17*, 349–365.

Goddard, R., & O'Brien, P. (2004). Are beginning teachers with a second degree at a higher risk of early career burnout? *Australian Journal of Teacher Education, 29*, 31-40.

Gordon, K. A., (1995). The self-concept and motivational patterns of resilient African American high school students. *Journal of Black Psychology, 21*, 239-255.

Gordon, E. W., & Song, L. D. (1994). Variations in the experience of resilience. In M.C. Wang & E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp 27-43). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grau, R., Salanova, M., & Peiro, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, *5*, 63−74.

Green, D., Oswald, M., & Spears, B. (2007). Teachers' (mis)understandings of resilience. *International Education Journal, 8*, 133-144.

Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 139-150.

Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted. *Educational & Child Psychology, 32*, 52-68.

Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of research & Development in Education, 23*, 102-106.

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

Gu, Q., & Day, C. (2013). ‘Challenges to teacher resilience: conditions count’. *British Educational Research Journal*, 39, 22 – 44.

Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41*, 288-303.

Guskey, T. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education, 32*, 44-51.

Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495–513.

Hao, S., Hong, W., Xu, H., Zhou, L., & Xie, Z. (2015). Relationship between resilience, stress and burnout among civil servants in Beijing, China: Mediating and moderating effect analysis. *Personality and Individual Differences, 83*, 65-71.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Hart, A., & Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development, 1*, 27-53.

Haskett, M., Nears, K., Sabourin Ward, C., & McPherson, A. (2006). Diversity in adjustment of maltreated children: Factors associated with resilient functioning, *Clinical Psychology Review, 26*, 796-812.

Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24*, 115-127.

Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and positive school climate in the school community during unsettling times. In *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 299-325). Springer, New York, NY.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112*, 64-105.

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 44*, 1-25.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oakes, CA: Corwin.

Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.* Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hendrickson, B. (1979). Teachers Combat Burnout. *Learning, 7*, 38-39.

Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist, 37*, 137–150.

Hjemdal, O., Friborg, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2001). Preliminary results from the development and validation of a Norwegian scale for measuring adult resilience. *Journal of the Norwegian Psychology Association*, 38, 310−317.

Hjemdal, O., Roazzi, A., Dias, M. G., Roazzi, M., & Vikan, A. (2009). Exploring the psychometric properties of the RSA in a Brazilian sample. In D. Elizur & E. Yaniv (Orgs.), *Facet new horizons in theory construction and data analysis* (pp. 120-138). Jerusalem: FTA.

Hjemdal, O., Friborg, O., Braun, S., Kempenaers, C., Linkowski, P., & Fossion, P. (2011). The resilience scale for adults: Construct validity and measurement in a Belgian sample. *International Journal of Testing, 11*, 53–70.

Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M. H. (2007). Resilience: research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety, 24*, 139-152.

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

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*, 399–420.

Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education, 25*, 307—323.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*, 1277-1288.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal, 6*, 1-55.

Huisman, S., Singer, N. R., & Catapano, S. (2010). Resiliency to success: Supporting novice urban teachers. *Teacher Development, 14*, 483-499.

Iacobucci, D. (2009). Structural Equations Modeling: Fit Indices, Sample Size, and Advanced Topics. *Journal of Consumer Psychology, 20*, 90-98.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.

Jacobs. J., & Wolin, S. (1991, October). *Resilient Children Growing Up in Alcoholic Families.* Paper presented at National Consensus Symposium on Children of Alcoholics and Co Dependence.

Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry, 3*, 1–20.

Jenkins, R., & Elliott, P. (2004). Stressors, burnout and social support: nurses in acute mental health settings. *Journal of Advanced Nursing, 48*, 622-631.

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*, 63-78.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491-525.

Johnsen, B. H., Eid, J., Pallesen, S., Bartone, P. T., & Nissestad, O. A. (2009). Predicting transformational leadership in naval cadets: Effects of personality hardiness and training. *Journal of Applied Social Psychology, 39*, 2213-2235.

Johnson, B., & Howard, S. (2007). Causal chain effects and turning points in young people's lives: a resilience perspective. *Journal of Student Wellbeing, 1*, 1-15.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching, 20*, 530-546.

Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal, 40*, 581-617.

Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). The schools that teachers choose. *Educational Leadership, 60*, 20-20.

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*, 178-187.

Jordan, J. V. (2013). Relational resilience in girls. In *Handbook of resilience in children* (pp. 73-86). Springer, Boston, MA.

Jowkar, B., Friborg, O., & Hjemdal, O. (2010). Cross-cultural validation of the Resilience Scale for Adults (RSA) in Iran. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*, 418-425.

Joye, S., & Wilson, J. H. (2015). Professor age and gender affect student perceptions and grades. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 126-138.

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 80-96.

Kakiashvili, T., Leszek, J., & Rutkowski, K. (2013). The medical perspective on burnout. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, *26*, 401-412.

Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies, 35*, 349–360.

Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, *9*, 104-112.

Kantas, A. (1996). The occupational burnout syndrome of teachers and health profession employees. *Psychology*, 3, 71-85.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβένγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ 217 – 230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress, 11*, 94-100.

Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development* (pp. 17–83). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Καραδήμας Ε. Χ. (2007). Το υποκειμενικό στρες και η ικανοποίηση από τη ζωή ως ενδιάμεσες μεταβλητές στη σχέση μεταξύ γενικευμένων προσδοκιών και υγείας. *Ψυχολογία, 14*, 1-13.

Kaufhold, J. A., Alverez, V. G., & Arnold, M. (2006). Lack of School Supplies, Materials and Resources as an Elementary Cause of Frustration and Burnout in South Texas Special Education Teachers. *Journal of Instructional Psychology*, *33*. 159-161.

Kaufman, J., & Zigler, E. (1989). The intergenerational transmission of child abuse. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child Maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 129-150}. Cambridge: Cambridge University Press.

Kennedy-Moore, E., & Watson, J. C. (2001). How and when does emotional expression help?. *Review of General Psychology*, *5*, 187.

Kilgore, K. L., & Griffin, C. C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school context. *Teacher Education and Special Education*, *21*, 155-173.

Kim, H., & Stoner, M. (2008). Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support. *Administration in Social Work*, *32*, 5-25.

Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, *31*, 843-856.

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*, 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*, 741-756.

Klein, R., Nicholls, R., & Thomalla, F. (2003). Resilience to natural hazards: How useful is this concept*? Environmental Hazards*, *5*, 35–45.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd Edition ed.*). New York: The Guilford Press.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 702-715.

Kneale, D., Marjoribanks, D., & Sherwood, C. (2014). Relationships, Recession and Recovery: The Role of Relationships in Generating Social Recovery. *London: Relate*.

Knight, J. K., & Wood, W. B. (2005). Teaching more by lecturing less. *Cell Biology Education*, *4*, 298-310.

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, *22*, 25-33.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 229-243.

Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, *29*, 407-424.

Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the Concept and its Utility for Social Research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *9*, 421-433.

Κουδιγκέλη, Φ. (2017). Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, *3*, 137-158.

Kourkoutas, E., Eleftherakis, T. G., Vitalaki, E., & Hart, A. (2015). Family-school-professionals partnerships: An action research program to enhance the social, emotional, and academic resilience of children at risk. *Journal of Education and Learning*, *4*, 112.

Kourkoutas, E., Vitalaki, E., & Fowler, A. (2015). Resilience based inclusive models for students with social-emotional and behavioral difficulties or disabilities. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 8-45). Cambridge Scholar Publications.

Kowalski, C., Ommen, O., Driller, E., Ernstmann, N., Wirtz, M. A., Köhler, T., & Pfaff, H. (2010). Burnout in nurses–the relationship between social capital in hospitals and emotional exhaustion. *Journal of Clinical Nursing*, *19*, 1654-1663.

Kumpfer, K. L. (1990a). *Resiliency and the ecology of drug abuse*. Presentation al the Quarterly Research Symposium at Toronto Addiction Research Foundation, Toronto, Canada, June 27, 1990.

Kumpfer, K. L. (1990b). *Resiliency and AOD use prevention in high risk youth*. Unpublished manuscript submitted to CSAP. Dept. of Health Education, University of Utah, Salt Lake City, Utah.

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. 179-224). New York: Academic/Plenum.

Kumpfer, K. L. (2002). Additional tools for measuring vulnerability to substance abuse. *Contemporary Psychology*, *47*, 82-85.

Kumpfer, K. L., & Summerhays, J. F. (2006). Prevention approaches to enhance resilience among high-risk youth. *Annals of the New York Academy of Sciences. 1094*, 151–163.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research, 29*(2), 146-152.

Lai, J. C., & Yue, X. (2014). Using the brief resilience scale to assess Chinese people's ability to bounce back from stress. *Sage Open*, *4*, 1-9.

Lambert, E. G., Pasupuleti, S., Cluse-Tolar, T., Jennings, M., & Baker, D. (2006). The impact of work-family conflict on social work and human service worker job satisfaction and organizational commitment: An exploratory study. *Administration in Social Work*, *30*, 55-74.

Lamond, A., Depp, C., Allison, M. et al. (2008). Measurement and predictors of resilience among community-dwelling older women. *Journal of Psychiatric Research*, *43*, 148-154.

Λάμπρου, Δ. (2017*). Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράμετρος της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.

Larson, W.C., & Goebel, A.J. (2008). Putting theory into practice: a professional development school/university co-teaching project. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *8*, 52-61.

Lawrance, L., & McLeroy, K. R. (1986). Self-efficacy and health education. *Journal of School Health*, *56*, 317-321.

Lazaridou, A., & Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. Educational Management, *Administration & Leadership*, *43*, 772-791

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

Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers, *Teaching and Teacher Education*, *25*, 717-723.

Lee, E. H. (2012). Review of the psychometric evidence of the perceived stress scale. *Asian Nursing Research*, 6, 121-127.

Lehmann, P., Simmons, C. A., & Pillai, V. K. (2012). The Validation of the Checklist of Controlling Behaviors (CCB) Assessing Coercive Control in Abusive Relationships. *Violence Against Women, 18*, 913-933.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A. S. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 544 –564). Cheltenham, United Kingdom: Edward Elgar.

Λεονταρή Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 7* , 139-161.

Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: The role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research, 76*, 95-126.

Leontopoulou S. (2010). An exploratory study of altruism in Greek children: relations with empathy, resilience and classroom climate. *Psychology 1*, 377–385.

Leontopoulou, S. (2013). A comparative study of resilience in Greece and Cyprus: The effects of negative life events, self-efficacy, and social support on mental health. In A. Efklides & D. Moraitou (Eds.), *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 273–294). New York: Springer Science + Business Media.

Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the papers of Professors Masten & Wachs. In B. M. Lester, A. S. Masten, & B. McEwen (Eds.), *Resilience in children* (pp. 40–51). Boston, MA: Blackwell.

Lerner, J. V., & Vicary, J. R. (1984). Difficult temperament and drug use: Analyses from the New York Longitudinal Study. *Journal of Drug Education, 14*, 1-8.

Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice, 15*, 289-303.

Leroux, M., Théorêt, M., & Garon, R. (2008). *Exploration of the Relations between teacher resilience and Teacher Reflection in Inner-City Schools*. Paper presented at the 2010 AERA Annual Meeting, Denver, Colorado.

Lewis, R., & Frydenberg, E. (2002). Concomitants of failure to cope: What we should teach adolescents about coping. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 419-431.

Li, M. H., & Nishikawa, T. (2012). The relationship between active coping and trait resilience across US and Taiwanese college student samples. *Journal of College Counseling, 15*, 157-171.

Liebenberg, L., & Ungar, M., (2009). Introduction: the challenges in researching resilience. In: L Liebenberg & M Ungar (eds). *Researching resilience.* Toronto: 244 Theron & Dunn University of Toronto Press.

Lipman, P. (2013). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. Taylor & Francis.

Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1173-1184.

Lloyd, J., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2013). The value of psychological flexibility: Examining psychological mechanisms underpinning a cognitive behavioural therapy intervention for burnout. *Work & Stress*, *27*, 181-199.

Lopez, F. G., & Brennan, K. A. (2000). Dynamic processes underlying adult attachment organization: Toward an attachment theoretical perspective on the healthy and effective self. *Journal of Counseling Psychology*, *47*, 283.

Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, *62*, 600-616.

Luthar, S. S. (1993). Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, *34*, 441-453.

Luthar, S. S. (1996, August). *Resilience: A construct of value?* Paper presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto.

Luthar, S. S. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In M. Glanz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 129-160). New York: Plenum.

Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6-22.

Luthar, S. S., & Zigler, E. (1992). Intelligence and social competence among high-risk adolescents. *Development and Psychopathology*, *4*, 287–299.

Luthar, S. S., & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In: Glantz MD, Johnson JL, editors. *Resilience and development: Positive life adaptations*. Plenum; New York. pp. 129–160.

Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510–549). Cambridge: Cambridge University Press.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, *71*, 543-562.

Mackenzie, S. (2012). I can't imagine doing anything else': why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*, 151-161.

Macovei, C. M. (2015). The brief resilience scale – a Romanian-language adaptation. *Agora Psycho-Pragmatica*, *9*, 70-87.

Maddi, S. R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of humanistic Psychology*, *44*, 279-298.

Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). *Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you*. Amacom Books.

Magnano, P., Paolillo, A., & Barrano, C. (2015). Relationships between Personality and Burn-Out: An Empirical Study with Helping Professionsâ€™ Workers. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, *1*, 10-19.

Mak, W. W., Ng, I. S., & Wong, C. C. (2011). Resilience: enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, *58*, 610.

Mampane, R., & Bouwer, C. (2006). Identifying resilient and non-resilient middle-adolescents in a formerly black-only urban school. *South African Journal of Education*, *26*, 443– 456.

Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. (2015). Multidimensional Teacher Resilience Scale. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (eds.). *Resilience in Education, Concepts, Contexts and Connections.* New York: Springer.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77-87.

Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!'The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching, 20*, 547-567.

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, 357–367.

Manyena, S. B. (2006). The concept of resilience revisited. *Disasters, 30*(4), 433-450.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*, 267-281.

Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 12*, 110-119.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*, II Ed. Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.

Maslach, C., & Schaufeli, W. (1993). History and conceptual specificity of burnout. *Recent Developments in Theory and Research, Hemisphere*, 44-52.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In: Wang MC, Gordon EW, editors. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Erlbaum; Hillsdale, pp. 3–25.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227.

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23*, 141-154.

Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52). Springer, Boston, MA.

Masten, A. S., & J. Obradović. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 13-27.

Masten, A., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. Reich, A. J. Zautra & J. Hall (Eds.). *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). The Guilford Press: New York.

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*, 425-444.

Masten, A., Morison, P., Pellegrini, D., & Tellegen, A. (1990). Competence under stress: Risk and protective factors. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 236-256). Cambridge: Cambridge University Press.

Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D. S., Larkin, K., & Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: the moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 29,* 745-764.

Matzenberger, J. (2013). "A novel approach to exploring the concept of resilience and principal drivers in a learning environment". *Multicultural Education & Technology Journal, 7,* 192 – 206.

Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M. G. (2009). Resilience in development. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 117–132). New York, NY: Oxford.

Mavrikaki, E., & Athanasiou, K. (2011). Development and application of an instrument to measure Greek primary education teachers' biology teaching self-efficacy beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 7,* 203-213.

McCann, C. M., Beddoe, E., McCormick, K., Huggard, P., Kedge, S., Adamson, C., & Huggard, J. (2013). Resilience in the health professions: A review of recent literature. *International Journal of Wellbeing, 3*(1).

McCormack, A., & Gore, J. (2008, Nov-Dec). *''If only I could just teach'': Early career teachers, their colleagues, and the operation of power*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane.

McCormack, A., & Thomas, K. (2005). The reality of uncertainty: The plight of casual beginning teachers. *Change: Transformations in Education, 8,* 17–31.

McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34,* 95-113.

McCracken, L. M., & Yang, S. Y. (2008). A contextual cognitive-behavioral analysis of rehabilitation workers' health and well-being: Influences of acceptance, mindfulness, and values-based action. *Rehabilitation Psychology, 53,* 479.

McEntire, A. D. (2001) Triggering agents, vulnerabilities and disaster reduction: towards a holistic paradigm, *Disaster Prevention and Management: An International Journal, 10,* 189 – 196.

McGarry, S., Girdler, S., McDonald, A., Valentine, J., Lee, S. L., Blair, E., ... & Elliott, C. (2013). Paediatric health-care professionals: Relationships between psychological distress, resilience and coping skills. *Journal of paediatrics and child health, 49,* 725-732.

McGee-Cooper, A. – Trammell, D. – Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers

Maclean, K. (2004). Resilience: What it is and how children and young people can be helped to develop it. *Online Journal of the International Child and Youth Care Network, 62*.

McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2005). Appendix A: Theory Building and Systematic Research Methods in Organizational Behavior.

Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping, 16,* 71-82.

Meier, C. (2005). Addressing problems in integrated schools: student teachers\'perceptions regarding viable solutions for learners\'academic problems. *South African Journal of Education, 25,* 170-177.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S., (1989). Change in teacher efficacy and student selfand task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247-258.

Miller, J. B. (1988). Connections, disconnections, and violations. *Work in Progress*, No. 33.

Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, & invariance in personality structure. *Psychological Review, 102*, 246–268.

Moraitou, M., Galanakis, M., Salioni, M., & Xatzhtheodorou, M. (2011). The Effect of Psychological Resilience in Postpartum Depressing Symptomatology. To Vima tou Asklipiou.

Morin, R., & Kochhar, R. (2010). Lost Income, Lost Friends–and Loss of Self-Respect. *Pew Research Center's Social & Demographic Trends Project*.

Μόττη – Στεφανίδη, Φρ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι & Η. Γ. Μπεζεβένγκης (Επιμ), *Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβω*ν (σελ. 95 – 103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology, 43*, 45-58.

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic´, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanasiou, A., & Masten, A. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology, 5*, 235–261.

Μουζούρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή Τμήμα Ψυχολογίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters?. *The Journal of Classroom Interaction*, 3-15.

Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*, 501-514.

Murphy, L. B., & Moriarty, A. E. (1976). *Vulnerability, coping and growth from infancy to adolescence*. Oxford, UK: Yale University Press.

Μωραΐτη, Χ. (2018). *Η Επαγγελματική Εξουθένωση και η ψυχική ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Narayanan, S. S., Onn, W., & Cheang, A. (2016). The influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year malaysian students. *Kajian Malaysia: Journal of Malaysian Studies, 34*, 156-167.

Newman, T. (2004). *What Works in Building Resilience*. Barkingside: Barnardo's.

Nissly, J. A., Barak, M. E. M., & Levin, A. (2005). Stress, social support, and workers' intentions to leave their jobs in public child welfare. *Administration in Social Work, 29*, 79-100.

Norris, F. H., Tracy, M., & Galea, S. (2009). Looking for resilience: Understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social Science & Medicine, 68*, 2190-2198.

O'Neill, B., & Xiao, J. J. (2012). Financial behaviors before and after the financial crisis: evidence from an online survey. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 23, 33-46.

Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education, 42*, 5–29.

Olsson, C., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Broderick, D.A., & Sawyer. S.M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence, 26*, 1–11.

Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 730.

Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors. Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education, 70*, 50-64.

Paika, V., Andreoulakis, E., Ntountoulaki, E., Papaioannou, D., Kotsis, K., Siafaka, V., ... & Hyphantis, T. (2017). The Greek-Orthodox version of the Brief Religious Coping (B-RCOPE) instrument: psychometric properties in three samples and associations with mental disorders, suicidality, illness perceptions, and quality of life. *Annals of General Psychiatry, 16*, 13.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (Vol. 2, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.

Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση και προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Ψυχολογία, 14*, 367-391.

Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology Education, 12*, 295–314.

Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education, 39*, 7.

Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education, 25*, 68-75.

Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology, 31*, 3-11.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. *Handbook of Research Methods in Personality Psychology, 1*, 224-239.

Peiró, J. M., González-Romá, V., Tordera, N., & Mañas, M. A. (2001). Does role stress predict burnout over time among health care professionals?. *Psychology & Health, 16*, 511-525.

Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In *Resilience in Education* (pp. 73-89). Springer, Cham.

Pendall, R., Foster, K. A., & Cowell, M. (2010). Resilience and regions: building understanding of the metaphor. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society, 3*, 71-84.

Peredo, A. M., & McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business, 41*, 56-65.

Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationship and early career teachers: A role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18, 249-262.

Πετρίδου, Γ. (2014). *Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Phelps, P. H., & Benson, T. R. (2012). Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education, 34*, 65-76.

Πλατσίδου, Μ. (2001). Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων στην ψυχολογική έρευνα: Βασικές αρχές, περιορισμοί, και παραδείγματα εφαρμογής. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής, 4*, 367-394.

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

Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2016). Three Scales to Measure Burnout of Primary School Teachers: Empirical Evidence on their Adequacy. *International Journal of Educational Psychology, 5*, 164-186.

Philippou, G. N. & Christou, C. (2002). A Study of Mathematics Teaching Efficacy Beliefs of Primary Teachers. In Leder, G., Pehkonen, E., & Toerner, G. (Eds), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 211-232). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Pollak, J. P., & Freda, P. D. (1997). Humor, learning, and socialization in middle level classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 70*, 176-178.

Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Predictors of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health, 18*, 537-550.

Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties, 12*(2), 91-104.

Prather-Jones, B. (2011). How school administrators influence the retention of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 84*, 1-8.

Prilik, B. S. (2007). *Resiliency in public school teachers of students with emotional disabilities*. University of Northern Colorado.

Pulkkinen, L. (2004). A longitudinal study on social development as an impetus for school reform towards an integrated school day. *European Psychologist*, 9, 125–141.

Quinton, D., Pickles, A., Maughan, B., & Rutter, M. (1993). Partners, peers and pathways: Assortative pairing and continuities in conduct disorder. *Development and Psychopathology, 5*, 763-783.

Rabkin, J., Remien, R., Katoff, L., & Williams, J. (1993). Resilience in adversity among long-term survivors of AIDS. *Hospital and Community Psychiatry, 44*, 162-167.

Rees, C. S., Breen, L. J., Cusack, L., & Hegney, D. (2015). Understanding individual resilience in the workplace: the international collaboration of workforce resilience model. *Frontiers in Psychology, 6*, 73.

Richardson, P. W., & Watt†, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*, 27-56.

Richardson, G. E., Neiger, B.L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resilience model. *Health Education, 21*, 33-39.

Riggs, I.M. & Enoch, L.G. (1990). Toward Development of an Elementary Teachers *Science Teaching Efficacy Belief Instrument. Science Education, 74*, 625-637.

Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In *Resilience in children, families, and communities* (pp. 13-25). Springer, Boston, MA.

Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The journal of Educational Pesearch, 74*, 185-190.

Rosenberg, M. S., O'Shea, L., & O'Shea, D. J. (1998). Student teacher to master teacher. *Upper Saddle River, NJ: Merrill*.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied, 80*(1), 1.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent and J. Rolf (Eds.), Primary Prevention of Psychopathology, Vol. III: *Social Competence in Children* (pp. 49-74). Hanover, N. H., University Press of New England.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 1–12.

Rutter, M., & Quinton, D. (1984). Parental psychiatric disorder: effects on children. *Psychological Medicine, 14*, 853–880.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours*. Cambridge: Harvard University Press.

Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2010). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health, 9*, 73-83.

Sadeghi, M., & Garosi, A. (2017). Personality traits predicting job burnout among staff (Case Study: Central Bank of the Islamic Republic of Iran). *World Scientific News, 62*, 64-78.

Sagone E., & De Caroli M.E. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia – Social and Behavior Sciences, 92*, 838-845.

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*, 681-701.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 25*, 293-315.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, C. A. L., Schaap, C. P. D. R., & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology and Health, 16*, 565-582.

Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 50*, 35-40.

Schmitz, N., Neumann, W., & Oppermann, R. (2000). Stress, burnout and locus of control in German nurses. *International Journal of Nursing Studies, 37*, 95-99.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1*, 137-151.

Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., & Schaufeli, W. B. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory–General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*, 53– 66.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 281-303). Springer, Boston, MA.

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

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping, 13*, 309-326.

Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In *Resilience in children, adolescents, and adults* (pp. 139-150). Springer, New York, NY.

Seccombe, K. (2002). 'Beating the odds versus changing the odds', *Journal of Marriage and the Family, 62*, 384-394.

Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology, 1*, 105–115.

Sharplin, E. D., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education, 27*, 136-146.

Strümpfer, D. J. (2003). Resilience and burnout: A stitch that could save nine. *South African Journal of Psychology, 33*, 69-79.

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

Sinclair, R. R., & Tetrick, L. E. (2000). Implications of item wording for hardiness structure, relation with neuroticism, and stress buffering. *Journal of Research in Personality, 34*, 1-25.

Singh, K., & Yu, X. (2010). Psychometric evaluation of the ConnorDavidson Resilience Scale (CD-RISC) in a sample of Indian students. *Journal of Psychology, 1*, 23-30.

Σιούρλα, Ε. (2018*). Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.* Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Siqueira Reis, R., Ferreira Hino, A. A., & Romelio Rodriguez Anez, C. (2010). Perceived stress scale: Reliability and validity study in Brazil. *Journal of Health Psychology, 15*, 107- 114.

Sitek-Solatka, D. J. (2005). *A measure of our success: Fostering educator resiliency in the work setting*. Seattle University.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611–625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1029-1038.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7*, 1785.

Skovholt, T. M., Grier, T. L., & Hanson, M. R. (2001). Career counseling for longevity: Self-care and burnout prevention strategies for counselor resilience. *Journal of Career Development, 27*, 167-176.

Sloan Nichols, A., & LaPlante Sosnowsky, F. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education, 25*, 71-86.

Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*, 465–480.

Smit, B., & Wandel, J. (2006), Adaptation, adaptive capacity and vulnerability. *Global Environmental Change, 16*, 282-292.

Smith, C.T. (2008*). An analysis of special education teachers' overall sense of efficacy beliefs and attitudes toward co-taught classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal, 41*, 681–714.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*, 194-200.

Sood, A., Prasad, K., Schroeder, D., & Varkey, P. (2011). Stress management and resilience training among Department of Medicine faculty: a pilot randomized clinical trial. *Journal of General Internal Medicine, 26*, 858-861.

Southwick, S. M., Litz, B. T., Charney, D., & Friedman, M. J. (Eds.). (2011). *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*. Cambridge University Press.

Stables, A., Austin, J. L., Ball, S. J., Ball, S. J., Slee, R., Weiner, G., ... & Heath, S. (2003). Changes in School Students' Approaches to Subject Option Choices: a study of pupils in the West of England in 1984 and 1996. In *Education for Diversity: Making Differences* (Vol. 26, No. 2, pp. vii-viii). Oxford: Multilingual Matters.

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

Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly, 28*, 75–87.

Stewart, D., Sun, J., Patterson, C., Lemerle, K., & Hardie, M. (2004). Promoting and building resilience in primary school communities: evidence from a

comprehensive 'health promoting school'approach. *International Journal of Mental Health Promotion, 6,* 26-33.

Strümpfer, D. J. (2003). Resilience and burnout: A stitch that could save nine. *South African Journal of Psychology, 33,* 69-79.

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,* 141–154.

Sumsion, J. (2004). Early childhood teachers' constructions of their resilience and thriving: A continuing investigation. *International Journal of Early Years Education, 12,* 275–290.

Sumsion, J. (2007). Sustaining the employment of early childhood teachers in long day care: A case for robust hope, critical imagination and critical action. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35,* 311-327.

Supkoff, L. M., Puig, J., & Sroufe, A. L. (2012). Situating resilience in developmental context. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience* (pp. 127–142). New York, NY: Springer.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice International teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly, 35*(4), 57-76.

Tarter, R. E., & Vanyukov, M. (1999). Re-visiting the validity of the construct of resilience. In: Glantz MD, Johnson JL, editors. *Resiliency and development: Positive life adaptations*. Plenum. pp. 85–100.

Tasdan, M., & Yalcin, T. (2010). Relationship between Primary School Teachers' Perceived Social Support and Organizational Trust Level. *Educational Sciences: Theory and Practice, 10,* 2609-2620.

Thieman, E. B., Henry, A. L., & Kitchel, T. (2012). Resilient Agricultural Educators: Taking Stress to the Next Level. *Journal of Agricultural Education, 53*(1), 81-94.

Tivikeli, A., Gonida, E. N., & Kiosseoglou, G. (2015). Achievement goals for teaching and teacher efficacy: Their association with instructional practices. *Scientific Annals-School of Psychology AUTh, 11,* 148-174.

Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London, UK: Routledge.

Treglown, L., Palaiou, K., Zarola, A., & Furnham, A. (2016). The dark side of resilience and burnout: a moderation-mediation model. *PloS one, 11,* e0156279.

Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research, 31,* 52-58.

Trotter-Mathison, M., & Skovholt, T. (2014). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Routledge.

Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education, 21,* 331-353.

Tschannen-Moran, A., & Woolfolk-Hoy, W.K. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17,* 783–805.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23,* 944-956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68,* 202-248.

Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management, 21,* 634-642.

Tsigilis. N., Koustelios. A., & Grammatikopoulos. V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*, 153-162.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*, 173-189.

Turner, B.L., II, Kasperson, R.E., Matson, P.A., McCarthy, J.J., Corell, R.W., Christensen L., Eckley, N., Kasperson, J.X., Luers, A., Martello, M.L., Polsky, C., Pulsipher, A., Schiller, A. (2003a). A framework for vulnerability analysis in sustainability science. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 100*, 8074–8079.

Turner, B.L., II, Matson, P.A., McCarthy, J.J., Corell, R.W., Christensen, L., Eckley, N., Hovelsrud Broda, G., Kasperson, J.X., Kasperson, R.E., Luers, A., Martello, M.L., Mathiesen, S., Naylor, R., Polsky, C., Pulsipher, A., Schiller, A., Selin, H., Tyler, N. (2003b). Illustrating the coupled human environment system for vulnerability analysis: three case studies. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 100*, 8080–8085.

Τζίμα, Γ. (2014). *Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*, 218–235.

Ungar, M., & Liebenberg, L. (Eds.). (2009). *Researching resilience*. University of Toronto Press.

Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing Resilience across Cultures Using Mixed Methods: Construction of The Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Multiple Methods in Research, 5*, 126-149.

Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., De Witte, H., & Van den Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of occupational and organizational psychology, 80*, 251-277.

Vickers, M. H., & Kouzmin, A., (2001). 'Resilience' in organizational actors and rearticulating 'voice': towards a humanistic critique of new public management. *Public Management Review, 3*, 95-119.

Wagnild, G., (2009). A review of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement, 17*, 105-113.

Wagnild, G. M. (2016). *The Resilience Scale User's Guide*. Worden, MT: Resilience Center.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*, 165-178.

Walker B. (1995). Conserving biological diversity through ecosystem resilience. *Conservation Biology, 9*, 747-752.

Walsh, C. E. (2007). Optimal Economic Transparency," International Journal of Central Banking, *International Journal of Central Banking*, 3, 5-36.

Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York, NY: Guilford Press.

Walters, K. L., & Simoni, J. M. (2002). Reconceptualizing native women's health: an "indigenist" stress-coping model. *American Journal of Public Health, 92*, 520–524.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education, 75*, 167-202.

Watters, J. J., & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, *11*, 301-321.

Werner, E. E. (1986). Resilient offspring of alcoholics: A longitudinal study from birth to age 18. *Journal of Studies on Alcohol*, *47*, 34-40.

Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, *5*, 503-515.

Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*. *3*, 81–85.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible*. New York: McGraw-Hill.

Werner, E. E., & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Whitehead, A. J., & Ryba, K. (1995). New Zealand teachers' perceptions of occupational stress and coping strategies. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *30*, 177-188.

Whitehead, A. J., Ryba, K., & O Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, *29*, 52-60.

Whitney, S., Splett, J. W., & Weston, K. J. (2008). An empirical examination of the resiliency wheel. *Advances in School Mental Health Promotion*, *1*, 41-48.

Williams, J., & Dikes, C. (2015). The implications of demographic variables as related to burnout among a sample of special education teachers. *Education*, *135*, 337-345.

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

Windle, G., Salisbury, K., & Ciesla, M., (2010). Interventions to promote resilience: Prepared as part of the work programme for the Resilience Network. *Challenges and healthy ageing: the role of resilience across the life course*.

Windle, G., Bennett, M. K., & Noyes, J., (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, *9*, 22-40.

Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, *31*, 325-346.

Windle, G., Markland, D., & Woods, R. (2008). Examination of a theoretical model of psychological resilience in older age. *Aging and Mental Health*, *12*, 285-292.

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Villard.

Wong, J.Y.H., Fong, D.Y.T., Choi, W.M., Chan, C.K.Y., Tiwari, A., Chan, K.L., Lai, V., Logan, T.K., & Bartone, P. (2014). Transcultural and psychometric validation of the Dispositional Resilience Scale (DRS-15) in Chinese adult women. *Quality of Life Research*, *23*, 2489–2494.

Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 343–356.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, *6*, 137-148.

Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L., & Barnes, L. L. B. (2008). Factor structure of scores from the Maslach Burnout Inventory: a review and meta-analysis of 45

exploratory and confirmatory factor-analytic studies. *Educational and Psychological Measurement, 68*, 797-823.

Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Springer.

Wu, J., Rutkowski, D. T., Dubois, M., Swathirajan, J., Saunders, T., Wang, J., ... & Kaufman, R. J. (2007). ATF6α optimizes long-term endoplasmic reticulum function to protect cells from chronic stress. *Developmental Cell, 13*, 351-364.

Χαλικόπουλος, Γ. Α. (2017). *Άγχος και ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς*. Μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα..

Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει*. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο (σ.325-354). Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιτσάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Τεύχη 1-7). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Κατή, Α., Γεωργουλέας, Γ., Λυκιτσάκου, Κ., & Υφαντή, Θ., (2012). *Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. (με ένα επίμετρο για την οικονομική κρίση).* Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Χορηγία: Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος

Yates, L., Pelphrey, B. A., & Smith, P. A. (2008). An exploratory phenomenological study of African American male pre-service teachers at a historical black university in the mid-south. *National Forum of Applied Educational Research Journal, 21*, 1–16.

Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior & Personality: an International Journal*, 30, 485-494.

Yost, D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly, 33*, 59-76.

Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 367-377). Springer, Boston, MA.

Κώστας Ζαφειρόπουλος (2012). *Ποσοτική Εμπειρική Έρευνα και Δημιουργία Στατιστικών Μοντέλων*. Εκδόσεις Κριτική.

Ζησιμοπούλου, Α. & Κουτρούμπα, Κ. (2005): Η συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Εμπειρική έρευνα. Στο: Δ.Χ. Χατζηδήμου. & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 857-864.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας έχει στόχο να εξετάσει πώς οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν σε διάφορες καλές ή δυσμενείς καταστάσεις που παρουσιάζονται στη ζωή ή στην εργασία τους. Ευελπιστούμε ότι τα ευρήματα από την παρούσα έρευνα θα συμβάλουν στο να αναδειχτούν οι αποτελεσματικοί τρόποι με τους οποίους οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες στην σημερινή, απαιτητική και αγχογόνα πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, η συμμετοχή σας μας είναι πολύτιμη!

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 20 λεπτά. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εντελώς εμπιστευτική, οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνεργασία!

Δανιηλίδου Αθηνά, Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Πλατσίδου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Δημογραφικά και Επαγγελματικά στοιχεία

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω:

1. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2. Ηλικία: ……..

3. Οικογενειακή κατάσταση:
   ☐ Έγγαμος/η ☐ Σε σχέση ☐ Άγαμος/η ☐ Διαζευγμένος/η

4. Εργάζεστε στην ☐ Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση
   ☐ Πρωτοβάθμια Ειδική Εκπαίδευση

5. Εάν εργάζεστε στην γενική εκπαίδευση έχετε στο τμήμα σας κάποιο παιδί ειδικής αγωγής που να παρακολουθεί τμήμα ένταξης ή να δέχεται ώρες σε παράλληλη στήριξη;
   ☐ Ναι
   ☐ Όχι
   Εάν η απάντησή σας είναι καταφατική παρακαλούμε αναφέρετε την περίπτωση του παιδιού.
   ……

6. Πόλη/Περιοχή Εργασίας: ……

7. Διάρκεια Επαγγελματικής Εμπειρίας: Στη Γενική Εκπαίδευση…… έτη
Στην Ειδική Εκπαίδευση…… έτη
8. Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου (εάν υπάρχουν):
   - ☐ Δεύτερο πτυχίο
   - ☐ Μεταπτυχιακό
   - ☐ Διδακτορικό

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από 26 προτάσεις οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία. Διαβάστε κάθε φράση και επιλέξτε την επιλογή που αντανακλά καλύτερα την άποψή σας, δηλώνοντας κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την καθεμιά. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

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

1. Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες.	1	2	3	4	5
2. Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στο σχολείο.	1	2	3	4	5
3. Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5
4. Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία μου και τη μάθηση για να κάνω μελλοντικά σχέδια	1	2	3	4	5
5. Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο δεν το παίρνω πολύ προσωπικά.	1	2	3	4	5
6. Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.	1	2	3	4	5
7. Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.	1	2	3	4	5
8. Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.	1	2	3	4	5
9. Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.	1	2	3	4	5
10. Στο σχολείο, επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου.	1	2	3	4	5
11. Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω.	1	2	3	4	5
12. Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω.	1	2	3	4	5
13. Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
14. Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.	1	2	3	4	5
15. Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.	1	2	3	4	5
16. Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.	1	2	3	4	5
17. Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
18. Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
19. Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
20.Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.	1	2	3	4	5
21.Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5

22.Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.	1	2	3	4	5
23.Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
24.Στη δουλειά μου, μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση.	1	2	3	4	5
25.Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
26.Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν τα συναισθήματα και τις στάσεις σας ως προς την εργασία σας. Κυκλώστε στο τέλος της κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα, πόσο συχνά νιώθετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση.

0	1	2	3	4	5	6
Ποτέ	Μερικές φορές Τον χρόνο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

1.	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία	0	1	2	3	4	5	6
2.	Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.	0	1	2	3	4	5	6
3.	Είναι πολύ κουραστικό για ΄μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα	0	1	2	3	4	5	6
4.	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
5.	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
6.	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο	0	1	2	3	4	5	6
7.	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές	0	1	2	3	4	5	6
8.	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	0	1	2	3	4	5	6
9.	Νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής ημέρας	0	1	2	3	4	5	6
10.	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
11.	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	0	1	2	3	4	5	6
12.	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων	0	1	2	3	4	5	6
13.	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	0	1	2	3	4	5	6
14.	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
15.	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν την δουλειά	0	1	2	3	4	5	6
16.	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
17.	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6

18.	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	0	1	2	3	4	5	6
19.	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν την δουλειά	0	1	2	3	4	5	6
20.	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	0	1	2	3	4	5	6
21.	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους	0	1	2	3	4	5	6
22.	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6

Παρακαλούμε αναλογιστείτε το επαγγελματικό σας περιβάλλον και, με βάση την κλίμακα που ακολουθεί, κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πόσο στρες σας προκαλεί καθεμιά από τις παρακάτω εργασιακές εμπειρίες, καταστάσεις ή συνθήκες.

1 = Σε καμία περίπτωση δεν μου προκαλεί στρες
2 = Δεν μου προκαλεί καθόλου στρες
3 = Γενικώς, δεν μου προκαλεί στρες
4 = Γενικώς, μου προκαλεί στρες
5 = Μου προκαλεί μεγάλο στρες
6 = Μου προκαλεί πολύ μεγάλο στρες.

1.	Η έλλειψη υποστήριξης από γονείς σε θέματα πειθαρχίας	1	2	3	4	5	6
2.	Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	1	2	3	4	5	6
3.	Ο γενικότερος φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5	6
4.	Η διαρκής ευθύνη για τους μαθητές	1	2	3	4	5	6
5.	Η πιστή τήρηση του προγράμματος	1	2	3	4	5	6
6.	Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού	1	2	3	4	5	6
7.	Η συνεχής λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5	6
8.	Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	1	2	3	4	5	6
9.	Η μη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου	1	2	3	4	5	6
10.	Η έλλειψη χρόνου ατομικής ενασχόλησης με μαθητές	1	2	3	4	5	6
Οι παρακάτω ερωτήσεις να απαντηθούν μόνο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής							
1.	Υλοποίηση διδασκαλίας παιδιών που ανήκουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες ειδικών αναγκών.	1	2	3	4	5	6
2.	Συνεχής προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	6
3.	Συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής.	1	2	3	4	5	6
4.	Συνεργασία με συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5	6
5.	Συνεργασία με επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων του χώρου της ειδικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5	6
6.	Συνειδητοποίηση ότι η πανεπιστημιακή μου εκπαίδευση δεν είναι επαρκής, ώστε να αντεπεξέλθω στις πολυσχιδείς ανάγκες διδασκαλίας των παιδιών με ειδικά προβλήματα.	1	2	3	4	5	6

7.	Συνειδητοποίηση ότι πολλές από τις γνώσεις που έχω αποκτήσει σε διάφορα πλαίσια επιμόρφωσης δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο συγκεκριμένο χώρο που εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6
8.	Διαφοροποίηση της διδασκαλίας για την εκπαιδευτική στήριξη μαθητών που έχουν καταταχθεί στην ίδια κατηγορία ειδικών αναγκών από το ΚΕΔΔΥ, αλλά κατά τη γνώμη μου δεν έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6

Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν κατασκευαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Παρακαλώ σημειώστε με κύκλο την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
καθόλου		σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε μεγάλο βαθμό		σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α/Α	Σε ποιο βαθμό μπορείτε …									
1.	…να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	…να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	…να ηρεμείτε ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	…να βοηθάτε του μαθητές σας να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	…να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	…να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	…να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	…να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	…να χρησιμοποιείτε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	…να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που διδάξατε;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	…να βοηθάτε τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	…να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις σας και τα συναισθήματά σας κατά τον τελευταίο μήνα. Σε κάθε ερώτηση θα πρέπει να απαντήσετε πόσο συχνά αισθανθήκατε ή σκεφτήκατε αυτό που εκφράζουν οι δηλώσεις ακολουθώντας την προτεινόμενη κλίμακα.

		Ποτέ	Σχεδόν Ποτέ	Μερικές Φορές	Αρκετά Συχνά	Πολύ Συχνά
1.	Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά είσαστε σε ένταση επειδή κάτι συνέβη απρόοπτα;	1	2	3	4	5
2.	Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε νιώσει αδύναμος/η να ελέγξετε τα σημαντικά πράγματα στη ζωή σας;	1	2	3	4	5
3.	Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε νιώσει νευρικός/ή ή «στρεσαρισμένος/η»;	1	2	3	4	5
4.	Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε νιώσει σίγουρος για την ικανότητά σας να χειριστείτε τα προσωπικά σας προβλήματα;	1	2	3	4	5
5.	Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι τα πράγματα πάνε όπως θέλετε;	1	2	3	4	5
6.	Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά βρεθήκατε να μην μπορείτε να αντιμετωπίσετε όλα όσα έπρεπε να κάνετε;	1	2	3	4	5
7.	Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά μπορούσατε να ελέγξετε πράγματα που προκαλούσαν εκνευρισμό;	1	2	3	4	5
8.	Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι έχετε τον έλεγχο των πραγμάτων;	1	2	3	4	5
9.	Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε θυμώσει εξαιτίας των πραγμάτων που ήταν έξω από τον έλεγχό σας;	1	2	3	4	5
10.	Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι οι δυσκολίες συσσωρευόταν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην μπορείτε να τις ξεπεράσετε;	1	2	3	4	5

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει δύο φάσεις. Η πρώτη φάση μόλις ολοκληρώθηκε, με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει μια μικρή ατομική συνέντευξη, η οποία θα διαρκέσει 15-20 λεπτά και θα γίνει στο χώρο και τον χρόνο που επιθυμείτε. Η φάση αυτή αναμένεται να δώσει πολύτιμη γνώση, καθώς θα βοηθήσει στην εις βάθος διερεύνηση των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής υγείας. Ελπίζουμε, λοιπόν, στη συμμετοχή σας και στην φάση αυτή!

Εφόσον συμφωνείτε να συμμετάσχετε, σας παρακαλούμε να αφήσετε το τηλέφωνο ή το e-mail σας για να επικοινωνήσουμε μαζί σας για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Σας βεβαιώνουμε ότι τα στοιχεία και οι πληροφορίες που θα μας δώσετε θα είναι *απολύτως εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.*

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων!

Τηλέφωνο: ……..

Email: …….

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!

Διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα https://daniilidouathina.typeform.com/to/tssUNh

Η έρευνα έχει εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αριθμός άδειας 104489/Δ1/27-6-2016