



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΗΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας
των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης

Τσούτσια Όλγα

Θεσσαλονίκη, 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
The relationship between emotional intelligence and resilience among special education teachers in primary and secondary schools

Τσούτσια Όλγα

Εξεταστική επιτροπή:

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επόπτης

Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

«Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας»

Τσούτσια Όλγα

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT	2
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
Κεφάλαιο 1° Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας.....	7
1.1 Η Συναισθηματική νοημοσύνη.....	7
1.2 Μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	8
1.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα των Mayer, Salovey και Caruso	9
1.4 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο εργασίας.....	12
1.5 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	13
1.6. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με παράγοντες ατομικών διαφορών	15
1.7 Ψυχική Ανθεκτικότητα	17
1.8 Προστατευτικοί παράγοντες, παράγοντες κινδύνου και μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας	20
1.9 Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.....	24
1.10 Παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών	26
1.11 Η ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με παράγοντες ατομικών διαφορών	30
1.12 Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα	32
1.13 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	34
2° κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	36
2.1 Ερευνητική στρατηγική	36
2.2 Συμμετέχοντες	36
2.3 Ερευνητικά εργαλεία	38
2.3.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων	39
2.3.2 Ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	39
2.3.3 Ερωτηματολόγιο προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών	39
2.4 Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων	40
2.5 Διαδικασία.....	41
2.6 Ανάλυση των δεδομένων	41
3° κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας.....	43
3.1 Τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και η σχέση τους με τους δημογραφικούς παράγοντες	43

3.3 Τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τους δημογραφικούς παράγοντες.	45
3.4 Η σχέση της Συναισθηματική Νοημοσύνης με την Ψυχική Ανθεκτικότητα	51
3.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως προβλεπτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας	54
4 ^ο κεφάλαιο: Συζήτηση- Συμπεράσματα- προτάσεις.....	58
4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....	58
4.2 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων του φύλου και της ηλικίας.....	58
4.3 Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και η επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων	60
4.4 Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας	66
4.5 Παράγοντες πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας	67
4.6 Συμπεράσματα της έρευνας.....	68
4.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	70
4.8 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή	71
4.9 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	73
Βιβλιογραφικές παραπομπές	74
Παράρτημα	85
Ερωτηματολόγιο	85

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι κοινός τόπος, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλούς στρεσογόνους παράγοντες, ιδιαίτερα στα πλαίσια της συμπεριληπτικής τάξης. Αυτό οδηγεί στη διερεύνηση των συναισθηματικών ικανοτήτων και των προστατευτικών παραγόντων των εκπαιδευτικών, καθώς και της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα, δυο έννοιες κεφαλαιώδους σημασίας για την προαγωγή της κοινωνικής και ψυχικής υγείας στο σχολικό περιβάλλον. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμους και αναπληρωτές και να εξετάσει την προβλεπτική ισχύ της συναισθηματικής νοημοσύνης για την εμφάνιση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, διερευνήθηκε η επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών παραμέτρων στους υπομελέτη παράγοντες. Για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Wong και Law (2002), ενώ για τη μέτρηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα προστατευτικών παραγόντων (Δανιηλίδου & Πλατσίδου, υπό δημοσίευση). Στην έρευνα συμμετείχαν 161 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής, μόνιμοι και αναπληρωτές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκε ικανοποιητικά από τους εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας εμφάνισαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας παρουσίασαν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ως προς τα πνευματικά χαρακτηριστικά και τις σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου, καθώς και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εμπειρίας ως προς τις σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου. Οι άγαμοι και διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς τη συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα και τις σχέσεις εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξε ότι ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας που ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα είναι η χρήση του συναισθήματος, ακολουθούμενος από την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων και από την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται η σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις Κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, Ψυχική ανθεκτικότητα, Ειδική Αγωγή, Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

It is common place that teachers deal with many stressors, especially in the inclusive classroom. This leads to the investigation of teachers' emotional abilities and protective factors that enhance teachers' resilience and the relationship between emotional intelligence and resilience, two concepts of key importance for the promotion of mental health in the school environment. The aim of this study is to investigate the relationship between emotional intelligence and resilience in primary and secondary school teachers in special education, permanent and substitute and to examine the predictive power of emotional intelligence for the emergence of resilience. The effect of demographic and occupational parameters on the factors of study was also investigated. The scale of Wong and Law (2002) was used to measure Emotional Intelligence, while the scale of protective factors was used to measure Resilience (Daniilidou & Platsidou, in press). The research involved 161 primary and secondary school teachers, permanent and substitute. As a result, teachers' emotional intelligence and resilience were rated high by teachers. The correlation analysis showed that teachers with high levels of resilience indicated high levels of emotional intelligence. Lower levels of resilience occurred in older teachers in terms of mental characteristics and relationships within and outside the school, as well as teachers with more years of experience in relationships outside of school. Single and divorced teachers showed low levels of resilience in terms of Emotional and Behavioral resilience and relationships within and outside the school context. Multiple regression analysis showed that the most important predictor that enhances resilience is the use of emotion, followed by the evaluation of the feelings of others and the evaluation of self-feeling. The above lead to the conclusion that the Emotional Intelligence is of vital importance in order to reinforce the resilience in educationalists.

Keywords: Emotional intelligence, resilience, Teachers, Special Education, Primary education, Secondary education

*Στην οικογένειά μου,
Στη γλυκιά μου μητέρα Μακρίνα,
Στον πατέρα μου Ιωάννη που έφυγε νωρίς,
Στον σύζυγό μου Ιωάννη,
Στην αδελφή μου Δέσποινα
και στους αγαπημένους μου παππούδες Γεώργιο και Δέσποινα Παπαδοπούλου!*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί τη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ειδική αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς και οι δυο αυτοί παράγοντες είναι μείζονος σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Με την ολοκλήρωση των σπουδών μου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του τμήματος για τις γνώσεις, τα εφόδια και τις εμπειρίες που αποκόμισα, καθώς με βοήθησαν να διευρύνω τους ορίζοντες μου και να δω ουσιαστικά τον άνθρωπο και τις ανάγκες του πίσω από την αναπηρία. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Καρτασίδου Λευκοθέα για την βοήθεια και την στήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Τις θερμότερες ευχαριστίες μου θα ήθελα να δώσω στην κα Πλατσίδου Μαρία για την άψογη συνεργασία, την έμπρακτη βοήθειά της σε όλα τα στάδια της διπλωματικής μου εργασίας και την ψυχολογική ενδυνάμωση που μου παρείχε.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την μητέρα μου Μακρίνα Παπαδοπούλου που όλα αυτά τα χρόνια είναι δίπλα μου και με στηρίζει αστείρευτα τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο για να επιτύχω τους στόχους μου και τον σύζυγό μου Ιωάννη Χαρταβέλλα για την αμέριστη υπομονή, ψυχολογική και έμπρακτη βοήθεια. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και συγκεντρώθηκε το δείγμα έγκαιρα.

Τσούτσια Όλγα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναγνώριση των συναισθημάτων και η διαχείρισή τους έχει αποδειχθεί ότι προσφέρουν οφέλη σε ποικίλα πλαίσια και επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα στην ψυχική υγεία. Το έκδηλο ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εξέταση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο σε επίπεδο οργανισμού όσο και σε επίπεδο συστημάτων. Είναι γεγονός, ότι η σύγχρονη καθημερινότητα χαρακτηρίζεται από ανασφάλεια, αβεβαιότητα, έντονο άγχος και στρες, που βάλει τα άτομα διακυβεύοντας την καλή τους ψυχική υγεία και ακεραιότητα.

Ειδικότερα, ο χώρος της εκπαίδευσης κρύβει πολλές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι νέες συνθήκες που επέβαλε η πανδημία, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η προκλητική και ατίθαση συμπεριφορά των νέων, οι σχέσεις με τους κηδεμόνες και η έλλειψη υποδομών και εργαλείων δυσχεράνουν το πολυεπίπεδο έργο των εκπαιδευτικών, ενώ επιδρούν αγχωτικά και στους ίδιους τους μαθητές. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν αποτελεί μόνο πηγή πληροφόρησης και μέσο ελέγχου της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς, τουναντίον αποτελεί παράγοντα δημιουργίας θετικού κλίματος μέσα στη τάξη και alter ego του μαθητή, βοηθώντας τον να κατανοήσει τον εαυτό του και να νοηματοδοτήσει τον κόσμο γύρω του (Ματσαγγούρας, 2006). Οι δάσκαλοι ως μέντορες και άνθρωποι εμπιστοσύνης δύναται να επηρεάσουν την ψυχική ευεξία των μαθητών (Ματσόπουλος, 2011). Έτσι, τα σχολεία για να είναι πιο λειτουργικά, πιο αποτελεσματικά και να αποτελούν πηγή ψυχικής ανθεκτικότητας για τους μαθητές, θα πρέπει διαθέτουν εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο να λειτουργεί στο υψηλότερο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας και αποτελεσματικότητας (Ματσόπουλος, 2011).

Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα έρευνα έχει στόχο να εξετάσει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, να διερευνήσει τη μεταξύ τους σχέση, να μελετήσει πώς οι μεταβλητές αυτές επηρεάζονται από δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες και να διαπιστώσει αν η καλή συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει την ψυχική τους ανθεκτικότητα σε περιόδους κρίσης. Απώτερος σκοπός της εργασίας είναι να προσθέσει το λιθαράκι της στην σχετική ελληνική βιβλιογραφία προσφέροντας νέα γνώση η οποία δύναται να αξιοποιηθεί στην πράξη μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών προς όφελος όλης της σχολικής κοινότητας.

Στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας παρατίθεται η θεωρητική θεμελίωση με ευρεία εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πιο αναλυτικά αποσαφηνίζεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο ρόλος της στα επαγγελματικά πλαίσια και συγκεκριμένα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στην συνέχεια, αναλύεται και αποσαφηνίζεται η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και ο ρόλος των προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων κινδύνου, με ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση και αναγκαιότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς και τις επιδράσεις των ατομικών και περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων κινδύνου στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, παρατίθενται στοιχεία για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη ψυχική ανθεκτικότητα και διατυπώνονται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, το δείγμα της έρευνας, καθώς και η διαδικασία και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να ολοκληρωθεί η έρευνα. Κατόπιν, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προκύπτουν από περιγραφικές και επαγωγικές διαδικασίες. Γίνεται μια πλήρης περιγραφή των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων με σκοπό την ερμηνεία των ευρημάτων, ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της παρούσα έρευνας, οι επιπτώσεις της στην Ειδική Αγωγή και αναφέρονται πιθανές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος, παρατίθεται όλες οι βιβλιογραφικές παραπομπές στις οποίες στηρίχθηκε η παρούσα εργασία.

Κεφάλαιο 1^ο Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας

1.1 Η Συναισθηματική νοημοσύνη

Λίγα πεδία της ψυχολογίας έχουν προκαλέσει τόσο δημοφιλές ενδιαφέρον της κοινής γνώμης, της επιστημονικής κοινότητας και του εργασιακού- επιχειρηματικού κλάδου, όπως αυτό της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης προτάθηκε ως μια άλλη, διακριτή και συνάμα συμπληρωματική διάσταση της γενικής ή γνωστικής νοημοσύνης, που επηρεάζει την ικανότητα λήψης αποφάσεων (Πλατσίδου, 2010). Αυτά τα δυο είδη νοημοσύνης σχετίζονται με δραστηριότητες σε ξεχωριστά τμήματα του εγκεφάλου, μολονότι συνδέονται (Goleman, 2011·Pursun & Efiliti, 2019). Για παράδειγμα, η γνωστική νοημοσύνη βασίζεται στη λειτουργία του νεοφλοιού- τα ανώτερα τμήματα του εγκεφάλου, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη, αφορά βαθύτερα στρώματα στον υποφλοιό και σχετίζεται με συναισθηματικά κέντρα τα οποία είναι συντονισμένα με τα διανοητικά (Goleman, 2011a). Έτσι, σύμφωνα με τον Goleman (2011a), ο δρόμος για μια επιτυχημένη ζωή δεν συμπίπτει με τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης, αλλά συνδέεται και με άλλες συναισθηματικές ικανότητες, όπως η αυτοκυριαρχία, η ευσυνειδησία, η συναισθηματική αυτεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η ικανότητα να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου και να τον κατανοεί, να ασκεί επιρροή, να επικοινωνεί ουσιαστικά και να συνεργάζεται.

Ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών συνδέει τη συναισθηματική νοημοσύνη με διαφορετικές όψεις της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων, της προσωπικής ευημερίας, και της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας (Dolev & Leshem, 2016). Όλες οι επιστημονικές θεωρήσεις του χώρου συμπλέουν, υποστηρίζοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά μια ικανότητα του νου η οποία εφαρμόζεται σε συναισθηματικού περιεχομένου καταστάσεις ή πληροφορίες (Πλατσίδου, 2010, 2015). Αυτές οι υποθέσεις είναι που αιτιολογούν τους δυο συστατικούς όρους της έννοιας, με την νοημοσύνη να αφορά μια λειτουργία του νου και τη συναισθηματική να αφορά το θυμικό μέρος (Mayer & Ciarrochi, 2006·Mayer et al., 2012·Πλατσίδου, 2010, 2015). Ανάλογα με το πού εστιάζουν οι διάφορες θεωρήσεις στον ένα ή τον άλλο όρο, αναπτύσσονται και οι διάφορες θεωρίες. Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια και ένα περίπλοκο φαινόμενο, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Kosonogon et al., 2019). Πιο αναλυτικά, αποτελεί μια εννοιολογική ομπρέλα η οποία εσωκλείει τις διάφορες διαστάσεις της, όπως αναπτύσσονται από την εκάστοτε θεωρία κάθε φορά ως προς το πλήθος και το είδος τους (Πλατσίδου, 2010, 2015). Οι διαστάσεις αφορούν χαρακτηριστικά προσωπικότητας, δυνατότητες, προδιαθέσεις, ικανότητες και δεξιότητες (Πλατσίδου, 2010, 2015).

Μολονότι παλαιότερα στο χώρο της δυτικής κουλτούρας, νους και συναίσθημα ήταν δυο εντελώς διαφορετικές έννοιες, σήμερα στη σύγχρονη εποχή αυτοί οι δυο όροι συμβαδίζουν (Mayer, 2006· Mayer et al., 2012) και χρησιμοποιούνται ευρέως στην εφαρμοσμένη έρευνα (ψυχολογία, εκπαίδευση, μάνατζμεντ, ψυχιατρική) (Kosonogov et al., 2019). Εν ολίγοις, η Συναισθηματική νοημοσύνη είναι η δυνατότητα του ατόμου να κατανοεί, να γνωρίζει και να διαχειρίζεται συναισθηματικές καταστάσεις του ίδιου αλλά και των άλλων, στο γενικότερο πλαίσιο της προσωπικής και κοινωνικής του βελτίωσης και ανάπτυξης (Πλατσίδου, 2010).

1.2 Μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Μολονότι υπάρχει θεωρητική διαμάχη για την ερμηνεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όλες οι θεωρίες, συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για μια σύνθετη έννοια με πολλές διαστάσεις (χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ιδιότητες, ικανότητες) η οποία αναφέρεται σε διάφορα πλαίσια της ανθρώπινης φύσης, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, όπως γνωστικό δυναμικό, προσωπικότητα και συμπεριφορά (Πλατσίδου, 2010). Οι ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κυμαίνονται από πολύ εστιασμένοι (η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μια παραδοσιακή νοημοσύνη που εσωκλείει τα συναισθήματα), έως και πιο διευρυμένοι και διάχυτοι (η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ευρύτερη συλλογή χαρακτηριστικών, όπως η επιμονή, η αισιοδοξία και η κοινωνικότητα) (Mayer, 2006). Σταδιακά, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έδρασε ως καταλύτης για μια σειρά διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, με την επίδραση της έννοιας να είναι ευρέως διαδεδομένη (Rivers et al., 2019).

Όπως είναι φυσικό, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με την ερμηνεία της, καθώς η κάθε θεωρία επικεντρώνεται σε διαφορετικές διαστάσεις, τρόπους μέτρησης και πρακτικές εφαρμογές. Ανάλογα με το πού εστιάζουν τα εκάστοτε θεωρητικά μοντέλα ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) *μοντέλα ικανότητας*, σύμφωνα με τα οποία η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ικανότητα του νου- το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, β) *Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα* τα οποία ερμηνεύουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως κράμα ικανοτήτων προσαρμογής, χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και προδιαθέσεων- μοντέλο του Bar- on, γ) *Μοντέλα επίδοσης* τα οποία προσπαθούν να προβλέψουν και να εξηγήσουν την επίδοση κάποιου στην όποια ενασχόλησή του, με γνώμονα τον τρόπο οργάνωσης των συναισθηματικών, κοινωνικών και προσωπικών του χαρακτηριστικών- μοντέλο του Goleman (Πλατσίδου, 2010).

Μια άλλη ταξινόμηση αφορά τα μεικτά μοντέλα και μοντέλα ικανότητας. Τα μοντέλα ικανότητας νοούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως κατασκευή που σχετίζεται με άλλες ευφυΐες και αποτελείται από περαιτέρω σύνολα νοητικών ικανοτήτων, ενώ τα μικτά μοντέλα αντιμετωπίζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μείγμα τυπικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και διάφορων ικανοτήτων (Mayer et al., 2008· Rivers et al., 2019). Αξίζει να επισημανθεί ότι η ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων δεν σηματοδοτεί ανταγωνιστικές λειτουργίες, τουναντίον η κάθε μια λειτουργεί συμπληρωματικά και ενισχυτικά προς την άλλη, τονίζοντας έτσι την μια ή την άλλη όψη της πολυδιάστατης έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010· Yoke & Panatik, 2015). Στη συνέχεια, θα αναλυθεί το Μοντέλο ικανότητας των Mayer, Salovey και Caruso, πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα εμπειρική έρευνα. Το παρόν μοντέλο επιλέχθηκε, καθώς η έρευνα εστιάζει σε συγκεκριμένο πεδίο ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης σε αντιδιαστολή με τα υπόλοιπα μοντέλα, και παράλληλα η πολλαπλή χρήση του επιβεβαιώνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, ως γνωστική ικανότητα, δύναται να αξιολογηθεί σε ευρεία πλαίσια (χώρο εργασίας, εκπαίδευση, ψυχοθεραπεία και σε άλλους τομείς της καθημερινής ζωής).

1.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα των Mayer, Salovey και Caruso

Το 1997 οι Mayer και Salovey προέβησαν στην δημιουργία του Μοντέλου των τεσσάρων παραγόντων- The Four- Branch Model και μια σειρά από εμπειρικές έρευνες με στόχο την επιστημονική υποστήριξη του (Mayer et al., 2008). Αξίζει να τονιστεί ότι, το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων αποτέλεσε τον θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη άλλων μοντέλων (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018· Vesely-Maillefer et al., 2018). Έτσι, οι Mayer και συνεργάτες (2008,σελ.503) όρισαν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως «ικανότητα για τη διεξαγωγή μιας πολύπλοκης επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες αφορούν σε ή τροφοδοτούνται από συναισθήματα και ακολούθως, η ικανότητα χρήσης των αποτελεσμάτων αυτής της επεξεργασίας για την καθοδήγηση της σκέψης ή της συμπεριφοράς».

Σύμφωνα με το μοντέλο, η Συναισθηματική Νοημοσύνη εμπεριέχει συναισθηματικές ικανότητες από τους τέσσερις παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται και ως κλάδοι (Mayer et al., 2008· Mayer et al., 2012. Πιο αναλυτικά, η *αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων* όπου το άτομο αντιλαμβάνεται τα αισθήματα του ίδιου αλλά και των άλλων, τα οποία αποτυπώνονται στις εκφράσεις του προσώπου, στον τόνο της φωνής, στη γλώσσα του σώματος, καθώς και στα έργα τέχνης. Η *αφομοίωση των συναισθημάτων στη σκέψη*: είναι

ένας ακόμη κλάδος όπου το άτομο επεξεργάζεται συναισθηματικές πληροφορίες οι οποίες επηρεάζουν την γνωστική του κατάσταση. Δίνεται δηλαδή προτεραιότητα στη σκέψη η οποία είναι κατευθυνόμενη από τα συναισθήματα και τα συναισθήματα είναι το μέσο για να συσχετιστούν οι διάφορες εμπειρίες. Η *κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων* αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων που νιώθει το ίδιο το άτομο αλλά και ο περίγυρός του, καθώς και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα διαφέρουν μεταξύ τους και πως το ένα συναίσθημα ακολουθεί το άλλο. Τέλος, η *διαχείριση των συναισθημάτων* αφορά τη διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων αλλά και των συναισθημάτων των άλλων, ελαχιστοποιώντας τα αρνητικά συναισθήματα και διευρύνοντας τα θετικά και ευχάριστα. Παράλληλα, το άτομο οφείλει να βρει αποδεκτούς τρόπους για την αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο φόβος, ο θυμός, το άγχος, η ανησυχία και η θλίψη (Πλατσίδου, 2010· Mayer et al., 2012· Rivers et al., 2019).

Κάθε κλάδος περιγράφει ένα σύνολο δεξιοτήτων που συνθέτουν την ολική Συναισθηματική Νοημοσύνη και έχει τη δική του αναπτυξιακή πορεία, προερχόμενη από τις πιο απλές δεξιότητες στις πιο σύνθετες και εξελιγμένες (Mayer et al., 2008· Mayer et al., 2012· Πλατσίδου, 2010). Αυτές οι τέσσερις ικανότητες είναι ιεραρχικά οργανωμένες, με τη διαχείριση του συναισθήματος να βρίσκεται στη ανώτερη ιεράρχηση του μοντέλου και με την αντίληψη του συναισθήματος να βρίσκεται στην κατώτερη (Brackett et al, 2013· Fiori & Vesely-Maillefer, 2018).

Τη δεκαετία του 1990, στην ερευνητική ομάδα των Mayer και Salovey προστέθηκε και ο David Caruso. Και οι τρεις τους συνετέλεσαν στην εξέλιξη και διεύρυνση της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως νέο επιστημονικό κλάδο της Ψυχολογίας. Εργάστηκαν φιλόπονα με στόχο την υποστήριξη του θεωρητικού μοντέλου και των ψυχομετρικών εργαλείων που κατασκεύασαν. (Mayer et al., 2008, 2012, 2016). Πιο αναλυτικά, κατασκεύασαν το τεστ Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) με στόχο την αντικειμενική αποτύπωση της επίδοσης στη συναισθηματική νοημοσύνη, μέσω της μέτρησης των αντιδράσεων του εξεταζόμενου σε μια σειρά ερωτημάτων συναισθηματικού περιεχομένου, όπως εικόνες από πρόσωπα, αποσπάσματα μουσικών συνθέσεων, αφηρημένα σχέδια, σύντομες ιστορίες κ.α. Στην αρχή το τεστ απευθυνόταν μόνο σε ενήλικο πληθυσμό, αργότερα προσαρμόστηκε ώστε να απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους.

Το έτος 2016 αποτέλεσε τομή για την εξέλιξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι Mayer et al., (2016) επανεξέτασαν τις θεωρητικές πτυχές του Μοντέλου Ικανότητας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και προέβησαν στην αναθεώρησή του. Ειδικότερα, διεύρυναν κάποιες υποδιαστάσεις των τεσσάρων κλάδων και παράλληλα, συνέδεσαν και διαχώρισαν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από την Προσωπική και Κοινωνική Νοημοσύνη αντίστοιχα. Πιο αναλυτικά, με βάση επτά αρχές θεμελιώνουν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: 1) Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αφορά μια ικανότητα του νου, 2) Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι προτιμότερο να αξιολογηθεί ως ικανότητα, 3) Η λύση νοητικών προβλημάτων δεν συμβαδίζει με την έξυπνη συμπεριφορά, 4) Το περιεχόμενο των τεστ μέτρησης θα πρέπει να καλύπτει σε εύρος και την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, ως προϋπόθεση για τη μέτρηση των Ανθρώπινων Νοητικών Ικανοτήτων, 5) Τα έγκυρα τεστ θα πρέπει να αποσαφηνίσουν επαρκώς θέματα σχετικά με τις Ανθρώπινες Νοητικές Ικανότητες, 6) Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια διευρυμένη νοημοσύνη, 7) Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μέλος της τάξης των διευρυμένων νοημοσυνών, ανήκει στις «θερμές» νοημοσύνες (Mayer et al., 2016 · Schneider et al., 2016).

Συμφώνα με τα παραπάνω, το περιεχόμενο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μπορεί να συνοψιστεί ως κοινωνικές και προσωπικές ικανότητες, με την αυτογνωσία και την αυτορρύθμιση να σχετίζονται με τις προσωπικές ικανότητες και την ενσυναίσθηση, την κοινωνική επιδεξιότητα και τα κίνητρα να σχετίζονται με τις κοινωνικές ικανότητες (Pursun & Efiliti, 2019). Έτσι, το άτομο με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη δύναται να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων με ακρίβεια, (Mayer et al., 2008), να τα ρυθμίζει με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθεί την συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη (Buckley & Saarni, 2006· Pursun & Efiliti, 2019), λύνοντας τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση και διαχειρίζοντας καταστάσεις άγχους και στρες (Pursun & Efiliti, 2019). Τα άτομα αυτά γνωρίζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, τα τρωτά και άτρωτα σημεία τους και διατηρούν την αισιοδοξία τους ακόμα σε συνεχείς αποτυχίες (Pursun & Efiliti, 2019).

Επιπλέον, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφονται συχνά και ως καλά προσαρμοσμένα, ζεστά, ευφυή, γνήσια, επίμονα, αισιόδοξα (Hen & Sharabi, 2014) και δημιουργικά (Pursun & Efiliti, 2019). Εν κατακλείδι, η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Mayer, Salovey και Caruso έχει ως λειτουργικό σκοπό, να σηματοδοτεί σχέσεις και αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων αλλά και του περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στην

συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα με ποικίλες προεκτάσεις στην καθημερινή ζωή (Buckley & Saarni, 2006).

1.4 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο εργασίας

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχουν στοιχεία που δηλώνουν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η επιτυχία στο χώρο εργασίας συνδέονται (Rivers et al., 2019). Στον εργασιακό και επιχειρηματικό χώρο, η Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει συνδεθεί με την ενίσχυση της παραγωγικότητας των εργαζομένων, την εργασιακή δέσμευση προς την επιχείρηση, την εργασιακή ικανοποίηση, τις θετικές κοινωνικές συναλλαγές, την ηγετική ικανότητα (Caruso et al., 2006· Wong & Law, 2002), καθώς και με την ευημερία (well being) (Fiorilli et al., 2019). Πιο αναλυτικά, οι Wong και Law (2002), επισημαίνουν ότι οι εργαζόμενοι με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορούν να κάνουν προηγμένη χρήση στην ρύθμιση των συναισθημάτων τους, ώστε να έχουν πιο αποτελεσματικές συνδιαλλαγές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ακολούθως, οι Kafetsios και Zampetakis (2008) υποστηρίζουν ότι η χρήση συναισθηματικών ικανοτήτων στον χώρο εργασίας και η δυνατότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων μπορούν να οδηγήσουν σε μείωση του άγχους και των αρνητικών συναισθημάτων, με αποτέλεσμα την καλύτερη εργασιακή επίδοση.

Ακόμη, η συνεισφορά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχει αποδειχτεί μεγίστης σημασίας στα ομαδικά πλαίσια- ομάδες εργασίας, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζεται με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, τα μέτρα ικανοποίησης, την ενσυναίσθηση και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και ένταξη στην ομάδα (Caruso et al., 2006). Παράλληλα, έχει επισημανθεί ότι οι συναισθηματικές ικανότητες παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στη διακεκριμένη επίδοση στην εργασία σε σχέση με τις γνωστικές ικανότητες και την τεχνική εξειδίκευση (Goleman, 2011b). Τέλος, οι συναισθηματικές ικανότητες ωφελούν τους εργαζομένους στην πνευματική και σωματική τους απόδοση, βοηθώντας τους να βιώνουν λιγότερο άγχος και να απολαμβάνουν καλύτερη υγεία (Mullen et al., 2018).

Η λογική πίσω από αυτή την προσέγγιση εντοπίζεται στο γεγονός, ότι για να επιτύχει κανείς υψηλές επαγγελματικές επιδόσεις πρέπει να εφοδιαστεί με την σχετική κατάρτιση και εξειδίκευση καθώς και με τη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια, όπως αυτές αναπτύσσονται στα διάφορα μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, για παράδειγμα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, επιμονή, ενσυναίσθηση, κοινωνική επιδεξιότητα, ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, ομαδικό πνεύμα κ.α (Πλατσίδου, 2010). Οι παραπάνω ισχυρισμοί

αποτελούν υποθέσεις σε εμπειρικές έρευνες με τις μετά-αναλύσεις στο χώρο να αποδίδουν ανάμεικτα αποτελέσματα (Caruso et al., 2016).

1.5 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον του επιστημονικού κόσμου αναφορικά με το τι συμβαίνει με τις συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τη γνώση με την πληρότητα και την επάρκεια που απαιτείται. Αναμφισβήτητα, έχει συγκεντρωθεί μεγάλη πληθώρα ερευνών σχετικά με την επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και ιδιαίτερα στην οικοδόμηση και ανάπτυξη των σχέσεων με τους μαθητές (Sayko, 2013) καθώς και στη διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στη σχολική αίθουσα (Valente & Abilio, 2020). Κατά την Platsidou (2010), η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σύγκειται από τέσσερις διαστάσεις: α) την αισιοδοξία, η οποία αφορά την αισιόδοξη στάση και τον θετικό τρόπο που αντιμετωπίζει το άτομο τις κακουχίες, β) την εστιαζόμενη στον εαυτό διαχείριση πληροφοριών που αφορά την αντίληψη και διαχείριση συναισθηματικών πληροφοριών του εαυτού, γ) τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων και τέλος, δ) τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού αλλά και των άλλων.

Σύμφωνα με τους Birol και συνεργάτες (2009), η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι το κλειδί για μια πιο ποιοτική εκπαίδευση και φαίνεται να επηρεάζει θετικά τους άμεσα εμπλεκόμενους, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και τους διευθυντές. Ειδικότερα, κατά την Πούλου (2015), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την βελτίωση και ανάπτυξη της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τείνουν να δημιουργούν θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, να αντιλαμβάνονται τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και να τους υποστηρίζουν πιο αποτελεσματικά (Πούλου, 2015), να είναι πιο δημιουργικοί και καινοτόμοι εφαρμόζοντας σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας (Turculet, 2014) και να επιδρούν στην ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Anastasiou, 2020). Η εμπειρική μελέτη των Skura και Swiderska (2020) εξέτασε τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το είδος της αναπηρίας των μαθητών και διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη αντιμετώπισαν λιγότερες δυσκολίες με συγκεκριμένες ομάδες μαθητών όπως, μαθητές με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία, μαθητές με χρόνια ασθένεια και μαθητές με ψυχικές διαταραχές.

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο επιτυχημένοι στην εργασία τους, καθώς διακρίνονται από υψηλές κοινωνικές δεξιότητες και ενσυναίσθηση (Ghanizadeh & Moafian, 2010). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι ακόλουθες έρευνες των Mohamad και Jais (2016) και Yoke και Panatik (2016) αντίστοιχα, επισημαίνοντας ότι όσο πιο υψηλή είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τόσο πιο υψηλή είναι η εργασιακή τους επίδοση. Επιπλέον, η έρευνα των Naqvi και συνεργάτες (2016) διαπίστωσε ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ενισχύει τις επιδόσεις τους και λειτουργούν πιο αποτελεσματικά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας είναι σε θέση να παρέχουν υψηλού επιπέδου διδασκαλία, να διακατέχονται από συναισθηματική προσαρμοστικότητα, ενσυνείδητοτητα (Jennings et al., 2017) καθώς και υψηλό νόημα ζωής (Dolev & Leshem, 2016). Εύκολα γίνεται αντιληπτό, ότι η συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια του εκπαιδευτικού κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική του αποτελεσματικότητα.

Παράλληλα, έχει μελετηθεί η σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή τις εκτιμήσεις που κάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σχετικά με την αξία των ικανοτήτων του κατά το διδακτικό έργο. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, η ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους λειτουργεί ως παρακαταθήκη η οποία τους βοηθά να δημιουργούν ποιοτικές και ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές, να διαχειρίζονται σωστά τη σχολική τάξη εφαρμόζοντας αποτελεσματικές μεθόδους πειθαρχίας και να επιτυγχάνουν τους ακαδημαϊκούς στόχους (Sutton, 2004). Η έρευνα των Gurol και συνεργάτες (2010) υπογραμμίζει τη θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία με την σειρά της επιφέρει σημαντικά σχολικά επιτεύγματα για τους μαθητές, όπως κινητοποίηση, ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, καθώς και ενίσχυση της ανθεκτικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην προκλητική συμπεριφορά των μαθητών. Στην έρευνα των Τάσση και συνεργάτες (2014) παρατηρείται ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών της ειδικής, καθώς και της γενικής εκπαίδευσης στον ίδιο βαθμό ως προς τις διδακτικές στρατηγικές και την μαθητική εμπλοκή.

Από την άλλη, η Συναισθηματική Νοημοσύνη λειτουργεί και ως ανασταλτικός παράγοντας κατά του άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους Merida-Lopez και συνεργάτες (2019), η Συναισθηματική

Νοημοσύνη ως προσωπικός πόρος βοηθά στη μείωση του άγχους από την εργασιακή δέσμευση με τους εκπαιδευτικούς να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται καλύτερα τα δικά τους συναισθήματα και των μαθητών. Οι Fiorilli και συνεργάτες (2019) διερεύνησαν τη σχέση της κοινωνικής στήριξης των εκπαιδευτικών με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις, ότι η υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης, επιβεβαιώνοντας ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια διάσταση ικανή να προβλέψει ένα ευρύ φάσμα ευημερίας των ανθρώπων με αντίκτυπο σε διάφορα πλαίσια. Παράλληλα, όσο περισσότερη κοινωνική στήριξη λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί, είτε εσωτερική-σχετιζόμενη με τον εργασιακό χώρο, τους συναδέλφους, τους επόπτες, το σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή, είτε εξωτερική- αφορά την προσωπική ζωή, στενοί φίλοι, οικογένεια, ο/η σύντροφος, τόσο λιγότερη εξουθένωση βίωναν.

Η Platsidou (2010) διερεύνησε τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τα ευρήματα έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση και τα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία δύναται να προληφθούν εάν βελτιωθούν τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην έρευνα των Kafetsios και Zampetakis (2008) διαπιστώθηκε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης και του συναισθήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών. Ακόμη, η θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική ικανοποίηση βρέθηκε και στις μελέτες των Hassan και συνεργάτες (2011) και Singh και Kumar (2016) αντίστοιχα.

1.6. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με παράγοντες ατομικών διαφορών

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν διεθνείς και εγχώριες έρευνες που μελετούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με παράγοντες ατομικών διαφορών, όπως το φύλο και η ηλικία. Αναφορικά με το φύλο, οι έρευνες παρουσιάζουν αντικρουόμενα αποτελέσματα τα οποία σχετίζονται με τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες σε σύγκριση με τους άνδρες υπερτερούν στη συνολική αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη (Arthi & Sumathi, 2016· Bar-On,2000· Cabello et al.,2016· Ciarrochi et al.,2000· Day & Carroll, 2004). Όσον αφορά τις διαστάσεις, ορισμένες έρευνες διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες αναγνωρίζουν και κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα (Ciarrochi et al.,2000· Kafetsios,2004) καθώς επίσης, τείνουν να είναι πιο ευαίσθητες και ευαισθητοποιημένες στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και να υπερέχουν στην κοινωνική προσαρμογή και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Ciarrochi et al., 2000·

Kafetsios, 2004· Livingstone & Day, 2005). Από την άλλη πλευρά, στις έρευνες των Alghamdi (2014), Dawda και Hart (2000) δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα σχετικά με τη συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες είναι πιο ικανοί στη διαχείριση συναισθημάτων σε σύγκριση με τις γυναίκες αναφορικά με το άγχος και την προσαρμογή σε νέες συνθήκες καθώς επίσης και, ότι είναι πιο αισιόδοξοι και θετικοί (Bar-On, 2000· Dawda & Hart, 2000).

Παρομοίως, αντιφατικά αποτελέσματα ως προς το φύλο παρουσιάζονται και σε έρευνες που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα των Di Fabio και Palazzaschi (2008) διαπιστώθηκαν διαφορές ως προς το φύλο, με τους άνδρες να υπερτερούν στην ενδοπροσωπική διάσταση που τους καθιστά ικανούς στην επικοινωνία των αναγκών τους, ενώ οι γυναίκες διαπιστώθηκε ότι υπερείχαν στην διαπροσωπική επικοινωνία και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Στην έρευνα της Platsidou (2010) στην οποία συμμετείχαν Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρατηρήθηκε ότι το γυναικείο φύλο είναι πιο ικανό στη διαχείριση των συναισθημάτων έναντι των ανδρών, σύμφωνα με την προσωπική τους εκτίμηση. Στην έρευνα της Τίσου (2015) διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης χωρίς όμως να παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Μπαντούνα και Ζωγόπουλου (2020) ενώ στις έρευνες των Birol και συνεργάτες (2009), Gurol και συνεργάτες (2010) και Kafetsios και Zampetakis (2008) δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δυο φύλα στους εκπαιδευτικούς.

Εξίσου αντιφατικά είναι και τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με την ηλικία. Οι Mayer και συνεργάτες (2000) υποστηρίζουν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη βελτιώνεται με την παρόδου του χρόνου. Καθώς τα άτομα μεγαλώνουν αξιολογούν τα γεγονότα καλύτερα και επικοινωνούν τις ανάγκες τους πιο αποτελεσματικά (Birol et al., 2009· Mayer et al., 2000). Η πλειοψηφία των υπαρχόντων δεδομένων συγκλίνουν στο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται περίπου μέχρι και τα σαράντα έτη- πέμπτη δεκαετία ζωής (Arthi & Sumathi, 2016· Bar-On, 2000· Πλατσίδου, 2010).

Ωστόσο, ένας αριθμός εμπειρικών ερευνών δεν συμφωνεί με τα παραπάνω ευρήματα. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Anastasiou (2020) μολονότι τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν μεταβάλλεται σημαντικά με το πέρασμα της ηλικίας. Παρομοίως, στην έρευνα των Birol και συνεργάτες (2009) που εξετάζει τη συναισθηματική

νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με ατομικούς παράγοντες έδειξε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δεν επηρεάζεται με το πέρασμα της ηλικίας. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Platsidou (2010) η οποία έγινε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αντίθετα, στην έρευνα των Di Fabio και Palazzaschi (2008) η οποία διερευνά την Συναισθηματική Νοημοσύνη Ιταλών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία.

Σχετικά με άλλους δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες η βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη. Για παράδειγμα, ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, η έρευνα της Πούλου (2015) κατέληξε στο γεγονός ότι η αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι υψηλότερη σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής έναντι των άλλων βαθμίδων. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και σε αντίστοιχες διεθνείς έρευνες (Pianta et al.,2003). Τα χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα και η προϋπηρεσία βρέθηκαν να έχουν μέτρια συσχέτιση με την γενική Συναισθηματική Νοημοσύνη στην έρευνα των Day και Carroll (2004) και μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στην έρευνα των Rastegar και Memarpour (2009), μολονότι, υπάρχει η τάση η Συναισθηματική Νοημοσύνη να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και τα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα, μέσω της εξάσκησης, της τριβής και του προγραμματισμού (Ghanizadeth & Moafian, 2010).

Καταλήγοντας, εύκολα ανάγεται το συμπέρασμα ότι στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί μείγμα πολλών παραγόντων, όπως η κατάρτιση, οι παιδαγωγικές γνώσεις, η προσωπικότητα, η ιδιοσυγκρασία, οι εμπειρίες και τα βιώματα. Σε αυτά προστίθεται και η Συναισθηματική Νοημοσύνη, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως αντίδοτο βοηθώντας τον σύγχρονο εκπαιδευτικό να βιώνει όλο και περισσότερα θετικά συναισθήματα και να αποδίδει καλύτερα στο πολυεπίπεδο έργο του.

1.7 Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα νέο πεδίο έρευνας και μελέτης των ψυχολόγων, των εκπαιδευτικών, των παιδαγωγών και των κοινωνιολόγων, οι οποίοι χαράζουν νέα εκπαιδευτική πολιτική. Κατά τους Masten και συνεργάτες (2021) το ενδιαφέρον για την ψυχική ανθεκτικότητα αυξάνεται σε πολλά πεδία έρευνας και με ταχείς ρυθμούς για πολλούς και διάφορους λόγους:

Αρχικά, οι αυξανόμενες απειλές από φυσικές καταστροφές, οι πανδημίες, οι πολιτικές συγκρούσεις, οι τρομοκρατικές επιθέσεις σε παγκόσμια εμβέλεια κρούουν τον κώδωνα του

κινδύνου, καθώς απαιτούν ολοκληρωμένες προσπάθειες για την προετοιμασία και καλλιέργεια της ανθεκτικότητας σε πολλούς κλάδους και σε επίπεδο συστημάτων, που επηρεάζουν την ανθρώπινη ζωή και ευημερία. Ένας ακόμη λόγος αποτελεί το γεγονός ότι οι δυσμενείς εμπειρίες της παιδικής ηλικίας μπορεί να έχουν μόνιμες επιπτώσεις στην υγεία και την ανάπτυξη, καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι εμπειρίες δηλαδή του παιδιού εσωτερικεύονται ως πρότυπο διεργασίας, το οποίο επηρεάζει τη συνολική ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Τέλος, ένας τρίτος λόγος ενδιαφέροντος για την ψυχική ανθεκτικότητα αφορά την έγκυρη διάγνωση εμφάνισης ψυχοπαθολογίας ή ψυχικής ασθένειας, κυρίως από τραυματικό γεγονός στην παιδική ηλικία και το ενδεχόμενο πρόληψης και προστασίας από τέτοιους κινδύνους (Masten et al., 2021).

Αδιαμφισβήτητα, η σημασία της έχει αναγνωριστεί σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων, όπως η αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία, η εκπαίδευση ακόμα και στον τομέα των επιχειρήσεων (Lakioti & Stalikas, 2018). Ο όρος Resilience πιθανότατα προέρχεται από τον λατινικό όρο *resilire* που σημαίνει οπισθοχώρηση ή άλμα προς τα πίσω και αναφέρεται στην θετική προσαρμογή στο πλαίσιο των προκλήσεων (Deb, 2018· Masten & Gewirtz, 2006). Ειδικότερα στις φυσικές επιστήμες και στη μηχανολογία αναφέρεται στην ικανότητα αντοχής στην καταπόνηση, χωρίς τον θρυμματισμό και την καταστροφή ή στην ανάκτηση της αρχικής μορφής, όπως συμβαίνει με το λάστιχο ή το ελατήριο (Masten & Gewirtz, 2006). Στην επιστήμη της ανθρώπινης ανάπτυξης, η ανθεκτικότητα έχει πιο ευρεία και ποικίλα νοήματα που περιλαμβάνουν την αποκατάσταση από τραυματικές εμπειρίες, την αντοχή στο στρες και την υπέρβαση των δυσκολιών (Masten & Gewirtz, 2006). Ουσιαστικά, η ανθεκτικότητα αναφέρεται σε πρότυπα θετικής προσαρμογής ή ανάπτυξης στο πλαίσιο δυσμενών εμπειριών και αντιξοοτήτων (Masten & Gewirtz, 2006· Masten & Obradovic, 2006).

Αφορμή για την ανάπτυξη της μελέτης της ψυχικής ανθεκτικότητας στάθηκε η έρευνα σχετικά με τον κίνδυνο εμφάνισης ψυχοπαθολογίας, καθώς οι ερευνητές μελετούσαν ένα οξύμωρο σύστημα θετικής προσαρμογής στη συμπεριφορά και την ανάπτυξη σε δείγματα παιδιών «υψηλού κινδύνου» (Masten et al., 2021). Πιο αναλυτικά, ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει τις καταβολές του στους κόλπους της ψυχιατρικής και της αναπτυξιακής ψυχολογίας της δεκαετίας του '70 και χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη φυσιολογική ανάπτυξη παιδιών τα οποία βρίσκονταν σε ομάδα «υψηλού κινδύνου» για την εκδήλωση προβλημάτων, λόγω των δυσμενών συνθηκών που βίωναν (Mansfield et al., 2012· Gu & Day, 2007) συμπεριλαμβανομένης της παιδικής αντιξοότητας, της απώλειας, του

διαζυγίου, της κακοποίησης, της σοβαρής ασθένειας των γονέων, της οικονομικής δυσχέρειας, της ένδειας, της απώλειας εργασίας του γονέα (Lakioti & Stalikas, 2018· Mansfield et al. 2012· Masten & Reed, 2002). Έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι ορισμοί για να περιγράψουν τα παιδιά αυτά, όπως «άτρωτα», «ανίκητα» ή με «αντίσταση στο στρες» όμως, ο όρος ανθεκτικά επικράτησε τελικά (Masten & Reed, 2002· Masten, 2001).

Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει οριστεί ως μια διαδικασία με την οποία το άτομο αναρρώνει, βελτιώνει την ψυχική του υγεία και λειτουργία απέναντι σε δυσμενείς και αγχωτικές καταστάσεις (Lakioti & Stalikas, 2018· Masten, 2007). Ειδικότερα, η Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρεία (2021) ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «διαδικασία ή αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής στις δύσκολες ή προκλητικές εμπειρίες της ζωής, μέσω της νοητικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής ευελιξίας στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις». Η πρόσφατη έρευνα στο χώρο, αντανακλά την αυξανόμενη κυριαρχία της θεωρίας των δυναμικών συστημάτων σε έννοιες και μοντέλα και από άποψη συστημάτων, η ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα επιτυχούς προσαρμογής στις δυσχέρειες της ζωής οι οποίες απειλούν την λειτουργικότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξη σε επίπεδο συστήματος (Masten, 2016).

Ακόμη, μεγάλο μέρος της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου συνδέεται με τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική στήριξη (Masten, 2019· Λακιώτη, 2011). Έτσι, η ανθεκτικότητα δεν πρέπει να λαμβάνεται ως μοναδικό και εγγενές χαρακτηριστικό, αφού προκύπτει μέσα από μυριάδες αλληλεπιδράσεις του ατόμου και του περιβάλλοντος που μεγαλώνει, από γενετικές και περιβαλλοντικές έως κοινωνικές και πολιτιστικές (Masten, 2019, 2016). Αντί λοιπόν να θεωρηθεί μια έμφυτη ιδιότητα, απεικονίζεται ως μια αναπτυξιακή και δυναμική διαδικασία, ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων (Mansfield et al. 2012· Gu & Day, 2007).

Εντούτοις, καθώς το ταξίδι της ανάπτυξης προχωρά και οι συνθήκες της ζωής μεταβάλλονται, ανάλογα το πλαίσιο και τις αλληλεπιδράσεις, τα άτομα δύναται να είναι ψυχικώς ανθεκτικά σε μια περίοδο της ζωής τους ενώ σε άλλες όχι (Rutter, 2006). Αυτή η δυναμική φύση της ανθεκτικότητας έχει ως άμεσο επακόλουθο το ίδιο άτομο να είναι ανθεκτικό ορισμένες φορές και άλλες όχι, να παρουσιάζει δυσλειτουργίες σε κάποια φάση της ανάπτυξης και αργότερα να παρουσιάζει ανθεκτικότητα, όπως επίσης και να εμφανίζει ανθεκτικότητα σε κάποιους τομείς (ακαδημαϊκές επιδόσεις), ενώ σε κάποιους άλλους όχι (στενές σχέσεις) (Λακιώτη, 2011· Masten, 2021).

Επιπλέον, οι ποικίλοι ορισμοί που έχουν προταθεί για την ανθεκτικότητα φανερώνουν και τις διαφορετικές διαστάσεις ή μορφές που μπορεί να λάβει. Πιο συγκριμένα, η πρώτη μορφή της ανθεκτικότητας αφορά την έννοια της *αντίστασης*, η οποία αναφέρεται στη λειτουργικότητα του ατόμου πριν, μετά ή κατά τη διάρκεια της έκθεσής του σε τραυματικό γεγονός ή κατάσταση (Λακιώτη, 2011· Masten & Wright, 2010). Η δεύτερη διάσταση της ανθεκτικότητας σχετίζεται με την *ανάρρωση*, τη σταδιακή επαναφορά του ατόμου στο φυσιολογικό επίπεδο λειτουργίας μετά την έκθεση του σε κάποιο τραυματικό γεγονός (Λακιώτη, 2011· Masten & Wright, 2010). Μια τρίτη μορφή ανθεκτικότητας είναι η *ομαλοποίηση* και χαρακτηρίζει παιδιά που γεννιούνται σε αντίξοα περιβάλλοντα, ενώ η επακόλουθη μετακίνησή τους σε υγιείς συνθήκες, επιταχύνει την ανάπτυξή τους σε φυσιολογικά επίπεδα (Λακιώτη, 2011· Masten & Wright, 2010). Τέλος, μια επιπλέον μορφή της ανθεκτικότητας είναι η *ανασυγκρότηση*, η αναδόμηση δηλαδή του ατόμου σε επίπεδο αντιλήψεων, πεποιθήσεων και στάσεων, ώστε να προσαρμοστεί στο τραυματικό γεγονός ή να οχυρωθεί για μελλοντικά τραύματα (Λακιώτη, 2011· Masten & Wright, 2010).

Έτσι, το ψυχικά ανθεκτικό άτομο διακατέχεται από προσωπική δύναμη, αυτοεκτίμηση, αντοχή στην αρνητική επίδραση, αίσθηση του χιούμορ, αισιοδοξία, στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, πεποίθηση, γενναιότητα, δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων και εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Cooper et al., 2004). Κατά τους Wolin και Wolin (όπως αναφέρεται στους Botou et al., 2017) στοιχεία όπως η διορατικότητα, η δημιουργικότητα, η κοινωνικότητα, η ανεξαρτησία, η πρωτοβουλία, το ήθος και το χιούμορ είναι σημαντικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, καθώς σε συνδυασμό με τις περιβαλλοντικές συνθήκες, δύναται να βοηθήσουν το άτομο να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες χωρίς να διακυβεύεται η ψυχική του υγεία. Άρα, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ψυχική υγεία και αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την επιτυχημένη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου (Shastri, 2013).

1.8 Προστατευτικοί παράγοντες, παράγοντες κινδύνου και μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι ερευνητές εντόπισαν δυο καίρια στοιχεία για τον προσδιορισμό και την μέτρησή της ψυχικής ανθεκτικότητας, αφενός την ύπαρξη ή την έκθεση σε κάποια απειλή ή κίνδυνο για το άτομο ή το σύστημα και, αφετέρου κάποια κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί η επιτυχής προσαρμογή ή ανάκαμψη (Masten et al., 2021· Masten, 2007· Masten, 2001). Η εξέλιξη της έρευνας έχει εντοπίσει έναν σημαντικό αριθμό παραγόντων που συνδέονται με θετικά αποτελέσματα στο πλαίσιο αντιξοοτήτων και πιθανότατα εξηγούν γιατί ορισμένα

άτομα τα καταφέρνουν καλύτερα από άλλα (Masten, 2019, 2018). Δόθηκε έμφαση στους παράγοντες που κάνουν τη διαφορά και βοηθούν το άτομο να ρυθμίζει, να διακόπτει, να αποτρέπει τον κίνδυνο και να τα καταφέρνει στη ζωή (Deb, 2018). Μέσα από την εμπειρική έρευνα, οι ερευνητές μελετώντας αυτούς του παράγοντες επιδιώκουν την πληρέστερη κατανόηση της έννοιας, καθώς και την βελτίωση των παρεμβάσεων σε ποικίλα πλαίσια (Masten et al., 2021).

Υπό το πρίσμα αυτό, έχουν μελετηθεί έννοιες όπως εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες (internal and external assets) που αφορούν μετρίσιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων τα οποία λειτουργούν προβλεπτικά για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον, πηγές στήριξης (resources), ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά «εφόδια» που λειτουργούν ως παρακαταθήκη στις διαδικασίες προσαρμογής και οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors) οι οποίοι μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά του ατόμου ή των πλαισίων μέσα στα οποία διαβίει το άτομο, όπως η οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον, τα οποία αμβλύνουν τις επιδράσεις των παραγόντων κινδύνου, ενισχύοντας τη θετική προσαρμογή και βελτιώνοντας τη ψυχική του υγεία (Χατζηχρήστου & συνεργάτες, χ.χ). Τα τελευταία χρόνια έχουν προστεθεί και ψυχοβιολογικοί και γενετικοί παράγοντες, το κοινωνικό περιβάλλον, το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον, οι κοινότητες, τα πολιτιστικά συστήματα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης καθώς και η θρησκεία (Λακιώτη, 2011). Από την άλλη, ως παράγοντας κινδύνου (risk factor) νοείται η μεταβλητή εκείνη που αυξάνει την πιθανότητα αρνητικών εκβάσεων στη ζωή του ατόμου (Gu & Day, 2013· Masten & Obradovic, 2006).

Έρευνες που έχουν γίνει σε παιδιά συνοψίζουν τους προστατευτικούς παράγοντες σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς (Χατζηχρήστου & συνεργάτες, χ.χ). Πιο αναλυτικά, οι προστατευτικοί παράγοντες είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου ή του περιβάλλοντος που πλαισιώνει το άτομο, όπως η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος (Χατζηχρήστου & συνεργάτες, χ.χ). Τα ατομικά προστατευτικά χαρακτηριστικά αφορούν το ίδιο το άτομο και περιλαμβάνουν τις καλές γνωστικές λειτουργίες, τον ευπροσάρμοστο χαρακτήρα, την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τον έλεγχο της παρορμητικότητας, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την κοινωνικότητα, την δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Χατζηχρήστου, 2015). Επιπλέον, ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι η πίστη και η ύπαρξη νοήματος της ζωής, η προσωπική επάρκεια, η υψηλή αυτοεκτίμηση, η αισιοδοξία, η αίσθηση του χιούμορ και η ικανότητα για

μάθηση (Χατζηχρήστου, 2015). Λόγου χάρη, το χιούμορ, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για το άτομο και μπορεί να το χρησιμοποιήσει σε περιόδους κρίσης (Χατζηχρήστου, 2015). Αξίζει να επισημανθεί, ότι τα ατομικά προστατευτικά χαρακτηριστικά ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία και τις εμπειρίες του ατόμου (Masten, 2018) και αποτελούν δυνατότητες που είναι σημαντικές όταν τα επίπεδα επικινδυνότητας είναι υψηλά (Χατζηχρήστου & συνεργάτες, χ.χ).

Οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες αφορούν τα πλαίσια μέσα στα οποία διαβιεί το άτομο και περιλαμβάνουν τον ασφαλή δεσμό με τον τροφό, την ύπαρξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων, τη δημιουργία σχέσεων που μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα, την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση και συμμετοχή σε δραστηριότητες, τη στήριξη της ικανότητας των παιδιών να βάζουν στόχους αναγνωρίζοντας τα τρωτά και άτρωτα στοιχεία του χαρακτήρα τους, την ανάπτυξη αξιών και θετικών μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου, 2015). Ειδικότερα, οι οικογενειακοί προστατευτικοί παράγοντες εμπεριέχουν τις καλές σχέσεις του ατόμου με τα μέλη της οικογένειας, το θετικό οικογενειακό κλίμα, το οργανωμένο περιβάλλον, το καλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών, την εμπλοκή τους στη μάθηση των παιδιών, καθώς και το καλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Χατζηχρήστου, 2015). Επιπροσθέτως, το σχολείο δύναται να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας, καθώς δεν αποτελεί μόνο πηγή εκμάθησης στείρας γνώσης αλλά παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργήσουν ποιοτικές σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους και τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που αποτελεί προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Πράγματι, η αυξημένη κοινωνική στήριξη που λαμβάνει το άτομο ενισχύει την ψυχική και σωματική υγεία και συνδέεται με την χαμηλή πιθανότητα κατάθλιψης (Λακιώτη, 2011).

Από την άλλη, περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να ανιχνευτούν στις σχέσεις με τους φορείς και τις ομάδες της κοινότητας και αφορούν την ασφάλεια, το χαμηλό επίπεδο βίας, την πρόσβαση σε υπηρεσίες, την δυνατότητα εύρεσης εργασίας, την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών υψηλού επιπέδου, τη παροχή υπηρεσιών υγείας και υποστηρικτικών υπηρεσιών (Χατζηχρήστου, 2015). Επιπλέον, προστατευτική λειτουργία ασκεί και ο πολιτισμός μέσα από ποικίλες εκφάνσεις, όπως πολιτισμικές παραδόσεις, και θρησκευτικές τελετές (Masten, 2018). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι, ότι όλοι αυτοί οι παράγοντες δρουν συσσωρευτικά, δηλαδή η επιτυχία σε έναν τομέα δρα ως εφελτήριο και για άλλους τομείς (Deb,2018).

Από την άλλη, ο κίνδυνος ορίζεται ως μια ψυχοκοινωνική αντιξοότητα, ένας παράγοντας άγχους ή εμπειρία που ενδέχεται να προκαλέσει μια προβληματική κατάσταση και να εμποδίσει τη λειτουργικότητα του ατόμου (Deb, 2018· Masten, 1994). Οι αντιξοότητες αντανακλώνται σε αρνητικές εμπειρίες και νόρμες συμπεριφορών που ταράζουν την προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου, καθώς και την αναπτυξιακή του πορεία (Mukund & Dehuri, 2016). Έτσι, το ψυχολογικό στρες είναι μια εμπειρία ανισορροπίας μεταξύ των απαιτήσεων που βάζουν το άτομο και των διαθέσιμων πόρων για να αντιμετωπίσει αυτές τις προκλήσεις και αυτή η ανισορροπία διαταράσσει τα επίπεδα λειτουργικότητάς του, με άμεσο επακόλουθο να διακυβεύεται η καλή ψυχική του κατάσταση (Masten, 1994).

Οι αντιξοότητες ποικίλουν σε διάφορες διαστάσεις και επίπεδα, ως προς τη σοβαρότητα, την οξύτητα, την έναρξη και τη διάρκεια (Masten, 1994). Τραυματικά γεγονότα ή εμπειρίες μπορεί να είναι φυσικά, όπως πλημμύρες και σεισμοί ή να μεσολαβεί ανθρώπινο χέρι όπως ο πόλεμος, τα βασανιστήρια ή η παιδική κακοποίηση (Masten, 1994). Επίσης, κάποια γεγονότα στη ζωή είναι κανονιστικά όπως ο θάνατος ενός γονέα, η μετακόμιση, ενώ άλλοι είναι μη κανονιστικά, όπως ο βιασμός και τα ακραία περιβαλλοντικά και κοινωνικά φαινόμενα (Masten, 1994). Οι αντιξοότητες επίσης, μπορούν να εμφανιστούν με διάφορες μορφές, όπως η ασθένεια, το εργασιακό άγχος, μια φυσική καταστροφή και ενδέχεται να προκαλέσουν διάφορα είδη διαταραχών είτε βραχυπρόθεσμα, είτε μακροχρόνια, είτε χρόνια (Deb, 2018). Σε περίπτωση κρίσης, οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με σκοπό να αντισταθμίσουν τους παράγοντες κινδύνου και το άγχος.

Αξίζει να τονιστεί, ότι παρόλο που οι σοβαρές και οι μακροχρόνιες καταστάσεις άγχους μπορεί να εξαντλήσουν τα ψυχολογικά αποθέματα ακόμα και του πιο ανθεκτικού ατόμου, η ευπάθεια σε συντριπτικά εμπόδια δεν αφήνει μόνιμες ζημιές, τουναντίον ενδέχεται να δίνει δύναμη και να εξοπλίζει με ψυχολογικά αντισώματα το άτομο για περαιτέρω προκλήσεις (Deb, 2018). Οι Masten et al., 2021 και Masten και Cicchetti, 2016 στην έρευνα της ανθεκτικότητας έχουν εντοπίσει τρία κύρια μοτίβα προσαρμογής στις αντιξοότητες, την αντοχή στο στρες, την ψυχολογική κατάρρευση και μετέπειτα ανάκαμψη και τέλος, τη μετατραυματική ανάπτυξη. Έχει εντοπιστεί ότι άτομα που εκτίθενται σε ίδιες αντίξοες καταστάσεις δεν παρουσιάζουν παρόμοια επίπεδα ανθεκτικότητας και αυτό οφείλεται στον τρόπο που το κάθε άτομο χειρίζεται τους προστατευτικούς παράγοντες, μαζί με τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες (Deb, 2018).

Λαμβάνοντας υπόψη, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία (Masten, 1994) όλοι αυτοί οι παράγοντες δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους και αυτή η αλληλεπίδραση καθορίζει το επίπεδο ανθεκτικότητας που θα επιδείξει το άτομο σε κάθε δεδομένη στιγμή (Λακιώτη, 2011). Έτσι, η ψυχική ανθεκτικότητα του κάθε ατόμου εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των προστατευτικών παραγόντων (protective factors) και των παραγόντων επικινδυνότητας (risk factors) (Ainsworth & Oldfield, 2019· Beltman et al., 2011).

Αυτή τη δυναμική φύση της ανθεκτικότητας προσπαθούν να περιγράψουν τα διάφορα μοντέλα που έχουν προταθεί για την επεξήγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ειδικότερα, τα μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις βασικές κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης της έννοιας και διακρίνονται σε, (α) *αντισταθμιστικά μοντέλα (compensatory model)* στα οποία οι προστατευτικοί παράγοντες κατέχουν σημαντικό ρόλο, αφού μετριάζουν την επίδραση των παραγόντων κινδύνου ασκώντας αντίθετο αποτέλεσμα στο αποτέλεσμα προσαρμογής, (β) *μοντέλα πρόκλησης (challenge model of residency)* τα οποία προϋποθέτουν την έκθεση του ατόμου σε αντιξοότητες μέτριας διαβάθμισης, με απώτερο σκοπό να το προετοιμάσουν για μελλοντικές κακουχίες και τέλος, (γ) *μοντέλα προστατευτικών παραγόντων (protective factor model)* τα οποία πέρα από τις επιδράσεις των προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων κινδύνου στην προσαρμογή του ατόμου, δίνεται έμφαση στις διαμεσολαβητικές επιδράσεις οι οποίες προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παραγόντων του μοντέλου καθώς και, από την επίδραση άλλων μεταβλητών (Δανηλίδου, 2018).

1.9 Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Στο σημερινό σχολείο η θέση του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα απαιτητική, καθώς διαβιεί σε συνθήκες υψηλής πίεσης και άγχους. Πληθώρα ερευνών έχει δείξει ότι η διδασκαλία, λόγω της πολυπλοκότητάς της, είναι ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα του εικοστού πρώτου αιώνα (Gu & Day, 2007) με υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, εναλλαγής προσωπικού και αποχωρήσεων από το επάγγελμα (Ainsworth & Oldfield, 2019· Reichl et al., 2014). Μάλιστα, το 40-50% των νέων εκπαιδευτικών στην Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αμερική εγκαταλείπει το επάγγελμα μέσα στην πρώτη πενταετία (Mansfield et al, 2016).

Κατά τους Gu και Day (2007), η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι σημαντική στο χώρο της εκπαίδευσης για τρεις βασικούς λόγους. Πρώτον, είναι μη ρεαλιστικό να

περιμένουμε από τους μαθητές να επιδείξουν ψυχική ανθεκτικότητα, όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ παράλληλα αποτελούν πρωταρχικά πρότυπα μίμησης στη ζωή των μαθητών. Μάλιστα, οι Henderson και Milstein (2008) επισημαίνουν ότι “τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά χρειάζονται και ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς” (σ.65). Δεύτερον, αναμφισβήτητα η διδασκαλία είναι ένα απαιτητικό επάγγελμα. Μια αλλαγή στην εστίαση των εκπαιδευτικών από το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί μεγάλη υπόσχεση στο να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται τις προκλήσεις και διατηρούν τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους αμείωτα στην εποχή των μεγάλων αλλαγών. Τέλος, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι άρρηκτα δεμένη με την ισχυρή αίσθηση του ανήκειν στο επάγγελμα (sense of vocation), την αυτοαποτελεσματικότητα και το κίνητρο για διδασκαλία, που είναι θεμελιώδες για την προώθηση επιτευγμάτων σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των μαθητών.

Η έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, έχει αναπτυχθεί τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια (Hascher et al., 2021) και ποικίλει ως προς τη θεωρητική της βάση και το εύρος (Beltman et al., 2011). Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια και ιδιοσυγκρασιακή κατασκευή, ως απόρροια των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος (Beltman et al., 2011). Έχει περιγραφεί με διαφορετικούς τρόπους όπως, χαρακτηριστικό που καλλιεργεί ενεργά την ευημερία, προσωπικός πόρος που επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν κάτω από τις δυσκολίες, ικανότητα της συνεχούς αναπήδησης προς τα εμπρός, μια σειρά στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στον αντίποδα των προκλήσεων (Beltman, 2021), διαδικασία ή αποτέλεσμα (Hascher et al., 2021). Ο Brunetti (2006, σελ. 813) ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «μια ποιότητα η οποία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την δέσμευσή τους στη διδασκαλία και τις διδακτικές πρακτικές παρά τις προκλήσεις και τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες».

Κατά τους Mansfield et al., (2012) ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός διέπεται από αυτοπεποίθηση, χιούμορ, ικανότητα διαχείρισης του συναισθήματος, επιθυμία για αυτοβελτίωση, επιμονή και υπομονή, αισιοδοξία, αποτελεσματικές διδακτικές ικανότητες, προσαρμοστικότητα, διαπροσωπικές ικανότητες, αποδοχή λάθους, δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων, αναζήτηση βοήθειας και θετική στάση και διάθεση. Επίσης, έχει την ικανότητα να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά συγκρούσεις και άσχημες συμπεριφορές, να έχει εγκράτεια μετουσιώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα σε

θετικά, να έχει ενσυναίσθηση και να βιώνει το επάγγελμά του με αίσθηση σκοπού αυξάνοντας την δέσμευσή του (Howard & Johnson, 2004).

1.10 Παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών

Η σύγχρονη έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει κοινωνικό-οικολογικές καταβολές (Ainsworth & Oldfield, 2019) και υποστηρίζει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται από προσωπικές παραμέτρους (αισιοδοξία, κίνητρα, επιμονή), κοινωνικές παραμέτρους (συναδελφικές σχέσεις, σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή) και φυσικές παραμέτρους (σχολικές υποδομές) για την επιτυχή αντιμετώπιση των παραγόντων κινδύνου που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, διαμέσου της μεγιστοποίησης των προστατευτικών πόρων (Masten, 2014).

Είναι κοινός τόπος, ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εμβαθύνουν και ικανοποιούν τις δικές τους διαπροσωπικές ανάγκες, είναι πιθανότερο να δείξουν προσοχή και να εστιάσουν στις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους (Κουδινγκέλη, 2017). Αυτό σημαίνει, ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό που μεριμνά για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, θα πρέπει πρώτα να εξασφαλίσει την διατήρηση και βελτίωση της δικής του ευεξίας και ανθεκτικότητας, γεγονός που αποτελεί πρόκληση στη σύγχρονη αίθουσα και το σχολικό πλαίσιο γενικότερα. Υπάρχουν επομένως κάποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους οι οποίες καλούνται ως παράγοντες κινδύνου και οδηγούν σε υψηλά επίπεδα στρες και στην επαγγελματική εξουθένωση.

Οι έρευνες σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου αφορούν τους ατομικούς ή ενδογενείς παράγοντες και τους περιβαλλοντικούς που δρουν ανασχετικά για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με την έρευνα της Beltman και των συνεργατών της (2011) και Beltman (2021) οι ενδογενείς παράγοντες κινδύνου είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό και τις δυνάμεις, η απροθυμία να ζητήσουν βοήθεια, η εσωτερική διαμάχη μεταξύ προσωπικών πεποιθήσεων και της πραγματικότητας, καθώς και η ανεπαρκής προετοιμασία για την εργασία τους (Demetriou et al., 2009).

Από την άλλη, στους περιβαλλοντικούς παράγοντες κινδύνου συγκαταλέγονται οι χαμηλοί μισθοί που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί (Beltman et al., 2011· Beltman, 2021) οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν τα κίνητρα και την δέσμευση στο επάγγελμα. Επίσης, η αδυναμία διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και της επιβολής πειθαρχίας στη τάξη, εντείνουν το άγχος (Beltman et al., 2011· Beltman, 2021). Η δυσκολία στη διαχείριση της

τάξης φαίνεται να οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα και για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους και να επηρεάζει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Bulloch et al., 2015). Η προσωπικότητα των μαθητών και όπως αυτή εξελίσσεται μέσα στα σχολικά δράματα ίσως είναι από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που βιώνει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός (Σιούρλα, 2018). Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει το οικογενειακό υπόβαθρο του κάθε μαθητή, το σχολικό ιστορικό και να έχει πλήρη γνώση όλων των σταδίων ανάπτυξης, με σκοπό να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις όποιες προκλήσεις ανακύπτουν, ενισχύοντας τη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Σιούρλα, 2018).

Επιπλέον, οι συνεχείς αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο σχολικό περιβάλλον αυξάνουν την αβεβαιότητα, την πίεση και τον φόρτο εργασίας επιδεινώνοντας τα επίπεδα άγχους (Beltman et al., 2011· Beltman, 2021· Qu & Day, 2007). Τέλος, η έλλειψη υποστήριξης και πηγών, ο φόρτος εργασίας πέραν του εργασιακού ωραρίου, η εκπαιδευτική διοίκηση, οι σχέσεις με τους κηδεμόνες και τους ίδιους τους μαθητές (Beltman et al., 2011· Beltman, 2021), οι πολυπληθείς αίθουσες και η έλλειψη εκπαιδευτικού εξοπλισμού (Lee et al., 2021) εντείνουν το άγχος και μειώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Παρόμοιες φαίνεται να είναι οι προκλήσεις και στους νέους- αρχάριους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την έρευνα των Mansfield et al., (2015). Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται να ζητήσουν βοήθεια, να έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, να διακατέχονται από ανησυχία σχετικά με την καλή γνώση του γνωστικού τους αντικειμένου, να έχουν εργασιακή ανασφάλεια και τέλος, να έχουν φιλοσοφικές διαφοροποιήσεις στις πεποιθήσεις μεταξύ προτιμώμενων και πραγματικών διδακτικών πρακτικών.

Στην έρευνα της Δανηλίδου (2018), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως σημαντικούς παράγοντες κινδύνου τους παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές και την επιτυχή διαχείριση της τάξης, την διοίκηση του σχολείου, το ωράριο εργασίας, ο φόρτος εργασίας καθώς και, το πρόγραμμα σπουδών. Λιγότερο επαγγελματικό στρες φάνηκε να προκαλούν ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων, η μεταξύ τους σχέση και η επικοινωνία και τέλος, η συνεργασία με τον Σχολικό σύμβουλο. Παράλληλα, διαπιστώθηκαν επιπλέον παράγοντες κινδύνου ως απόρροια της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Πιο αναλυτικά, η μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών ενέτεινε το άγχος και δυσχέρανε την κάλυψη αναγκών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Βοτου et al., (2017) καθώς και, η συνεχής μετακίνηση των αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα. Επίσης, οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί βίωσαν εντονότερο άγχος, καθώς ένιωθαν αβεβαιότητα και ανασφάλεια για την επαγγελματική τους τύχη την

επόμενη σχολική χρονιά. Επιπλέον, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα επέφερε μείωση και στα χρηματικά κονδύλια για την κάλυψη βασικών σχολικών υλικών πόρων και δομών, όπως η θέρμανση και το φωτοτυπικό χαρτί τα οποία ενέτειναν το προϋπάρχον άγχος.

Παρόλο που υπάρχει ένας αριθμός παραγόντων που δρουν ανασταλτικά, η έρευνα στον πεδίο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών επισημαίνει μια σειρά από ατομικές και περιβαλλοντικές πηγές στήριξης, μαζί με συγκεκριμένες στρατηγικές που δρουν προστατευτικά και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να υπερκεράζουν τις δυσκολίες αλλά και να θριαμβεύουν (Mansfield et al., 2016).

Πιο αναλυτικά στην έρευνα των Mansfield et al., (2016) οι ατομικές πηγές στήριξης των εκπαιδευτικών είναι τα κίνητρα, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αίσθηση του σκοπού και του νοήματος της ζωής, οι υψηλές προσδοκίες, καθώς και η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια. Ειδικότερα, η αίσθηση του νοήματος της ζωής αποτελεί σημαντικό πόρο στη διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας, υποστηρίζοντας τη χρήση προσαρμοστικών συμπεριφορών και ενισχύοντας την ευημερία (Platsidou & Daniilidou, 2021). Οι Cefai και Cavigioni (2014) υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και στην ανθεκτικότητα απέναντι στο στρες. Επιπλέον ατομικές πηγές στήριξης που σχετίζονται με το θυμικό μέρος είναι η αισιοδοξία, η ελπίδα και η συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχεία τα οποία προάγουν τη ψυχική ανθεκτικότητα μέσα στη σχολική κοινότητα (Mansfield et al., 2016). Παρόμοια ευρήματα διαπιστώνονται και στην έρευνα της Δανιηλίδου (2018). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως σημαντικούς ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες τις αξίες/ πεποιθήσεις ότι μπορούν να συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη διάθεση για συνεργασία με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς, το χιούμορ, την υπομονή/ ψυχραιμία/ ρεαλισμός, την επιμονή, τη προσαρμοστικότητα και την ευελιξία στις διάφορες συνθήκες εντός σχολικού πλαισίου, τη γνώση και τη διδακτική εμπειρία, τη δημιουργικότητα, την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμηση.

Στις περιβαλλοντικές πηγές στήριξης συγκαταλέγεται η ποιότητα των σχέσεων με άτομα εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου (Mansfield et al., 2016). Οι σχέσεις είναι σημαντικές σε τρία επίπεδα: πρώτον σε επίπεδο τάξης με τους μαθητές, δεύτερον, σε επίπεδο σχολείου με άλλους συναδέλφους, τον διευθυντή και τους γονείς και τρίτον εκτός σχολικού πλαισίου, με φίλους και την ευρύτερη κοινωνία (Mansfield et al., 2015). Στην έρευνα της

Δανηλίδου (2018), σημαντικότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς είναι οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η οικογένεια και οι φίλοι, ο διευθυντής του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος, η σχέση με τους μαθητές και τέλος, το νομοθετικό πλαίσιο. Διαφαίνεται λοιπόν, ότι όταν οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από αγάπη, ασφάλεια και υποστήριξη, η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύεται, καθώς το άτομο ενδυναμώνεται, ανατροφοδοτείται θετικά, γίνεται πιο αποτελεσματικό και εκφράζεται με ευελιξία και δημιουργικότητα (Luthar & Brown, 2007). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Botou et al., (2017). Το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών ήταν σε υψηλά επίπεδα και δεν επηρεάστηκε από την οικονομική κρίση. Σε αυτό οφείλεται η ύπαρξη υποστηρικτικών δεσμών μεταξύ του οικογενειακού και φιλικού-συναδελφικού περιβάλλοντός τους. Επιπλέον, στην έρευνα των Mansfield και συνεργάτες (2015), οι νέοι εκπαιδευτικοί έτειναν να είναι πιο ανθεκτικοί λόγω του υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου που τους πλαισίωνε.

Όσον αφορά τις στρατηγικές τις οποίες υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στο επάγγελμα, αυτές είναι η επίλυση των προβλημάτων μέσω της συνεργασίας, η διατήρηση ισορροπίας ανάμεσα στην επαγγελματική και προσωπική ζωή, η θέσπιση συναισθηματικών ορίων και η ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων (Mansfield et al., 2016). Επίσης, το χιούμορ ως στρατηγική, επιδρά στο κλίμα της τάξης, στη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή και τελικά, στην ίδια τη μάθηση (Mansfield et al., 2016) ανακουφίζοντας από το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Η δύναμη της πίστης αναγνωρίζεται ως επιπλέον στρατηγική (Mansfield et al., 2016), καθώς η θρησκευτικότητα και η πνευματικότητα βοηθούν τα άτομα να έχουν μια θετική προσέγγιση στη ζωή. Η ενσυνειδητότητα ως μια άλλη στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους και των προκλήσεων στο σχολικό πλαίσιο, δύναται να καλλιεργηθεί μέσω της άσκησης και αποτελεί πολύτιμο προσωπικό πόρο (Mansfield et al., 2016). Στην έρευνα της Δανηλίδου (2018) προστίθενται και η αναζήτηση βοήθειας, η πρωτοβουλία δηλαδή των εκπαιδευτικών να βρουν υποστήριξη ενόψει των ελλειπών πόρων, τόσο σε άτομα εντός του σχολικού πλαισίου όσο και εκτός. Τέλος, μια επιπλέον στρατηγική ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί η αποδοχή/ συμβιβασμός/ παραίτηση από την προσπάθεια βελτίωσης μιας κατάστασης (Δανηλίδου, 2018).

Αξίζει να επισημανθεί, ότι η ποιοτική έρευνα των Mansfield και συνεργάτες (2012) σε 200 εκπαιδευτικούς οργάνωσε όλες τις προαναφερθέντες πηγές στήριξης και τις στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με την έκβαση που επιτυγχάνεται, σε τέσσερις καίριες

διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση είναι η επαγγελματική και αφορά όλα τα εφόδια που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να είναι προσαρμοστικός, ευέλικτος και να έχει αποτελεσματικές διδακτικές δεξιότητες. Άλλη διάσταση είναι η συναισθηματική και αφορά τα εφόδια που επιτρέπουν τον εκπαιδευτικό να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις, να φροντίζει την προσωπική του ευημερία και να απολαμβάνει το επάγγελμά του. Η διάσταση των κινήτρων αφορά τα κίνητρα παρώθησης που επιτρέπουν τον εκπαιδευτικό να έχει θετική και αισιόδοξη στάση, επιμονή, εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση στις δικές του ικανότητες αλλά και των μαθητών του, καθώς και να επιδιώκει την προσωπική βελτίωση και των μαθητών, διατηρώντας υψηλά εσωτερικά κίνητρα με ρεαλιστικές προσδοκίες. Τέλος, η κοινωνική διάσταση αφορά τις διαπροσωπικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, τα επαγγελματικά και προσωπικά κοινωνικά δίκτυα και περιλαμβάνει τα εφόδια που επιτρέπουν τον εκπαιδευτικό να ζητά βοήθεια από το περιβάλλον του εστιάζοντας στην επίλυση και όχι στο πρόβλημα.

1.11 Η ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με παράγοντες ατομικών διαφορών

Η διερεύνηση της σχέσης της ψυχικής ανθεκτικότητας με παράγοντες ατομικών και εργασιακών διαφορών παρουσιάζει ενδιαφέρον. Αντικρουόμενα είναι τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με το πώς εξελίσσεται η ψυχική ανθεκτικότητα με την πάροδο της ηλικίας. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και συνεπώς πιο έμπειροι, έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα (Botou et al., 2017) και επιβεβαιώνουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αυξάνεται με το πέρασμα του χρόνου (Wagnild, 2016). Σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί και αυτοί οι οποίοι βρίσκονται στα μέσα της καριέρας τους, τείνουν να διατηρούν την ανθεκτικότητα τους περισσότερο από τους μεγαλύτερους σε ηλικία και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, επισημαίνοντας ότι οι συνεχείς προκλήσεις στο σχολικό πλαίσιο (μεταρρυθμίσεις, συμπεριφορά των μαθητών, υψηλός φόρτος εργασίας) εξασθενούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Gu & Day, 2013). Αντιθέτως, σε άλλες έρευνες φαίνεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας (Σιούρλα, 2018) ή ότι η ηλικία και η προϋπηρεσία επηρεάζουν μόνο μια διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας, στη συγκεκριμένη περίπτωση την Προσαρμοστικότητα (Δανηλίδου, 2018).

Επίσης, αντικρουόμενα και αντιφατικά, είναι τα αποτελέσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τον παράγοντα φύλο. Στην έρευνα των Botou και συνεργάτες (2017) και Κουδιγκέλη (2017) επιβεβαιώνεται η κυριαρχία των γυναικών σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν υψηλότερη

ανθεκτικότητα καθώς αναλαμβάνουν πολλούς ρόλους και εξασκούνται στην συνεχή επίλυση προβλημάτων (Botou et al., 2017). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και σε άλλες ευρύτερες έρευνες (Hu et al., 2015· Pau & Croucher, 2010). Αντιθέτως, στην έρευνα της Σιούρλα (2018) οι άνδρες εκπαιδευτικοί υπερτερούν σε σχέση με τις γυναίκες μόνο ως προς την Συναισθηματική Διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ σε άλλες έρευνες δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων (Wagnild, 2016). Στην έρευνα της Δανιηλίδου (2018), η επίδραση του φύλου διαπιστώθηκε μόνο στον παράγοντα Κίνητρα με τις γυναίκες να αξιολογούν τον συγκεκριμένο παράγοντα υψηλότερα σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Σχετικά με άλλα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία η έρευνα είναι περιορισμένη και τα ευρήματα δεν επιβεβαιώνονται. Στην έρευνα των Botou και συνεργάτες (2017) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες ευθύνες (διευθυντές, σχολικός συντονιστής) τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας το οποίο επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Beltman και συνεργάτες (2011), ενώ στην έρευνα των Botou και συνεργάτες (2017) δεν έχουν διαπιστωθεί διαφορές ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, οι έγγαμοι ή σε σχέση συμμετέχοντες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στην γενική ψυχική ανθεκτικότητα έναντι των άλλων που δεν έχουν συμβιωτική σχέση (άγαμοι/ες, διαζευγμένοι/ες, χήροι/ες) (Silberberg, 2001). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και στην έρευνα της Δανιηλίδου (2018), όπου η οικογενειακή κατάσταση είχε στατιστικά σημαντική επίδραση σε όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ειδικότερα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί και εκείνοι που είχαν κάποια σταθερή σχέση σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στις διαστάσεις Συναισθηματική και Κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα και στην Προσαρμοστικότητα.

Κλείνοντας, εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την λειτουργικότητά τους (Δανιηλίδου & Πλατσίδου, υπό δημοσίευση). Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι απόρροια του συγκερασμού τόσο υλικών στοιχείων, όπως δομές και σχολικός εξοπλισμός, όσο και πιο ουσιαστικών πόρων, όπως η γνώση, η αυτοαποτελεσματικότητα και το υποστηρικτικό κλίμα εντός και εκτός τάξης. Έτσι, η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, καθώς τους βοηθά να διατηρούν υψηλό επίπεδο απόδοσης στην εργασία και να αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές και τον κοινωνικό περίγυρο.

1.12 Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα

Όπως έχει προαναφερθεί, η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά μια εννοιολογική κατασκευή που περιγράφεται ως ικανότητα αντίληψης, εκτίμησης, ρύθμισης και έκφρασης του συναισθήματος, διευκολύνοντας τη σκέψη με απώτερο σκοπό την προαγωγή της συναισθηματικής και νοητικής ανάπτυξης. Από την άλλη, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και στην ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις προκλήσεις και τις ψυχοπιεστικές καταστάσεις της ζωής. Αφού λοιπόν, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα διαχείρισης και χρήσης των συναισθημάτων με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, τότε και το ψυχικά ανθεκτικό άτομο μέσω της κατάλληλης χρήσης των συναισθημάτων του, δύναται να αναπτύξει ευελιξία και να προσαρμόζεται στις δύσκολες και αντίξοες συνθήκες (Coifman & Almahmoud, 2017).

Έρευνες έχουν καταδείξει τη δυναμική σχέση αυτών των δυο παραγόντων, δείχνοντας ότι άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν και υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα (Sarrionandia et al., 2018). Μολονότι, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζονται άμεσα, καθώς και οι δυο αυτές έννοιες δίνουν έμφαση στις εσωτερικές διαδικασίες του ατόμου, όπως συναισθηματική επίγνωση, ευελιξία, διαχείριση και ικανότητα να διατηρεί το άτομο εστίαση, υπομονή, ξεπερνώντας τις δυσκολίες, είναι διακριτές κατασκευές. Υπάρχει επομένως, ένας αξιοσημείωτος αριθμός εμπειρικών ερευνών που επιβεβαιώνει τη σχέση αυτών των δυο παραγόντων, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πιο αναλυτικά, ο Ηλιόπουλος (2019) διεξήγαγε έρευνα για να μελετήσει τη σχέση του νευρωτισμού, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και αρνητικά με τον νευρωτισμό. Η θετική αυτή συσχέτιση δικαιολογείται, καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά ζωτικές για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή συναισθηματικές διεργασίες, όπως η επεξεργασία, η χρήση και η ρύθμιση του συναισθήματος, με αποτέλεσμα τα άτομα που επεξεργάζονται και χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους πιο αποτελεσματικά και να προσαρμόζονται καλύτερα στις δύσκολες καταστάσεις. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε ισχυρός διαμεσολαβητικός παράγοντας ανάμεσα στη σχέση του νευρωτισμού και της ψυχικής ανθεκτικότητας το οποίο σημαίνει ότι τα άτομα με χαμηλό νευρωτισμό παρουσιάζουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα.

Ακολουθως, στη μελέτη των Di Fabio και Saklofske (2018) εξετάστηκε η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας, με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και την συναισθηματική νοημοσύνη σε δείγμα Ιταλών φοιτητών. Διαπιστώθηκε ισχυρή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να έχουν υψηλή θετική αυτοαντίληψη, αυτοπεποίθηση και αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει σημαντικούς ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η αυτοαξιολόγηση, η ψυχική ανθεκτικότητα και η ικανοποίηση από τη ζωή. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν τον σημαντικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως εσωτερικός πόρος και προστατευτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στην πειραματική μελέτη των Waugh και συνεργάτες (2011) οι συμμετέχοντες εκτέθηκαν σε μια σειρά συναισθηματικών εικόνων και αξιολογήθηκε το αυτοαναφερόμενο συναίσθημά τους, η δραστηριότητα των μυών του προσώπου και τα αντανακλαστικά του τρόμου. Επιβεβαιώθηκε η συσχέτιση μεταξύ ανθεκτικότητας και θετικών συναισθημάτων, γεγονός που δείχνει ότι εν μέσω θετικών και αρνητικών εμπειριών ζωής, οι ανθεκτικοί άνθρωποι δεν εκδηλώνουν άνευ όρων θετικά συναισθήματα αλλά έχουν την ικανότητα να αλλάζουν ευέλικτα συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες ταιριάζουν με τις απαιτήσεις αυτών των εμπειριών. Άρα, επιβεβαιώνεται ότι η αυξημένη ανθεκτικότητα συνδέεται με αυξημένη συναισθηματική ευελιξία. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα ανθεκτικά άτομα επικοινωνούν τις συναισθηματικές τους εμπειρίες μέσω των εκφράσεων του προσώπου. Η εξωτερική έκφραση των συναισθημάτων μέσω των εκφράσεων του προσώπου, ίσως είναι ένας μηχανισμός των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων να διατηρούν καλές κοινωνικές σχέσεις, που τους παρέχουν κοινωνική στήριξη όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με καταστάσεις άγχους. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η συναισθηματική ευελιξία είναι ένας μηχανισμός των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων να προσαρμόζονται με επιτυχία στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Επίσης, στην έρευνα των Sarrionandia και συνεργάτες (2018) η οποία αφορούσε τελειόφοιτους φοιτητές, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα επιδρούν προσαρμοστικά σε συνθήκες πίεσης και άγχους. Επίσης, επιβεβαιώθηκε ότι τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη και όσο και η ανθεκτικότητα μπορούν να καλλιεργηθούν και να αυξηθούν με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, στην έρευνα των Ainsworth και Oldfield (2019) η οποία αφορούσε εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι η

συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση των προκλήσεων.

Η έρευνα των Nguī και Lay (2020) αφορούσε φοιτητικό πληθυσμό που πραγματοποιούσε την πρακτική άσκηση ως εκπαιδευτικοί. Μελετήθηκε η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοαποτελεσματικότητας, της ευημερίας και της ανθεκτικότητας στις συνθήκες άγχους που υπάρχουν κατά την πρακτική άσκηση των φοιτητών στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου, μέσω της καλλιέργειας των συναισθηματικών ικανοτήτων η οποία με τη σειρά της αυξάνει τους ψυχικούς πόρους για την επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι προσωπικοί πόροι, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη και η υποκειμενική ευημερία, είναι καλοί προβλεπτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης τα ευρήματα είναι πολύ περιορισμένα. Στην έρευνα της Φλέγγα (2020) διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Εύλογα διαπιστώνει κανείς τον κρίσιμο ρόλο των συναισθημάτων στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου στα καθημερινά δρώμενα. Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των συναισθηματικών ικανοτήτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μέσα στη συνεχώς μεταβαλλόμενη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

1.13 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα είναι δυο διακριτές έννοιες που σχετίζονται θετικά. Μάλιστα η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει και καλό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας βοηθώντας το άτομο να αντιμετωπίζει το άγχος και τις προκλήσεις σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων της καθημερινότητας. Επιπλέον, οι δυο αυτές έννοιες κατέχουν σημαντική θέση στο σχολικό περιβάλλον τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευόμενους, καθώς επηρεάζουν τη διαδικασία, τα αποτελέσματα της μάθησης και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα. Επομένως, με γνώμονα την σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των δυο

μεταβλητών, θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθεί αυτή η σχέση και στην πληθυσμιακή ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής όπου τα ευρήματα είναι αρκετά περιορισμένα.

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δομές ειδικής αγωγής, μόνιμους και αναπληρωτές και να εξετάσει την μεταξύ τους σχέση καθώς και, την προβλεπτική ισχύ της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την εμφάνιση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, διερευνάται η επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών παραμέτρων στους υπομελέτη παράγοντες. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται παρακάτω:

- 1) Ποιο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και πως επιδρούν οι δημογραφικοί παράγοντες στην διαμόρφωσή του;
- 2) Ποιο είναι το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και πως επιδρούν οι δημογραφικοί και εργασιακοί παράγοντες στην διαμόρφωσή του;
- 3) Κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα;
- 4) Μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας;

2^ο κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Λόγω της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων ο σχεδιασμός της έρευνας στηρίχτηκε στην επιστημολογία του θετικισμού και είναι ποσοτική πρωτογενής έρευνα, διερευνητικής φύσης, περιγραφική και συσχέτισης μεταξύ και εντός των ομάδων, με χρήση ερωτηματολογίων κλίμακας Likert, σε μη πειραματικό σχέδιο. Η πρωτογενής έρευνα είναι κατάλληλη για την άμεση εκτίμηση των συμμετεχόντων της έρευνας, δηλαδή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μονίμων και αναπληρωτών (Λιαργκόβας, 2018). Η ποσοτική έρευνα είναι κατάλληλη καθώς οι έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι μετρήσιμες, συνεπώς μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά με χρήση έγκυρων και αξιόπιστων ερωτηματολογίων (Creswell, 2013). Επιπλέον, η ποσοτική έρευνα είναι κατάλληλη για τον έλεγχο αλληλοεπίδρασης των μεταβλητών μεταξύ τους και την εύρεση προβλεπτικών παραγόντων (Hayes, 2013). Σημαντικό πλεονέκτημα των ποσοτικών μεθόδων είναι η δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων για τον πληθυσμό της έρευνας μέσω της επαγωγικής προσέγγισης και εφόσον το δειγματοληπτικό σφάλμα είναι μικρό (Fowler, 2014). Τέλος, η έρευνα είναι διερευνητική και μη πειραματική για έλεγχο της επίδρασης των δημογραφικών και επαγγελματικών παραμέτρων στις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας, χωρίς τον καθορισμό αιτιακών σχέσεων (McLeod, 2017).

2.2 Συμμετέχοντες

Αναφορικά με το δείγμα αυτό αποτελούνταν από 161 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Κατά μέσο όρο, οι ερωτηθέντες είναι 38 ετών (Μ.Ο.=38,3, Τ.Α=9,57), έχουν 7,5 χρόνια προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή (Μ.Ο.=7,41, Τ.Α= 7,02) και 4 χρόνια προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση (Μ.Ο.=4,28, Τ.Α=6,42). Τέλος, υποστηρίζουν κατά μέσο όρο 18 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.=18,1, Τ.Α=22,4).

Ειδικότερα, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Όσον αφορά το φύλο, το 81,4% (N=131) είναι γυναίκες, ενώ το 18,6% (N=30) είναι άνδρες. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, το 52,8% (N=85) είναι έγγαμοι, το 25,5% (N=41) άγαμοι, το 17,4% (N=28) σε σχέση, ενώ το 4,3% (N=7) διαζευγμένοι. Όσον αφορά την εκπαίδευση, το 49,1% (N=79) έχει μεταπτυχιακό, το 31,1% (N=50) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 14,3% (N=23) έχει δεύτερο μεταπτυχιακό, το 3,1% (N=5) διδακτορικό, ενώ το 2,5% (N=4) έχει δεύτερο πτυχίο. Το 50,9% (N=82) εργάζεται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 49,1% (N=79) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναφορικά με την

περιοχή εργασίας, το 79,5% (N=128) εργάζεται σε αστικό κέντρο, το 11,2% (N=18) σε κωμόπολη, ενώ το 9,3% (N=15) σε αγροτική/νησιώτικη/δυσπρόσιτη περιοχή. Τέλος, σχετικά με την θέση στην εκπαίδευση, το 44,1% (N=71) είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, το 42,9% (N=69) μόνιμοι, το 8,7% (N=14) ωρομίσθιοι, ενώ το 4,3% (N=7) εργάζεται στην παράλληλη στήριξη.

Πίνακας 1: Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Άνδρας	30	18,6
	Γυναίκα	131	81,4
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	41	25,5
	Σε σχέση	28	17,4
	Έγγαμος/η	85	52,8
	Διαζευγμένος/ η	7	4,3
Εκπαίδευση	Απόφοιτος ΑΕΙ	50	31,1
	Δεύτερο πτυχίο	4	2,5
	Μεταπτυχιακό	79	49,1
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	23	14,3
	Διδακτορικό	5	3,1
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	79	49,1
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	82	50,9
Περιοχή εργασίας	Αστικό κέντρο	128	79,5
	Κωμόπολη	18	11,2
	Αγροτική/ Νησιώτικη/ Δυσπρόσιτη περιοχή	15	9,3
Θέση στην εκπαίδευση	Μόνιμος εκπαιδευτικός	69	42,9
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	71	44,1
	Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός	14	8,7
	Παράλληλη στήριξη	7	4,3

N: Συχνότητα,

f%: Σχετική συχνότητα %

Ακολούθως, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα ποιοτικά στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την ειδική αγωγή. Έτσι, το 44,40% (N=71) έχει κάνει σεμινάρια εξειδίκευσης, το 43,80% (N=70) έχει μεταπτυχιακό, το 28,10% (N=45) βασικό πτυχίο, το 4,40% (N=7) διδασκαλείο, το 2,50% (N=4) διδακτορικό, ενώ το 1,30% (N=2) έχει κάνει αυτομόρφωση και έχει εμπειρική γνώση ως γονέας παιδιού στο φάσμα του αυτισμού.

Σχετικά με τη δομή ειδικής αγωγής, το 34,8 (N=56) δήλωσε δημοτικό Ε.Α.Ε, το 27,3 (N=44) Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, το 11,8% (N=19) σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη, το 8,1% (N=13) Γυμνάσιο Ε.Α.Ε, το 5,6% (N=9) Νηπιαγωγείο Ε.Α.Ε, το 5,6% (N=9) ΕΝΕΓΥΛ, το 3,7% (N=6) τμήμα ένταξης Δημοτικού σχολείου, το 2,5% (N=4) Λύκειο Ε.Α.Ε, ενώ το 0,6% (N=1) τμήμα ένταξης Γυμνασίου.

Ως προς τους μαθητές με αναπηρία που υποστηρίζουν οι ερωτηθέντες, είναι πολλαπλής επιλογής, το οποίο σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες μπορούν να δηλώσουν πάνω από μία απάντηση. Έτσι, το 53,40% (N=86) δήλωσε ότι υποστηρίζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το 49,10% (N=79) κινητική αναπηρία (π.χ. εγκεφαλική παράλυση, τετραπληγία, παραπληγία κ.λπ.), το 44,10% (N=71) διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, το 41,60% (N=67) προβλήματα συμπεριφοράς, το 34,80% (N=56) Νοητική αναπηρία, το 32,30% (N=52) Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες, το 25,50% (N=41) ψυχική διαταραχή (π.χ. μανιοκατάθλιψη, σχιζοφρένεια), το 12,40% (N=20) υποστηρίζει μαθητές με οπτική αναπηρία και το 11,80% (N=19) υποστηρίζουν μαθητές με κώφωση, βαρηκοΐα.

Πίνακας 2: Ποιοτικά στοιχεία σχετικά με την ειδική αγωγή

Στοιχείο	Κατηγορία	N=161	f%
Σπουδές ή Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	Βασικό πτυχίο	45	28,10
	Μεταπτυχιακό	70	43,80
	Διδακτορικό	4	2,50
	Διδασκαλείο	7	4,40
	Σεμινάρια εξειδίκευσης	71	44,40
Δομή Ειδικής Αγωγής	Αυτομόρφωση και εμπειρική γνώση ως γονέας παιδιού στο φάσμα του αυτισμού	2	1,30
	Σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη	19	11,8
	Τμήμα ένταξης Δημοτικού σχολείου	6	3,7
	Νηπιαγωγείο Ε.Α.Ε	9	5,6
	Δημοτικό Ε.Α.Ε	56	34,8
	Γυμνάσιο Ε.Α.Ε	13	8,1
	Τμήμα ένταξης Γυμνασίου	1	0,6
	Λύκειο Ε.Α.Ε	4	2,5
	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ	44	27,3
	ΕΝΕΓΥΛ	9	5,6
Μαθητές με αναπηρία που υποστηρίζετε	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	86	53,40
	Προβλήματα συμπεριφοράς	67	41,60
	Κινητική αναπηρία (π.χ. εγκεφαλική παράλυση, τετραπληγία, παραπληγία κ.λπ.)	79	49,10
	Οπτική αναπηρία	20	12,40
	Κώφωση, βαρηκοΐα	19	11,80
	Ψυχική διαταραχή (π.χ. μανιοκατάθλιψη, σχιζοφρένεια)	41	25,50
	Νοητική αναπηρία	56	34,80
	Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού	71	44,10
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες	52	32,30	

N: Συχνότητα, f%: Σχετική συχνότητα %

2.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας και την συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο διακρινόταν σε τρία μέρη (Παράρτημα). Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία, το δεύτερο τμήμα περιλάμβανε την κλίμακα για την αξιολόγηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των Wong και Law (2002) και το τρίτο τμήμα περιλάμβανε την κλίμακα για την

μέτρηση των ατομικών και περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών των Δανηλίδου και Πλατσίδου (υπό δημοσίευση). Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν αναλύονται ακολούθως.

2.3.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων

Η πρώτη ενότητα «Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία» περιλαμβάνει 13 αυτοσχέδιες ερωτήσεις (7 κλειστού τύπου, 4 σύντομης απάντησης, 2 πολλαπλής επιλογής) σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την εκπαίδευση, τις επιπλέον σπουδές, τη βαθμίδα εργασίας, την περιοχή και τη θέση εργασίας, τη δομή ειδικής αγωγής, τον αριθμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, το είδος της αναπηρίας των μαθητών που υποστηρίζουν και τα έτη υπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση και ειδική αγωγή.

2.3.2 Ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η δεύτερη ενότητα «Συναισθηματική νοημοσύνη» περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις επταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-7 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ αρκετά, 3= Διαφωνώ λίγο, 4=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 5= Συμφωνώ λίγο, 6=Συμφωνώ αρκετά, 7=Συμφωνώ απόλυτα), που δημιουργήθηκε από τους Wong και Law (2002). Κατά τους Wong και Law (2002), το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξετάζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη με βάση το θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso και η μετάφραση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά έγινε από τους Kafetsios και Zampetakis (2008). Πιο αναλυτικά, η κλίμακα περιλαμβάνει 4 παράγοντες από 4 ερωτήσεις στον καθένα. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τους παράγοντες «Αξιολόγηση συναισθημάτων του εαυτού» (1,5,9,13) ερωτήσεις όπως π.χ. *Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)*, «Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων» (2,6,10,14) με ερωτήσεις όπως π.χ. *Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους*, «Χρήση του συναισθήματος» (3,7,11,15) με ερωτήσεις όπως π.χ. *Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα* και «Ρύθμιση του συναισθήματος» (4,8,12,16) με ερωτήσεις όπως π.χ. *Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες*.

2.3.3 Ερωτηματολόγιο προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Η τρίτη ενότητα «Ψυχική ανθεκτικότητα» περιλαμβάνει 31 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα), σχετικά με τους προστατευτικούς

παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και δημιουργήθηκε από τις Δανιηλίδου και Πλατσίδου (υπό δημοσίευση). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με σκοπό να συμπεριλάβει όλες τις δυνατές διαστάσεις των προστατευτικών παραγόντων των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 7 παράγοντες οι οποίοι είναι τα «Πνευματικά χαρακτηριστικά» (1,2) με 2 ερωτήσεις όπως π.χ. *Ζητάω βοήθεια από τον Θεό ή μια ανώτερη δύναμη*, «Αξίες/ Πεποιθήσεις» (3-7) με 5 ερωτήσεις όπως π.χ. *Παίρνω δύναμη από το αίσθημα προσφοράς που αντλώ από το επάγγελμά μου*, «Σωματική ευεξία» (8-10) με 3 ερωτήσεις όπως π.χ. *Η καλή σωματική μου κατάσταση και υγεία μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στον τρόπο που αντιδρώ*, η «Συναισθηματική και συμπεριφορική Ψυχική Ανθεκτικότητα» (11-16) με 6 ερωτήσεις όπως π.χ. *Μέσα από συζήτηση, προσπαθώ να εξηγήσω την δική μου οπτική γωνία*, «Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου» (17-22) με 6 ερωτήσεις όπως π.χ. *Συζητάω με τους συναδέλφους μου το πρόβλημα*, «Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου» (23-27) με 5 ερωτήσεις όπως π.χ. *Ζητάω συμβουλές από τους κοντινούς μου ανθρώπους* και «Χρήση και γνώση νομοθετικού πλαισίου» (28-31) με 4 ερωτήσεις όπως π.χ. *Βασίζομαι στην γνώση του κανονισμού και των κανόνων που διέπουν την εκπαίδευση για να επιλύσω το πρόβλημα*.

2.4 Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας όλων των κλιμάκων και των υποκλιμάκων της έρευνας. Πιο αναλυτικά, η κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης εμφάνισε ικανοποιητική και υψηλή αξιοπιστία στις περισσότερες περιπτώσεις με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha ο οποίος υπολογίζει την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Συγκεκριμένα, η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη έχει υψηλή αξιοπιστία $\alpha=0,861$, ο παράγοντας «εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού» έχει αξιοπιστία $\alpha=0,785$, η «Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων» $\alpha=0,697$, η «Χρήση του συναισθήματος» $\alpha=0,800$ και η «Ρύθμιση του συναισθήματος» $\alpha=0,816$. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Γενικότερα, τιμές του συντελεστή άνω του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές, τιμές άνω του 0,8 υψηλές, ενώ τιμές στο διάστημα (0,6, 0,7) μέτριες. Ικανοποιητική-υψηλή αξιοπιστία συνεπάγεται σταθερότητα των μετρήσεων, δηλαδή υψηλή συνάφεια μεταξύ των ερωτήσεων του εργαλείου (Γαλάνης, 2012).

Η κλίμακα προστατευτικών παραγόντων για την ψυχική ανθεκτικότητα εμφάνισε ικανοποιητική και υψηλή αξιοπιστία στις περισσότερες περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, η

συνολική κλίμακα προστατευτικών παραγόντων εμφάνισε αξιοπιστία 0,886, ο παράγοντας «Πνευματικά χαρακτηριστικά» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0,920$, οι «Αξίες/Πεποιθήσεις» $\alpha=0,903$, η «Σωματική ευεξία» $\alpha=0,691$, η «Συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ» $\alpha=0,782$, οι «Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου» $\alpha=0,763$, οι «Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου» $\alpha=0,876$ και η «Χρήση και γνώση νομοθετικού πλαισίου» $\alpha=0,850$. Οι εκτιμήσεις όλων των μεταβλητών της παρούσας έρευνας κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα, καθώς εμφανίζουν ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνάφειας και τα αποτελέσματα συγκεντρώνονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας Cronbach Alpha

Παράγοντες	N προτάσεων	Cronbach's Alpha
Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	16	0,861
Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού	4 (1,5,9,13)	0,785
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	4 (2,6,10,14)	0,697
Χρήση του συναισθήματος	4 (3,7,11,15)	0,800
Ρύθμιση του συναισθήματος	4 (4,8,12,16)	0,816
Κλίμακα Προστατευτικών παραγόντων	31	0,886
Πνευματικά χαρακτηριστικά	2 (1,2)	0,920
Αξίες/Πεποιθήσεις	5 (3-7)	0,903
Σωματική ευεξία	3 (8-10)	0,691
Συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ	6 (11-16)	0,782
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	6 (17-22)	0,763
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	5 (23-27)	0,876
Χρήση και γνώση νομοθετικού πλαισίου	4 (28-31)	0,850

2.5 Διαδικασία

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων θεωρείται η βολική-ευκολίας, καθώς τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω google forms. Η ερευνήτρια αφού έλαβε τη λίστα με τα δημόσια ειδικά σχολεία από το ηλεκτρονικό site του Υπουργείου Παιδείας, προώθησε το ερωτηματολόγιο σε μορφή google forms στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο όλων των εκπαιδευτικών δομών ειδικής αγωγής που βρίσκονταν στη λίστα, με σκοπό να προωθηθεί στα προσωπικά email του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 8 λεπτά. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν το χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος- Δεκέμβριος 2021. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, ότι συμμετέχουν ανώνυμα, εθελοντικά και με την δική τους συγκατάθεση. Γενικότερα τηρήθηκαν τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με την φύση της έρευνας και την δεοντολογία. Μέσα από την συγκεκριμένη διαδικασία συγκεντρώθηκαν 161 ερωτηματολόγια.

2.6 Ανάλυση των δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο λογισμικό IBM SPSS 24, ενώ χρησιμοποιήθηκε και το λογισμικό Microsoft Office Excel 2016 για την κωδικοποίηση των

δεδομένων. Οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν με μέσους όρους, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες, μέγιστες τιμές. Ο έλεγχος υποθέσεων πραγματοποιήθηκε σε στάθμη σημαντικότητας 5% χρησιμοποιώντας τους παραμετρικούς ελέγχους independent samples t-test (σύγκριση μέσω των τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων), Pearson (συσχέτιση ποσοτικών μεταβλητών) και ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης.

3^ο κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και η σχέση τους με τους δημογραφικούς παράγοντες

Ο πρώτος στόχος της έρευνας αφορούσε τον προσδιορισμό του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων για το σύνολο της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και των διαστάσεών της, εκτίμηση συναισθημάτων εαυτού, εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων, χρήση του συναισθήματος και ρύθμιση του συναισθήματος.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλές τιμές στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη (Μ.Ο= 5,46, Τ.Α= 0.62) σε επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, δείχνοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής εκτιμάται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Παράλληλα, στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης οι μέσοι όροι κυμαίνονται ανάμεσα στο 5 και 6 γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαστάσεών της ταξινομημένα σε φθίνουσα σειρά ως προς τον Μ.Ο.

Παράγοντες	Μ.Ο	Τ.Α	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή
Εκτίμηση συναισθημάτων εαυτού	5,75	0,79	7,00	3,50
Χρήση του συναισθήματος	5,56	0,86	7,00	2,25
Συναισθηματική νοημοσύνη_ Συνολική	5,46	0,62	7,00	3,36
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	5,63	0,73	7,00	3,00
Ρύθμιση του συναισθήματος	4,91	1,00	7,00	1,00

Επίσης, μελετήθηκε η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων, του φύλου και της ηλικίας στη συναισθηματική νοημοσύνη. Ως προς το φύλο, πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-Test και διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία μεταβλητή, αλλά παρατηρείται σύγκλιση στους μέσους όρους των δυο φύλων. Πιο αναλυτικά, στην εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημειώνουν Μ.Ο=5,77

(T.A.=0,77) ενώ οι άνδρες M.O.=5,67 (T.A=0,86) ($t(159)=-0,62$, $p=0.535$). Παρομοίως και στη μεταβλητή εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημειώνουν M.O.=5.66 (T.A=0,72) και οι άνδρες συνάδελφοί τους M.O.=5,47 (T.A=0,74) ($t(159)=-1,295$, $p=0,197$). Στον παράγοντα χρήση του συναισθήματος οι γυναίκες παρουσιάζουν M.O.=5,56 (T.A=0,87) και οι άνδρες εκπαιδευτικοί M.O.=5,52 (T.A=0,86) ($t(159)=-0,248$, $p=0,804$) και τέλος, στον παράγοντα ρύθμιση του συναισθήματος οι άνδρες εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερο M.O.=5,05 (T.A=0,75) από τις γυναίκες M.O.=4,88 (T.A=1,05) ($t(159)=0,791$, $p=0,430$). Συνεπώς, τα δυο φύλα δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη και δεν την βιώνουν διαφορετικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου t-Test για τον ρόλο του φύλου στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

	Φύλο	N	M.O	T.A	t	p
Εκτίμηση συναισθημάτων εαυτού	Άνδρας	30	5,67	0,86	-0,62	0,53
	Γυναίκα	131	5,77	0,77		
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	Άνδρας	30	5,47	0,74	-1,295	0,19
	Γυναίκα	131	5,66	0,72		
Χρήση συναισθήματος	Άνδρας	30	5,52	0,86	-0,248	0,804
	Γυναίκα	131	5,56	0,87		
Ρύθμιση συναισθήματος	Άνδρας	30	5,05	0,75	0,791	0,430
	Γυναίκα	131	4,88	1,05		

Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών διεξήχθη ανάλυση συσχετίσεων της ηλικίας με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση όπως διαφαίνεται και στον πίνακα 6. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν επηρεάζεται, δηλαδή δεν υπάρχει ούτε θετική ούτε αρνητική συμμεταβολή.

Πίνακας 6: Δείκτης συνάφειας (Pearson r) στην ηλικία και την συναισθηματική νοημοσύνη

	Ηλικία
Εκτίμηση συναισθημάτων εαυτού	0,105
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	0,055
Χρήση συναισθήματος	-0,020
Ρύθμιση συναισθήματος	0,126

(*:p<0.05, **:p<0,01)

3.3 Τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τους δημογραφικούς παράγοντες.

Ο δεύτερος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν ο εντοπισμός των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων για το σύνολο της κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας καθώς και των διαστάσεων της, πνευματικά χαρακτηριστικά, αξίες/ πεποιθήσεις, σωματική ευεξία, συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ, σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου, σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου και χρήση και γνώση του νομοθετικού πλαισίου. Το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σημειώθηκε να κυμαίνεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα $M.O.= 3,97$ σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Επίσης, οι μέσοι όροι των διαστάσεων φαίνεται να κυμαίνονται ανάμεσα στο 3 και 4, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια προς υψηλά μάλλον επίπεδα.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και των διαστάσεών της ταξινομημένα σε φθίνουσα σειρά ως προς τον Μ.Ο.

Παράγοντες	Μ.Ο	Τ.Α	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή
Συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ	4,36	0,50	5,00	2,00
Αξίες/ πεποιθήσεις	4,31	0,65	5,00	2,20
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	3,93	0,88	5,00	1,40
Σωματική ευεξία	3,88	0,79	5,00	1,00
Χρήση και γνώση νομοθετικού πλαισίου	3,82	0,84	5,00	1,50
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	3,67	0,66	5,00	1,17
Πνευματικά χαρακτηριστικά	3,38	1,38	5,00	1,00
Ψυχική ανθεκτικότητα_ Συνολική	3,97	0,46	5,00	2,97

Επίσης, διερευνήθηκε η επίδραση των ατομικών παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, και η οικογενειακή κατάσταση, καθώς και των εργασιακών παραγόντων, όπως η προϋπηρεσία στην ψυχική ανθεκτικότητα. Αναλυτικότερα, ως προς το φύλο πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-Test και δεν διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική

διαφοροποίηση, αλλά παρατηρείται σύγκλιση στους μέσους όρους των δυο φύλων. Ειδικότερα, στον παράγοντα «Πνευματικά Χαρακτηριστικά» οι άνδρες εκπαιδευτικοί σημειώνουν $M.O=3,26$ ($T.A=1,37$) ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί $M.O=3,41$ ($T.A=1,39$) ($t(159)=-0,531$, $p=0,596$). Στον παράγοντα «Αξίες/ Πεποιθήσεις» οι άνδρες εκπαιδευτικοί σημειώνουν $M.O=4,38$ ($T.A=0,52$) ενώ οι γυναίκες $M.O=4,29$ ($T.A=0,67$) ($t(159)=0,662$, $p=0,509$). Στον παράγοντα «Σωματική Ευεξία» διαπιστώνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί σημειώνουν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο $M.O=4,12$ ($T.A=0,71$) έναντι των γυναικών $M.O=3,83$ ($T.A=0,80$) ($t(159)=1,814$, $p=0,072$). Ο παράγοντας «Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ» στον ανδρικό πληθυσμό σημειώνει $M.O=4,21$ ($T.A=0,66$) και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί $M.O=4,39$ ($T.A=0,46$) ($t(159)=-1,755$, $p=0,081$). Στις «Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου» οι άνδρες εκπαιδευτικοί σημειώνουν $M.O=3,47$ ($T.A=0,80$) ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να σημειώνουν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο $M.O=3,71$ ($T.A=0,63$) ($t(159)=-1,781$, $p=0,077$). Στις «Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου» οι άνδρες εκπαιδευτικοί σημειώνουν $M.O=3,72$ ($T.A=0,88$) και οι γυναίκες $M.O=3,98$ ($T.A=0,88$) ($t(159)=-1,414$, $p=0,159$). Τέλος, στον παράγοντα «Χρήση και Γνώση νομοθετικού πλαισίου» οι άνδρες εκπαιδευτικοί σημειώνουν $M.O=3,80$ ($T.A=0,68$) και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί $M.O=3,82$ ($T.A=0,88$) ($t(159)=-0,123$, $p=0,903$). Άρα, τα δυο φύλα δεν παρουσιάζουν διαφορές σε κανένα προστατευτικό παράγοντα. Τα αποτελέσματα συγκεντρώνονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ελέγχου t-Test για τον ρόλο του φύλου στους προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας

	Φύλο	N	M.O	T.A	t	p
Πνευματικά χαρακτηριστικά	Άνδρας	30	3,26	1,37	-0,531	0,596
	Γυναίκα	131	3,41	1,39		
Αξίες/πεποιθήσεις	Άνδρας	30	4,38	0,52	0,662	0,509
	Γυναίκα	131	4,29	0,67		
Σωματική ευεξία	Άνδρας	30	4,12	0,71	1,814	0,072
	Γυναίκα	131	3,83	0,80		
Συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ	Άνδρας	30	4,21	0,66	-1,755	0,081
	Γυναίκα	131	4,39	0,46		
Σχέσεις εντός σχολικού πλαisiού	Άνδρας	30	3,47	0,80	-1,781	0,077
	Γυναίκα	131	3,71	0,63		
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαisiού	Άνδρας	30	3,72	0,88	-1,414	0,159
	Γυναίκα	131	3,98	0,88		
Χρήση και γνώση νομοθετικού πλαisiού	Άνδρας	30	3,80	0,68	-0,123	0,903
	Γυναίκα	131	3,82	0,88		

Ως προς την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών διεξήχθη ανάλυση συσχετίσεων Pearson r με τις διαστάσεις των προστατευτικών παραγόντων (Πνευματικά Χαρακτηριστικά, Αξίες/ Πεποιθήσεις, Σωματική Ευεξία, Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ, Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου, Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου, Χρήση και Γνώση νομοθετικού πλαισίου). Ειδικότερα, παρατηρείται μια χαμηλή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στην διάσταση των «Πνευματικών Χαρακτηριστικών» ($r=-0,226$, $p=0.004$), καθώς επίσης και στην διάσταση των «Σχέσεων εκτός σχολικού πλαισίου» ($r=-0,344$, $p=0.001$). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να αναζητούν βοήθεια περισσότερο σε πνευματικά στοιχεία, όπως η προσευχή ή ο διαλογισμός και στις σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου, όπως η οικογένεια και οι φίλοι σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε μια χαμηλή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην προϋπηρεσία της ειδικής αγωγής ($r=-0,297$, $p=0,001$) και της γενικής εκπαίδευσης ($r=-0,216$, $p=0,006$) με την διάσταση των «Σχέσεων εκτός σχολικού πλαισίου», γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη εργασιακή εμπειρία αναζητούν βοήθεια στις σχέσεις εκτός

σχολικού πλαισίου, όπως η οικογένεια και οι φίλοι. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 9.

Πίνακας 9: Δείκτης συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στην ηλικία και την προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή και γενική εκπαίδευση με τους προστατευτικούς παράγοντες

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Πνευματικά χαρακτηριστικά										
2.Αξίες/ πεποιθήσεις	0,190									
3.Σωματική ευεξία	0,222**	0,441**								
4.Συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ	0,118	0,544**	0,402**							
5.Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	0,189*	0,240**	0,171*	0,285**						
6.Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	0,298**	0,125	0,075	0,283**	0,174*					
7.Νομοθετικό πλαίσιο	0,262**	0,244**	0,462**	0,446**	0,383**	0,274**				
8.Ηλικία	-0,226**	-0,047	0,000	-0,126	-0,057	-0,344**	-0,036			
9.Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή	-0,143	0,026	0,084	-0,022	-0,003	-0,297**	-0,033	0,712**		
10.Προϋπηρεσία στην γενική αγωγή	-0,113	0,019	0,037	-0,048	-0,038	-0,216**	0,027	0,459**	0,223**	

(*:p<0.05, **:p<0,01)

Για την διερεύνηση της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης έγινε ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών σε δυο κατηγορίες, λόγω του μικρού πληθυσμού δείγματος, κατηγορία «έγγαμος/η/ σε σχέση» (n=113) και «άγαμος/η/ διαζευγμένος/η» (n=48). Πραγματοποιήθηκε ανάλυση t- Test και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον παράγοντα «Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ» ($t(159)=2,978$, $p=0,003$), όπου οι έγγαμοι και όσοι έχουν συμβιωτική σχέση παρουσιάζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα (Μ.Ο.=4,44, Τ.Α= 0,46) από τους άγαμους και τους διαζευγμένους (Μ.Ο.= 4,18, Τ.Α=0,56) (πίνακας 10). Επίσης, στον παράγοντα «Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου» διαπιστώθηκε στατιστική σημαντική διαφορά ($t(159)=2,248$, $p=0,026$) με τους έγγαμους και όσους έχουν συμβιωτική σχέση να σημειώνουν Μ.Ο.=3,75 (Τ.Α=0,68) ενώ οι άγαμοι και οι διαζευγμένοι Μ.Ο.=3,49 (Τ.Α=0,62). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε και στον παράγοντα «Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου» ($t(159)=1,992$, $p=0,048$) με τους έγγαμους και όσους έχουν συμβιωτική σχέση να σημειώνουν Μ.Ο.=4,02 (Τ.Α=0,89) ενώ οι άγαμοι και οι διαζευγμένοι Μ.Ο.=3,72 (Τ.Α= 0,87). Άρα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί και όσοι έχουν κάποια σχέση φαίνεται να αναζητούν προστατευτικούς παράγοντες, τόσο στις σχέσεις εντός σχολείου όσο και εκτός, σε σύγκριση με τους συναδέλφους που είναι άγαμοι ή διαζευγμένοι.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχου t- Test για τον ρόλο της οικογενειακής κατάστασης στους προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας

Παράγοντας	Οικογενειακή κατάσταση	N	M.O.	T.A.	t	p
Πνευματικά χαρακτηριστικά	Έγγαμος/η-Σε σχέση	113	3,45	1,42	0,824	0,411
	Άγαμος/η-Διαζευγμένος/ η	48	3,25	1,30		
Αξίες/Πεποιθήσεις	Έγγαμος/η-Σε σχέση	113	4,36	0,63	1,258	0,210
	Άγαμος/η-Διαζευγμένος/ η	48	4,22	0,69		
Σωματική ευεξία	Έγγαμος/η-Σε σχέση	113	3,88	0,81	-0,172	0,863
	Άγαμος/η-Διαζευγμένος/ η	48	3,90	0,76		
Συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ	Έγγαμος/η-Σε σχέση	113	4,44	0,46	2,978	0,003
	Άγαμος/η-Διαζευγμένος/ η	48	4,18	0,56		
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	Έγγαμος/η-Σε σχέση	113	3,75	0,68	2,248	0,026
	Άγαμος/η-Διαζευγμένος/ η	48	3,49	0,62		
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	Έγγαμος/η-Σε σχέση	113	4,02	0,89	1,992	0,048
	Άγαμος/η-Διαζευγμένος/ η	48	3,72	0,87		
Χρήση και γνώση νομοθετικού πλαισίου	Έγγαμος/η-Σε σχέση	113	3,84	0,91	0,461	0,646
	Άγαμος/η-Διαζευγμένος/ η	48	3,78	0,67		

3.4 Η σχέση της Συναισθηματική Νοημοσύνης με την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης αφορούσε τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της Συναισθηματικής νοημοσύνης (εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού, εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, χρήση του συναισθήματος και ρύθμιση του συναισθήματος) και της ψυχικής ανθεκτικότητας (πνευματικά χαρακτηριστικά, αξίες/ πεποιθήσεις, σωματική ευεξία, συναισθηματική και συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα, σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου, σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου, νομοθετικό πλαίσιο) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού διενεργήθηκε ανάλυση συσχετίσεων ανάμεσα στις κλίμακες και τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

Εξετάζοντας τις συνολικές κλίμακες, διαφαίνεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($r(161)= 0,443, p<0,001$). Έτσι, κάποιος που έχει υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας έχει και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Στον πίνακα 11 διαφαίνεται πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αρκετών από τις παρούσες μεταβλητές. Πιο αναλυτικά, παρατηρείται ότι η διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης «Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού» εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση (στατιστικά σημαντικές) με τους παράγοντες «Αξίες/ Πεποιθήσεις» ($r(161)= 0,252, p<0,01$), «Σωματική Ευεξία» ($r(161)= 0,215, p<0,01$), «Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ» ($r(161)= 0,374, p<0,01$) και «Χρήση και γνώση του νομοθετικού πλαισίου» ($r(161)= 0,296, p<0,01$). Φαίνεται δηλαδή, ότι όσο υψηλότερα οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την ικανότητά τους να κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα τόσο υψηλότερα αναφέρουν ότι είναι και τα επίπεδα των αξιών/ πεποιθήσεων, της σωματικής ευεξίας, της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ΨΑ και της χρήσης και γνώσης του νομοθετικού πλαισίου οι οποίοι δρουν προστατευτικά έναντι των προκλήσεων.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η διάσταση «Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων» εμφανίζει μέτριες θετικές συσχετίσεις (στατιστικά σημαντικές) με τους παράγοντες «Αξίες/ Πεποιθήσεις» ($r(161)= 0,360, p<0,01$), «Σωματική Ευεξία» ($r(161)= 0,174, p<0,01$), «Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ» ($r(161)= 0,351, p<0,01$), «Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου» ($r(161)= 0,170, p<0,05$), «Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου» ($r(161)= 0,159, p<0,05$) και «Χρήση και γνώση του νομοθετικού πλαισίου» ($r(161)= 0,190, p<0,05$). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκτιμούν υψηλά την ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων σημειώνουν και υψηλό βαθμό στις αξίες/ πεποιθήσεις, στη σωματική ευεξία, στη συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ, στις σχέσεις εντός και εκτός

του σχολείου καθώς και στη γνώση και χρήση του νομοθετικού πλαισίου που τους βοηθούν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων στο σχολείο.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η διάσταση «Χρήση του συναισθήματος» εμφανίζει μέτριες θετικές συσχετίσεις (στατιστικά σημαντικές) με τους παράγοντες «Πνευματικά Χαρακτηριστικά» ($r(161) = 0,229, p < 0,01$), «Αξίες/ Πεποιθήσεις» ($r(161) = 0,346, p < 0,01$), «Σωματική ευεξία» ($r(161) = 0,372, p < 0,01$), «Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ» ($r(161) = 0,395, p < 0,01$), «Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου» ($r(161) = 0,201, p < 0,05$) και «Χρήση και γνώση νομοθετικού πλαισίου» ($r(161) = 0,393, p < 0,01$). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκτιμούν υψηλά την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν συναισθηματικές δεξιότητες σημειώνουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω των πνευματικών χαρακτηριστικών, των αξιών / πεποιθήσεων, της σωματικής ευεξίας, της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ΨΑ, των καλών σχέσεων εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς και της χρήσης και γνώσης του νομοθετικού πλαισίου.

Τέλος, η διάσταση «Ρύθμιση του συναισθήματος» φαίνεται να παρουσιάζει μέτριες θετικές συσχετίσεις (στατιστικά σημαντικές) με τους παράγοντες «Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ» ($r(161) = 0,165, p < 0,05$), «Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου» ($r(161) = 0,193, p < 0,05$) και «Χρήση και γνώση νομοθετικού πλαισίου» ($r(161) = 0,258, p < 0,01$). Άρα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκτιμούν υψηλά την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο σημειώνουν υψηλή συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ, καλές σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου, καθώς και καλή χρήση και γνώση νομοθετικού πλαισίου τα οποία δρουν και προστατευτικά στις εργασιακές αντιξοότητες.

Πίνακας 11: Δείκτες συνάφειας (Pearson r) ανάμεσα στις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης και των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Εκτίμηση των συναισθημάτων εαυτού											
2.Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	0,542**										
3.Χρήση συναισθήματος	0,396**	0,337**									
4.Ρύθμιση συναισθήματος	0,391**	0,290**	0,384								
5.Πνευματικά χαρακτηριστικά	0,055	0,025	0,229**	-0,021							
6.Αξίες/Πεποιθήσεις	0,252**	0,360**	0,346**	0,115	0,190*						
7.σωματική ευεξία	0,215**	0,174*	0,372**	0,132	0,222**	0,441**					
8.Συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ	0,374**	0,351**	0,395**	0,165*	0,118	0,544**	0,402**				
9.Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	0,097	0,170*	0,201*	0,193*	0,189*	0,240**	0,171*	0,285**			
10.σχέςσεις εκτός σχολικού πλαισίου	0,087	0,159*	0,129	0,088	0,298**	0,125	0,75	0,283**	0,174*		
11. χρήση και γνώση του νομοθετικού πλαισίου	0,296**	0,190*	0,393**	0,258**	0,262**	0,244**	0,492**	0,446**	0,383**	0,274**	

(*:p<0.05, **:p<0,01)

3.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως προβλεπτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ο τέταρτος και τελευταίος ερευνητικός στόχος αφορούσε την εξέταση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προβλεπτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας και εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση.

Πιο αναλυτικά, ο πίνακας 12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή «Πνευματικά χαρακτηριστικά» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(4,156)=2,833$, $p=0,026$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,044<0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Χρήση του συναισθήματος» ($Beta=0,286$, $t=3,234$, $p=0,001$) για την πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διάσταση των «πνευματικών χαρακτηριστικών».

Πίνακας 12: Γραμμική Παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη των «πνευματικών χαρακτηριστικών»

	Beta	t	p
Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού	0,014	0,142	0,88
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	-0,043	-0,458	0,648
Χρήση του συναισθήματος	0,286	3,234	0,001
Ρύθμιση του συναισθήματος	-0,124	-1,417	0,158

$R^2=0,068$

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αξίες/ Πεποιθήσεις» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(4,156)=9,229$, $p<0,001$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,171<0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων» ($Beta=0,277$, $t=3,190$, $p=0,002$) και της μεταβλητής «Χρήση του συναισθήματος» ($Beta=0,273$, $t=3,325$, $p=0,001$) για την πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διάσταση «Αξίες/ Πεποιθήσεις».

Πίνακας 13: Γραμμική Παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη των «Αξιών/ Πεποιθήσεων»

	Beta	t	p
Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού	0,024	0,266	0,791
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	0,277	3,190	0,002
Χρήση του συναισθήματος	0,273	3,325	0,001
Ρύθμιση του συναισθήματος	-0,08	-0,982	0,328

R²=0,191

Ο πίνακας 14 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Σωματική ευεξία» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη (F(4,156)= 6,636, p<0,001) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής (AdjR²=0,123<0,250). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Χρήση του συναισθήματος» (Beta=0,347, t=4,110, p<0,001) για την πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διάσταση «Σωματική Ευεξία».

Πίνακας 14: Γραμμική Παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη της «Σωματικής Ευεξίας»

	Beta	t	p
Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού	0,08	0,848	0,398
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	0,025	0,275	0,784
Χρήση του συναισθήματος	0,347	4,110	0,001
Ρύθμιση του συναισθήματος	-0,04	-0,475	0,636

R²=0,145

Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη (F(4,156)= 11,938, p<0,001) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής (AdjR²=0,215<0,250). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών «Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού» (Beta=0,197, t=2,216, p=0,028), «Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων» (Beta=0,168, t=1,982, p=0,049) και «Χρήση του συναισθήματος» (Beta=0,287, t=3,591, p<0,001) για την πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διάσταση «Συναισθηματική και Συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα».

Πίνακας 15: Γραμμική Παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη της «Συναισθηματικής και Συμπεριφορικής ψυχικής ανθεκτικότητας»

	Beta	t	p
Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού	0,197	2,216	0,028
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	0,168	1,982	0,049
Χρήση του συναισθήματος	0,287	3,591	0,001
Ρύθμιση του συναισθήματος	-0,07	-0,89	0,375

R²=0,234

Ο πίνακας 16 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(4,156)=2,831, p=0,027$), ωστόσο δεν αναδείχθηκαν προβλεπτικοί παράγοντες ($p \geq 0,119$) και εμφανίστηκε χαμηλός βαθμός προσαρμογής ($AdjR^2=0,044 < 0,250$) για την πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διάσταση «Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου».

Πίνακας 16: Γραμμική Παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνη στην πρόβλεψη των «Σχέσεων εντός σχολικού πλαισίου»

	Beta	t	p
Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού	-0,079	-0,808	0,420
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	0,128	1,370	0,173
Χρήση του συναισθήματος	0,138	1,567	0,119
Ρύθμιση του συναισθήματος	0,133	1,526	0,129

$R^2=0,068$

Ο πίνακας 17 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(4,156)=1,328, p=0,262$) και εμφανίστηκε χαμηλός βαθμός προσαρμογής ($AdjR^2=0,008 < 0,250$) για την πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διάσταση «Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου».

Πίνακας 17: Γραμμική Παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνη στην πρόβλεψη των «Σχέσεων εκτός σχολικού πλαισίου»

	Beta	t	p
Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού	-0,034	-0,338	0,736
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	0,141	1,485	0,140
Χρήση του συναισθήματος	0,084	0,938	0,350
Ρύθμιση του συναισθήματος	0,028	0,312	0,756

$R^2=0,033$

Τέλος, ο πίνακας 18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Χρήση και γνώση νομοθετικού πλαισίου» και ανεξάρτητες τους παράγοντες που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(4,156)=8,779, p < 0,001$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,163 < 0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Χρήση του συναισθήματος» ($Beta=0,306, t=3,706, p < 0,001$) για

την πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διάσταση «Χρήση και γνώση του νομοθετικού πλαισίου».

Πίνακας 18: Γραμμική Παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη της «Χρήσης και γνώσης του Νομοθετικού Πλαισίου»

	Beta	t	p
Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού	0,153	1,665	0,098
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	-0,022	-0,246	0,806
Χρήση του συναισθήματος	0,306	3,706	0,001
Ρύθμιση του συναισθήματος	0,087	1,059	0,291

$R^2 = 0,184$

4^ο κεφάλαιο: Συζήτηση- Συμπεράσματα- προτάσεις

4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς και το πώς επηρεάζονται από δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες, ενώ τίθεται και το ερώτημα κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει καλό προβλεπτικό παράγοντα για την ψυχική ανθεκτικότητα. Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων με γνώμονα τη σχετική βιβλιογραφία καθώς και να υπογραμμιστεί η διάσταση της ειδικής αγωγής όπου τα ευρήματα είναι ελλιπή.

4.2 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων του φύλου και της ηλικίας

Διερευνήθηκε το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, δηλαδή η ικανότητα να διαχειρίζονται, να κατανοούν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογήθηκε με βάση τους παράγοντες, εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού, εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων, χρήση του συναισθήματος και ρύθμιση του συναισθήματος.

Από την παρούσα μελέτη διαπιστώνεται ότι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην Ελλάδα βαθμολόγησαν μέτρια προς υψηλά την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, τόσο στο σύνολό της όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της, γεγονός που επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες εγχώριες έρευνες (Anastasiou, 2020· Platsidou, 2010· Τίσου, 2015). Υψηλότερα από όλους τους παράγοντες βαθμολογήθηκε η ικανότητά τους να αξιολογούν τα συναισθήματά τους, έπειτα η ικανότητά τους να αξιολογούν τα συναισθήματα των άλλων, η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων τους και τέλος, η ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους.

Πράγματι, τα συναισθήματα είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία και ποιοτική εκπαίδευση (Kusche & Greenberg, 2006). Είναι κρίσιμα συστατικά για τη βέλτιστη επεξεργασία των πληροφοριών, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, το κίνητρο, την προσοχή, τη συγκέντρωση, τη μνήμη, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, τη δημιουργικότητα, τη συμπεριφορά, τη δέσμευση στο επάγγελμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη σωματική υγεία και ακόμη και την ίδια την επιβίωση (Jensen, 1998). Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί πριν από όλα, πρέπει να έχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης

τα οποία τους βοηθούν στην εξάλειψη και την αντιμετώπιση των προκλήσεων ιδιαίτερα στα πλαίσια της ειδικής διαπαιδαγώγησης.

Έπειτα, εξετάστηκε κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζεται από παράγοντες ατομικών διαφορών όπως το φύλο και η ηλικία. Στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάστηκαν διαφυλικές διαφορές ανάμεσα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, γεγονός που επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες έρευνες τόσο στον τομέα της ειδικής αγωγής όσο και στην γενική εκπαίδευση (Kafetsios & Zampetakis, 2008· Μπαντούνα & Ζωγόπουλου, 2020· Platsidou, 2010· Τίσου, 2015). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι και οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν εξίσου υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και μπορεί πιθανώς να εκτιμηθεί στο ότι αμφότεροι αναλαμβάνουν πολλούς ρόλους καθημερινώς, είναι εξίσου ευαίσθητοι και ευαισθητοποιημένοι στις ανάγκες των άλλων με αποτέλεσμα να χειρίζονται τις συναισθηματικές καταστάσεις με επάρκεια. Ιδιαίτερα, στα πλαίσια της ειδικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξανόμενα καθήκοντα και υποχρεώσεις λόγω των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Το έργο τους είναι σύνθετο και πολυπρισματικό, αφού καλούνται να αξιολογούν τις ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών, να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας σε συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα και να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση στους κηδεμόνες. Όλες αυτές οι καταστάσεις τους ωθούν πιθανόν σε μια επαγρύπνηση που τους καθιστά να είναι πιο αποδοτικοί και συναισθηματικά και κοινωνικά παρόντες για τους μαθητές τους.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν παρουσιάζει κάποιο συνεπές εξελικτικό πρότυπο ως προς τις διαφορές των δυο φύλων, ειδικότερα στην περίπτωση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010). Εφόσον παρατηρηθούν διαφορές ως προς το φύλο, τότε αυτές αφορούν κάποια συγκεκριμένη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010).

Διαφορές δεν εντοπίστηκαν ούτε στον παράγοντα ηλικία των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Anastasiou, 2020· Platsidou, 2010). Σε γενικές γραμμές, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει την τάση να μεταβάλλεται και να βελτιώνεται με το πέρασμα του χρόνου. Η εξήγηση που δίνεται είναι ότι, καθώς τα άτομα μεγαλώνουν αξιολογούν τα γεγονότα καλύτερα και επικοινωνούν τις ανάγκες τους πιο αποτελεσματικά (Birol et al., 2009· Mayer et al., 2000). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκε αξιολογη μεταβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης

με το πέρασμα της ηλικίας το οποίο μπορεί να οφείλεται στο συγκεκριμένο εύρος ηλικιών που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα από 24 έως 57 ετών. Ίσως διαφορές λόγω ηλικίας να εμφανίζονται σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ηλικίες από αυτές που εξετάστηκαν.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και δεν επηρεάζεται από εργασιακές συνθήκες. Είναι μια ικανότητα η οποία χτίζεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αναπτύσσεται μέσω της μάθησης και της εμπειρίας και δύναται να βελτιωθεί με την πάροδο του χρόνου μέσω της εξάσκησης και του προγραμματισμού (Goleman, 2011a ·Bar-On, 2006).

4.3 Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και η επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων

Μελετήθηκε επίσης το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή το πώς αντιμετωπίζουν στρεσογόνους παράγοντες και τις προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον. Διαπιστώθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κυμαίνεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Μολονότι οι μελέτες για την ψυχική ανθεκτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με άλλες πρόσφατες έρευνες στο ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης εκτιμούν ότι μάλλον διακατέχονται από ικανοποιητικά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Δανιηλίδου, 2018· Σιούρλα, 2018). Στην έρευνα των Botou et al.,(2017) διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν μέτρια προς υψηλή ή υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα και μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 7,6% είχε πολύ χαμηλή ή χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα.

Αναλυτικότερα, στην παρούσα έρευνα πιο υψηλά από όλους τους παράγοντες αξιολογήθηκε η *Συναισθηματική και Συμπεριφορική ψυχική ανθεκτικότητα* για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Η συναισθηματική επάρκεια βοηθά το άτομο να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει και να διαχειριστεί τις δυσκολίες και να είναι συνεπώς ψυχικά πιο ανθεκτικό. Η θέση αυτή γίνεται περισσότερη αντιληπτή υπό το πρίσμα ότι η συναισθηματική διάδραση διευκολύνει την κοινωνική υποστήριξη διαμέσου της ανάπτυξης κοινωνικών δικτύων και καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Sieppel et al., 2015). Επομένως, η χρήση συναισθημάτων είναι απαραίτητη ικανότητα για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων που δρουν υποστηρικτικά, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα, ειδικότερα μέσα στα πλαίσια της ειδικής αγωγής. Η Fredrikson (2004) η οποία ανέπτυξε τη «θεωρία της

διεύρυνσης και οικοδόμησης» υποστηρίζει ότι η τα θετικά συναισθήματα τροφοδοτούν την ψυχική ανθεκτικότητα.

Υψηλά βαθμολογήθηκαν και οι *Αξίες/ Πεποιθήσεις* για την αντιμετώπιση στρεσογόνων προκλήσεων στο σχολείο. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να αντλούν δύναμη από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, από το αίσθημα προσφοράς, την αγάπη για τους μαθητές τους και από την πληρότητα που τους προσφέρει η διδασκαλία και ενδεχομένως, όλο αυτό να πυροδοτείται ακόμα περισσότερο στον τομέα της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με την έρευνα της Sutton (2005) σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν το μεγαλύτερο μέρος της ευχαρίστησης και της χαράς που νιώθουν στη ποιότητα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους. Εξίσου υψηλά βαθμολογήθηκαν και οι *Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου* για την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδείχθηκε ότι το να μοιράζονται το πρόβλημα και αυτά που αισθάνονται με την οικογένεια και τους φίλους, να μιλούν στον/στην σύζυγο/σύντροφό τους για να εκτονώσουν την πίεση ή να μιλούν σε κάποιον κοντινό τους άνθρωπο εκτός του χώρου εργασίας, τους βοηθά στο να αποφορτίζονται συναισθηματικά και να βρίσκουν προστασία στον οικογενειακό και φιλικό ιστό. Έχει διαπιστωθεί ότι οι «σημαντικοί άλλοι» επιδρούν σημαντικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2010).

Πολύ χρήσιμη θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και η *Σωματική Ευεξία* για την αντιμετώπιση στρεσογόνων προκλήσεων στο σχολείο. Συγκεκριμένα, συμφώνησαν ότι η καλή σωματική τους κατάσταση και υγεία μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στον τρόπο που αντιδρούν, όπως και ότι μία ισορροπημένη διατροφή μπορεί να τους δώσει την ενέργεια που χρειάζονται, για να ξεπεράσουν πιο εύκολα την πρόκληση. Επίσης, τείνουν να συμφωνήσουν ότι καταφεύγουν στην άσκηση για εκτόνωση όταν έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις στο σχολείο. Υψηλά βαθμολογήθηκε και το *νομοθετικό πλαίσιο*, ως προς την γνώση και την χρήση του για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως διεκδικούν τα δικαιώματά τους βασιζόμενοι στους νόμους και τον κανονισμό του σχολείου, ενημερώνονται για το τι ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο για την κάθε περίπτωση, όπως και βασίζονται στην γνώση του κανονισμού και των κανόνων που διέπουν την εκπαίδευση για να επιλύσουν το πρόβλημα. Παράλληλα, τείνουν να συμφωνήσουν ότι επικαλούνται τον αντίστοιχο νόμο που ρυθμίζει την κατάσταση.

Ικανοποιητικές θεωρήθηκαν και οι *Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου* για την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων που συμβαίνουν στο σχολείο, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, συμφωνήσαν ότι ζητούν συμβουλές από πιο έμπειρους συναδέλφους τους, ότι συζητούν με τους συναδέλφους τους το πρόβλημα, ότι υπάρχουν άτομα εντός σχολικού πλαισίου στα οποία μπορούν να απευθυνθούν για βοήθεια και στήριξη και ότι απευθύνονται στον διευθυντή του σχολείου για να λύσει το πρόβλημα. Έχει διαπιστωθεί ότι, οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους κατέχουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Papatrainou & Le Cornu, 2014), καθώς τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα παρέχοντας έμπνευση και ελπίδα (Anderson & Olsen, 2006) και ταυτόχρονα, τονώνοντας το ηθικό τους (Howard & Johnson, 2004). Τέλος, τα *Πνευματικά Χαρακτηριστικά* δε φαίνεται να είναι και τόσο χρήσιμα για την αντιμετώπιση προκλήσεων στο σχολείο, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ζητούν βοήθεια από τον Θεό ή μια ανώτερη δύναμη όταν συμβαίνουν διάφορες προκλήσεις ή στρεσογόνες καταστάσεις.

Ενδιαφέρον επιδεικνύουν τα πορίσματα αυτά αν συγκριθούν με αντίστοιχα πορίσματα από την Ελληνική πραγματικότητα. Στην έρευνα της Σιούρλα (2018) διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εμφανίζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα στις διαστάσεις Επαγγελματική και Κινητήρια, Κοινωνική και Ευελιξίας σε σχέση με τη Συναισθηματική. Φαίνεται ότι εκείνη την περίοδο της οικονομική κρίσης οι εκπαιδευτικοί ήταν εστιασμένοι στην εξέλιξη της εργασίας τους και οι κοινωνικές σχέσεις έρχονταν σε δεύτερο επίπεδο βαρύτητας. Φαίνεται επίσης, να βίωναν περισσότερη πίεση και έτσι δικαιολογείται η χαμηλή συναισθηματική τους ψυχική ανθεκτικότητα. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και στην έρευνα της Δανιηλίδου (2018) η οποία διεξήχθη σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα στις διαστάσεις Κίνητρα, Προσαρμοστικότητα και Κοινωνική διάσταση σε σύγκριση με τη Συναισθηματική διάσταση.

Εν κατακλείδι, στην παρούσα έρευνα η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κυμαίνεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα σε όλους τους παράγοντες πλην των πνευματικών χαρακτηριστικών. Πράγματι, τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας αντιστοιχούν στη θετική ψυχολογική ευεξία των εκπαιδευτικών (Richards et al, 2016), γεγονός που τους βοηθά να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά συγκρούσεις και τις άσχημες συμπεριφορές, να έχουν εγκράτεια μετουσιώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα σε θετικά, να έχουν ενσυναίσθηση και να βιώνουν το επάγγελμά με αίσθηση σκοπού αυξάνοντας την δέσμευση (Howard & Johnson, 2004). Επιπλέον, η

ανθεκτική αντιμετώπιση αναγνωρίστηκε και ως παράγοντας που μετριάζει την σχέση μεταξύ της κατάθλιψης και της έκθεσης στο ψυχολογικό τραύμα (Sinclair et al, 2016). Έτσι, η ανθεκτικότητα διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην ψυχολογική ευημερία μεταξύ των ατόμων, ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Παράλληλα, διερευνήθηκε κατά πόσο η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται από παράγοντες ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών. Ως προς τον παράγοντα φύλο δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις και το σχετικό εύρημα επιβεβαιώνεται και σε αντίστοιχη έρευνα του Wagnild (2016). Έτσι, οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην Ελλάδα εμφανίζουν εξίσου υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας το οποίο μπορεί να οφείλεται στο ότι και οι δυο μεριές αντιμετωπίζουν εξίσου τις ίδιες υποχρεώσεις και δυσκολίες στην προσωπική και επαγγελματική ζωή και αυτή η συνεχής τριβή ενισχύει την επάρκεια και την ανθεκτικότητά τους στις δύσκολες καταστάσεις. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διακατέχονται από υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Al-Bawaliz, et al., 2015) και ειδικότερα με ενσυναίσθηση, ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων των δικών τους αλλά και των άλλων, γεγονός που τους καθιστά ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένους στις ανάγκες των άλλων.

Τα ευρήματα αυτά μπορούν να συγκριθούν με αντίστοιχες εγχώριες έρευνες τα οποία φαίνεται να είναι αντικρουόμενα. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Σιούρλα (2018) διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί μόνο ως προς την Συναισθηματική διάσταση σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, στην έρευνα της Δανηλίδου (2018) η οποία διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα μόνο ως προς την διάσταση των Κινήτρων, ενώ στην έρευνα των Botou και συνεργάτες (2017) διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης εμφάνισαν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα στην συνολική ψυχική ανθεκτικότητα σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους. Επίσης, στην έρευνα της Φλέγγα (2020) διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σημειώνουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Μια πιθανή εξήγηση που μπορεί να δοθεί, αποτελεί το γεγονός ότι το διάστημα που μεσολαβεί μέχρι την παρούσα έρευνα έχουν επέλθει σημαντικές κοινωνικές αλλαγές που έχει επιφέρει η πανδημία COVID- 19. Πιθανόν, ο ανδρικός πληθυσμός αναγκάστηκε να αποκτήσει πιο ενεργό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών και στο από κοινού μοίρασμα των

υποχρεώσεων με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν από κοινού δυσκολίες, βελτιώνοντας την ανοχή και την ανθεκτικότητά τους απέναντι στις προκλήσεις. Επίσης, μια άλλη εξήγηση που μπορεί να δοθεί σχετίζεται με την φύση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας ανομοιογενούς ομάδας μαθητών με ποικίλα χαρακτηριστικά, γεγονός που τους καθιστά πιο ευέλικτους, με υψηλό αίσθημα προσφοράς και αγάπης για τη δημιουργία ενός ισχυρού δικτύου συνεργασίας και επικοινωνίας με τους μαθητές. Αυτή η πραγματικότητα βοηθά τους ειδικούς εκπαιδευτικούς να δομήσουν μηχανισμούς που τους βοηθούν να διατηρήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα σε περιόδους κρίσης.

Ως προς τον παράγοντα ηλικία, προέκυψε ότι οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να αναζητούν προστασία σε πνευματικούς παράγοντες, όπως η προσευχή ή ο διαλογισμός και στις σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου, όπως η οικογένεια και οι φίλοι για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Στην έρευνα των Gu και Day (2013) η οποία αφορά την συνολική ψυχική ανθεκτικότητα διαπιστώθηκε ότι, οι νέοι εκπαιδευτικοί και αυτοί οι οποίοι βρίσκονται στα μέσα της καριέρας τους, τείνουν να διατηρούν την ανθεκτικότητά τους περισσότερο από τους μεγαλύτερους σε ηλικία και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, επισημαίνοντας ότι οι συνεχείς προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον εξασθενούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Το εύρημα της παρούσας μελέτης έρχεται σε αντίθεση με άλλες αντίστοιχες Ελληνικές έρευνες. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα των Botou et al. (2017) οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί γενικής και με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα συγκριτικά με τους νεότερους συναδέλφους τους Στην έρευνα της Δανηλίδου (2018) διαπιστώθηκε, ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία προσαρμόζονται ευκολότερα στις αλλαγές που τυχόν ανακύπτουν στον εργασιακό χώρο και έτσι, ενισχύεται η ψυχική τους ανθεκτικότητα, ενώ στην έρευνα της Σιούρλα (2018) η οποία αφορά εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και αντίστοιχα της Φλέγγα (2020) που αφορά εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η ηλικία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών φάνηκε να μην επηρεάζει την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Επιπροσθέτως, η οικογενειακή κατάσταση είναι ένα χαρακτηριστικό που φαίνεται να διαμορφώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι έγγαμοι εκπαιδευτικοί και εκείνοι οι οποίοι είχαν σταθερή σχέση κατά την περίοδο διεξαγωγής της

έρευνας σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς τη Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ, τις Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου και στις Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου. Πράγματι, ένας μεγάλος όγκος ερευνών πάνω στην ανθεκτικότητα υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι σχέσεις στην ανθεκτικότητα του ατόμου (Masten & Obradovic, 2008· Masten & Wright, 2010).

Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται τόσο σε εγχώριες έρευνες όσο και διεθνείς. Στην έρευνα της Δανιηλίδου (2018) οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και γενικής και όσοι ήταν σε σχέση σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε δυο διαστάσεις, τη Συναισθηματική και Κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα και την Προσαρμοστικότητα. Επίσης, στην έρευνα των Βοτου και συνεργάτες (2017) το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης ήταν σε υψηλά επίπεδα και δεν επηρεάστηκε από την οικονομική κρίση το οποίο οφείλεται στην ύπαρξη υποστηρικτικών δεσμών μεταξύ του οικογενειακού και ευρύτερου φιλικού/ συναδελφικού περιβάλλοντός τους. Στην μελέτη του Silberberg (2001), οι έγγαμοι ή σε σχέση συμμετέχοντες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στην γενική ψυχική ανθεκτικότητα έναντι των άλλων που δεν έχουν συμβιωτική σχέση (άγαμοι/ες, διαζευγμένοι/ες, χήροι/ες. Οι Day και Hong (2016) αναγνώρισαν ότι η υποστήριξη από φίλους και την οικογένεια, αυξάνει τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την ίδια υποστήριξη, θαλπωρή και ζεστασιά με αποτέλεσμα να βιώνουν εντονότερα στρες και άγχος. Πέραν όμως από τις στενές και διαπροσωπικές σχέσεις, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου παίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς δρα προστατευτικά στην ψυχική και σωματική υγεία και συνδέεται με την μειωμένη πιθανότητα κατάθλιψης (Southwick et al,2005).

Τέλος, ως προς την επιρροή των ετών προϋπηρεσίας στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια εμπειρίας και προϋπηρεσίας στο επάγγελμα αναζητούν βοήθεια στις σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να εκτονώνονται από τις στρεσογόνες καταστάσεις που συμβαίνουν στο σχολείο και να αναζητούν στήριξη στις σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου (π.χ. να μιλήσουν για όσα συνέβησαν σε φίλους και συγγενείς). Ο Engelbrecht και οι συνεργάτες του (2003) αναφέρουν ότι η έλλειψη θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συναδέλφων και οι κακές συνθήκες εργασίας είναι δύο πηγές άγχους. Σε συνδυασμό με επιπλέον στρεσογόνες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (οικογένεια, οικονομικά προβλήματα, σχολικό περιβάλλον κτλ) αποφεύγουν τελικά να καταφύγουν σε

σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου για να βρουν προστατευτικούς παράγοντες (Corbin et al, 2019).

4.4 Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού διεξήχθησαν αναλύσεις συσχετίσεων ανάμεσα των κλιμάκων και των υποκλιμάκων της έρευνας. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι οι δυο αυτές έννοιες σχετίζονται θετικά, γεγονός που επιβεβαιώνεται σε πολυάριθμες έρευνες (Di Fabio & Saklofske, 2018· Ηλιόπουλος, 2019· Waugh et al., 2011). Άρα, άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να έχουν και υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα (Sarrionandia et al., 2018). Ωστόσο, στοιχεία που διερευνούν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι πολύ περιορισμένα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με την αντίστοιχη έρευνα της Φλέγγα (2020), όπου διαπιστώθηκε ότι είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οι οποίοι έχουν και υψηλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οποίοι είναι σε θέση να κατανοούν τα συναισθήματα τα δικά τους αλλά και των άλλων, να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, δύναται να επιλύουν προβλήματα με επιτυχία, να αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα και να διατηρούν την ψυχική τους υγεία.

Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ικανοί να αξιολογούν, να χειρίζονται και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους καθώς και, να εκτιμούν τα συναισθήματα των άλλων έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα ως προς τις αξίες/ πεποιθήσεις, τη σωματική ευεξία, τη συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ και τη χρήση και γνώση του νομοθετικού πλαισίου για την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων στο σχολείο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ικανοί να εκτιμούν τα συναισθήματα των άλλων έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα ως προς τις σχέσεις εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοί να χρησιμοποιούν και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα ως προς τα θρησκευτικά και πνευματικά μέσα καθώς και, στις σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ικανοί να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με αποδεκτό τρόπο έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα ως προς τις σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου για την αντιμετώπιση των προκλήσεων. Επομένως, η χρήση και η ρύθμιση των

συναισθημάτων είναι ικανότητα απαραίτητη στον εκπαιδευτικό χώρο, ενώ υπογραμμίζεται η σημασία τους και στους παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Αναμφίβολα, η σύζευξη αυτών των δυο παραγόντων επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα στο σχολικό πλαίσιο. Οι Gu και Day, (2007) υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη και η ανθεκτικότητα συνδέονται με την αποτελεσματικότητα και την ευημερία των εκπαιδευτικών στην εργασία. Η Ρουλου (2007) από την άλλη, έχει τονίσει τη σημασία της ανθεκτικότητας και των συναισθημάτων, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την οικοδόμηση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών. Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως τα συναισθήματα επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ προάγουν την ευεξία της σχολικής κοινότητας δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες των ατόμων και των συστημάτων.

4.5 Παράγοντες πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Τέλος, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν όλες οι υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας ως εξαρτημένες μεταβλητές και ως ανεξάρτητες οι υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, για να διερευνηθεί αν μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξε ότι, σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας που ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα είναι η χρήση του συναισθήματος, ακολουθούμενος από την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων και από την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται και στην έρευνα των Di Fabio και Saklofske (2018) όπου διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει καλό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην έρευνα των Ainsworth και Oldfield (2019) διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτέλεσε καλό προβλεπτικό παράγοντα στην προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών για την εμφάνιση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους, ενώ στην έρευνα της Φλέγγα που διεξήχθη σε Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής διαπιστώθηκε ότι οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν στην ικανότητα διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Κατά συνέπεια, η χρήση του συναισθήματος είναι σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, μαζί με την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων και του εαυτού οι οποίοι εντάσσονται στην σφαίρα της ενσυναίσθησης. Η συναισθηματική

νοημοσύνη, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να εκτιμά, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, οδηγεί στη βίωση περισσότερο θετικών συναισθημάτων τα οποία λειτουργούν ως αντίδοτο στο στρες και βοηθούν το άτομο να αναπτύξει περισσότερη ανθεκτικότητα απέναντι στις προκλήσεις (Χαραλάμπους, 2011). Επομένως, η απόκτηση δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενσυναίσθηση, ρύθμιση, κατανόηση και χρήση του συναισθήματος, εκτίμηση προσωπικών συναισθημάτων και των άλλων) προάγουν την ψυχική και συναισθηματική υγεία του ατόμου βοηθώντας το άτομο να διαδραματίσει σημαντικούς ρόλους στην κοινωνία με μεγαλύτερη επάρκεια. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργούν τις συναισθηματικές ικανότητες όπως π.χ. η αυτοαξιολόγηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτορρύθμιση, τα κίνητρα, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες, με συστηματικό τρόπο για να αυξήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

4.6 Συμπεράσματα της έρευνας

Στη σύγχρονη εποχή, η σχολική τάξη αποδεικνύει την απαιτητική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός συχνά νιώθει αβοήθητος στην προσπάθειά του να επιφέρει αλλαγές στους σχολικούς, μαθησιακούς και κοινωνικούς τομείς της ζωής των παιδιών και έτσι οδηγείται σε μια κατάσταση φθοράς και εξάντλησης. Επιπλέον, οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές μεταβολές που συντελούνται σε παγκόσμια εμβέλεια εντείνουν το άγχος και την αβεβαιότητα σε όλους τους τομείς, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της συναισθηματικής επάρκειας και της προσαρμογής για τη συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε δομές ειδικής αγωγής, καθώς και αν η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δύναται να προβλέψει και την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και από τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν διαπιστώνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατέχουν σε ικανοποιητικά επίπεδα τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ικανότητα δηλαδή να χρησιμοποιούν συναισθηματικές δεξιότητες, να εκτιμούν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, καθώς και να τα ρυθμίζουν με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Έρευνες σε εκπαιδευτικούς έχουν διαπιστώσει ότι όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική τους νοημοσύνη, τόσο πιο επιτυχημένοι και πιο αποδοτικοί είναι στην εργασία τους, καθώς επιδεικνύουν υψηλή ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες (Ghanizadeh & Moafian, 2010· Mohamad & Jais, 2016· Yoke & Panatik, 2016). Στην παρούσα έρευνα δεν

παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφυλικές και ηλικιακές διαφορές. Επομένως, και τα δυο φύλα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι εξίσου συναισθηματικά ικανά και επαρκή σε όλο το ηλικιακό εύρος.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ικανοποιητικά σημειώθηκαν τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο, η ικανότητά τους δηλαδή να προσαρμόζονται στις εκάστοτε περιστάσεις και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις επιτυχώς. Υψηλά βαθμολογήθηκαν όλοι οι προστατευτικοί παράγοντες όπως η συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ, αξίες/ πεποιθήσεις, σχέσεις εκτός και εντός σχολικού πλαισίου η σωματική ευεξία καθώς και η χρήση και γνώση του νομοθετικού πλαισίου, εκτός όμως των πνευματικών χαρακτηριστικών. Φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά προϊδεασμένοι απέναντι στη θρησκευτικότητα πιθανότατα λόγω της εκκοσμίκευσης της κοινωνίας, μολονότι οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν πίστη σε έναν προσωπικό Θεό.

Ως προς τους ατομικούς και εργασιακούς παράγοντες, η ηλικία και η προϋπηρεσία παρουσίασαν διαφοροποίηση ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αναζητούν στήριξη σε πνευματικά στοιχεία για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στο σχολικό περιβάλλον, όπως η προσευχή και ο διαλογισμός ή σε θρησκευτικά δρώμενα, όπως οι θρησκευτικές λειτουργίες, η εξομολόγηση, ο διαλογισμός, η γιόγκα και οι πνευματικές αναζητήσεις και στις σημαντικές σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου, όπως είναι η οικογένεια και οι φίλοι. Ενδεχομένως, οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί λόγω του συνεχώς μεταβαλλόμενου εργασιακού περιβάλλοντος να δυσκολεύονται να αναπτύξουν ένα δίκτυο ενίσχυσης, υποστήριξης και εμπιστοσύνης μεταξύ των συνάδελφων, καθώς δρουν σε ένα πλαίσιο αναπληρωτών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία στο επάγγελμα προστρέχουν στις σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου για να βρουν υποστήριξη. Πιθανώς, εκπαιδευτικοί μεγαλύτεροι σε ηλικία και με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στον χώρο εκτονώνονται λιγότερο από τις στρεσογόνες καταστάσεις που συμβαίνουν στο σχολείο και δυσκολεύονται να ζητήσουν στήριξη από τον φιλικό και οικογενειακό τους περίγυρο (π.χ. να μιλήσουν για όσα συνέβησαν σε φίλους ή συγγενείς). Φαίνεται ότι η δύσκολη και απαιτητική πραγματικότητα με τις συνεχείς προκλήσεις στο σχολικό και πιθανότητα οικογενειακό περιβάλλον, φθείρουν τους εκπαιδευτικούς μειώνοντας την αυτοαποτελεσματικότητα, την αίσθηση σκοπού και νοήματος ζωής, την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή τους, ωθώντας τους σε μια αποστασιοποίηση.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση διαπιστώθηκε ότι οι έγγαμοι και σε σχέση Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναζητούν υποστήριξη στις σχέσεις εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, ενώ σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους κατέχουν τη Συναισθηματική και Συμπεριφορική ΨΑ. Από την βιβλιογραφία διαπιστώνεται η σημασία που έχουν οι σχέσεις και η κοινωνική στήριξη στην ανθεκτικότητα του ατόμου. Ειδικότερα, όταν οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από αγάπη, ασφάλεια και υποστήριξη, η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύεται καθώς το άτομο ενδυναμώνεται, ανατροφοδοτείται θετικά, γίνεται πιο αποτελεσματικό και εκφράζεται με ευελιξία και δημιουργικότητα (Luthar & Brown, 2007). Στην παρούσα έρευνα, φαίνεται πως πιθανότατα οι διαζευγμένοι και χωρίς κάποια συμβιωτική σχέση εκπαιδευτικοί έχουν έλλειψη ποιοτικών και ουσιαστικών σχέσεων και δεν λαμβάνουν την απαραίτητη ηθική και ψυχολογική υποστήριξη. Επίσης, διαφάνηκε η μη επίδραση του φύλου στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Διαπιστώθηκε η θετική σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών δηλαδή, εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εμφάνισαν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Έχει αποδειχθεί ότι η ύπαρξη συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και στην ανθεκτικότητα απέναντι στο στρες (Cefai & Cavioni, 2014). Τέλος, ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί καλό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, με τη χρήση του συναισθήματος, ακολουθούμενος από την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων και την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού. Η πεποίθηση αυτή συντελεί στο ότι οι συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών δύναται να βοηθήσουν στην αποτελεσματική διαχείριση των δυσχερειών, στην εκπλήρωση του διδακτικού τους έργου με επάρκεια και στην οικοδόμηση μηχανισμών που τους βοηθούν να διατηρήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

4.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Βασικές αδυναμίες της έρευνας απορρέουν από τη σύσταση του δείγματος. Το μέγεθος του δείγματος σε ορισμένες περιπτώσεις δεν ήταν επαρκώς μεγάλο για την εφαρμογή των παραμετρικών ελέγχων που διεξήχθησαν. Μια ακόμη αδυναμία αποτελεί το γεγονός ότι το γυναικείο φύλο υπερτερεί έναντι των ανδρών. Εάν το

ανδρικό φύλο λάμβανε περισσότερη συμμετοχή πιθανότατα τα ευρήματα να ήταν διαφορετικά. Τέλος, το εργαλείο της έρευνας εμφάνισε σε 2 παράγοντες («εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων» και «σωματική ευεξία») αξιοπιστία ελαφρώς μικρότερη του 0,7, τιμή που θεωρείται αμφισβητήσιμη.

4.8 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή

Αδιαμφισβήτητα, η καλή ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία όχι μόνο για την ποιότητα και ευημερία των εκπαιδευτικών αλλά και για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Για τον λόγο αυτό η εξασφάλισή και η διαφύλαξή της πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα της σχολικής ηγεσίας και της Πολιτείας. Λαμβάνοντας υπόψη, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι ικανοποιητικά. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι συναισθηματικές ικανότητες, όπως η χρήση του συναισθήματος, η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων καθώς και, η εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού αποτελούν καλοί προβλεπτικοί παράγοντες για την εμφάνιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Επομένως, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την υποστήριξη και ενδυνάμωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και όσων απασχολούνται ήδη σε εκπαιδευτικές δομές μέσω προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό, με την παρακολούθηση σεμιναρίων τουλάχιστον 200 ωρών σε θέματα που άπτονται την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών, με στόχο την βελτίωση των επιπέδων συναισθηματικής ικανότητας και ψυχολογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Επίσης, θα μπορούσαν να διεξαχθούν μηνιαία βιωματικά εργαστήρια και παρεμβάσεις που θα βοηθούν άμεσα τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις συναισθηματικές τους ικανότητες, προς ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Τα ανωτέρω προγράμματα θα ήταν σκόπιμο να εφαρμοστούν και ως διαδικτυακά προγράμματα, που θα εξασφαλίζουν αρχικά την ανωνυμία καθώς και, την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές. Η εξασφάλιση της ανωνυμίας μπορεί να λειτουργήσει ως ασφαλές περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς που χρήζουν βοήθειας και διστάζουν να τη ζητήσουν με τον φόβο να θεωρηθούν αδύναμοι ή ανεπαρκείς.

Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η σύσταση ψυχολογικής και συμβουλευτικής υποστηρικτικής υπηρεσίας σε κάθε σχολική μονάδα, καθώς θα συνδράμει στην αντιμετώπιση

των προβλημάτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι συνεδρίες συνίσταται να είναι ατομικές (μια φορά την εβδομάδα) και ομαδικές (3-5 εκπαιδευτικοί μαζί, μια φορά τον μήνα), ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει στο πλευρό του ειδικούς επαγγελματίες που θα τον στηρίζουν σε ψυχολογικό και πρακτικό επίπεδο. Έμφαση θα πρέπει να δύνεται στην ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική, καθώς κατέχει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη. Στόχος των επαγγελματιών ψυχικής υγείας πρέπει να είναι η συστηματική ενδυνάμωση και καλλιέργεια των συναισθηματικών ικανοτήτων, με στόχο τη βελτίωση και εδραίωση της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Τέλος, αξίζει να υπογραμμιστεί, ότι τόσο η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και της ψυχικής ανθεκτικότητας συγκαταλέγονται στα σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Αυτό υποδηλώνει ότι οι δυο αυτές έννοιες δομούνται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου όχι αυτόματα, ούτε σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο αλλά μόνο αν το άτομο επενδύσει την ανάλογη προσπάθεια για να τις καλλιεργήσει (Πλατσίδου, 2010). Με το πέρασμα του χρόνου δηλαδή οι άνθρωποι αναπτύσσουν τον τρόπο σκέψης τους, τις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης και αποκτούν περισσότερη γνώση και εμπειρία. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται με τη βοήθεια των υποστηρικτικών σχέσεων με τους γονείς, τους συνομήλικους και τους άλλους συνανθρώπους, καθώς και με τη θετική άποψη του ατόμου για τον εαυτό του, τις καλές δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, τη διαχείριση του άγχους με υγιείς τρόπους, την προσφορά βοήθειας προς τους άλλους και την αναζήτηση νοήματος στη ζωή, παρά τις δυσκολίες ή τα τραυματικά γεγονότα που τυχόν ανακύπτουν (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2012). Ως εκ τούτου, η απαραίτητη προετοιμασία για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και κατ' επέκταση της ψυχικής ανθεκτικότητας που θα συντροφεύει το άτομο κατά τη διάρκεια του βίου του θα πρέπει να ξεκινά με την υποστήριξη από την οικογένεια στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, έπειτα να ενισχύεται και να ενδυναμώνεται στα σχολικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα που δρα το άτομο.

Εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι συναισθηματικά και κοινωνικά επαρκής, μπορεί να συμβάλλει στην δημιουργία τάξεων οι οποίες καλλιεργούν την ψυχική και συναισθηματική ανθεκτικότητα με χαρακτηριστικά την υποστήριξη, την ένταξη, την αποδοχή, την κατανόηση, την εμπλοκή, τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος, την ενδυνάμωση και την έμφαση στην ποιοτική και χωρίς εκλείψεις γνώση για όλους τους μαθητές.

4.9 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τους περιορισμούς της έρευνας, προκύπτει η αναγκαιότητα να επισημανθούν κάποια στοιχεία που θα βοηθήσουν σε ενδεχόμενη μελλοντική έρευνα. Πιο αναλυτικά, προτείνεται η διεξαγωγή της έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα και με ίση κατανομή σε κάθε φύλο, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα. Επίσης, προτείνεται μελλοντική συγκριτική έρευνα μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών ή μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές. Ακόμη, προτείνεται η βελτίωση των παρόντων εργαλείων της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας με άλλα μεγαλύτερης αξιοπιστίας.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

American Psychological Association: Resilience (2021). Ανακτήθηκε από:
<https://www.apa.org/topics/resilience>

Ainsworth, S., & Oldfield, J., (2019). Quantifying teacher resilience: context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117- 128. <https://doi.org/gf5d85>

Anastasiou, S. (2020). The moderating effect of age on preschool teachers trait emotional intelligence in Greece and implications for preschool human resources management. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 26-36. <https://dx.doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.26.36>

Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating Early Career Urban Teachers' Perspectives on and Experiences in Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 57, 359-377. <https://doi.org/b828p7>

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema*, 18(1), 13-25.

Beltman, S. (2021). Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives. In C. Mansfield (Ed.) *Cultivating Teacher Resilience*, 11-26. Springer

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A., (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185- 207. <https://doi.org/bqz9xj>

Birol, C., Atamturk, H., Silma, F., & Sensoy, S., (2009). Analysis of the Emotional Intelligence level of teachers. *Procedia and Behavioral Sciences*, 1(1), 2606-2614. <https://doi.org/bckbjd>

Boldrini, E., Sappa, V., & Aprea, C., (2018). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching*, 25(1), 125-141. <https://doi.org/hb6n>

Botou, A., Mylonakou – Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary Schools Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece, *Psychology*, 8(1), 131-159. <https://doi.org/hn6c>

Brackett, M., Bertoli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo, R., & Salovey, P. (2013). Emotional intelligence. In M. D. Robinson, E. R. Watkins, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (365-379). The Guilford Press.

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. <https://doi.org/fr3bx3>

Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(2), 175–183. <https://doi.org/f68g6z>

Caruso, D. R., Bienn, B., & Kornacki, S. A. (2006). Emotional intelligence in the workplace. In J. Ciarrochi, J. R. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life (2nd ed)* (187-205). Psychology Press/ Taylor & Francis

Caruso, D. R., Bhalerao, H., & Karve, S. (2016). Special Issue on Emotional Intelligence. *Business Perspectives and Research*, 4(1), ix–xii. <https://dx.doi.org/10.1177/2278533715609205>

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). Social and Emotional Education: A framework for primary Schools. In C., Cefai, & V. Cavioni, (Eds.), *Social and Emotional Education in Primary School*. Springer

Coifman, K. G., & Almahmoud, S. Y. (2017). Emotion flexibility and psychological risk and resilience. In U. Kumar (Ed.), *The Routledge international handbook of psychosocial resilience* (pp. 148–161). Routledge/Taylor & Francis Group.

Cooper, N., Esters, C.A. & Allen, L. (2004): Bouncing back. *Parks & Recreation (Ashburn)* 39(4), 28-35 .

Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. <https://doi.org/gnfs2m>

Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc.

Δανηλίδου Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Δανηλίδου, Α., & Πλατσίδου, Μ.,(υπό δημοσίευση). Δημιουργία και έλεγχος μιας κλίμακας για την αξιολόγηση των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125.

Deb, A., (2018). Psychology of Resilience. In G. Mirsa (ed.), *Psychosocial Interventions for Health and Well-Being* (43-57). Springer <https://doi.org/hb6k>

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? *Emotional Studies*, 35(4), 449-473. <https://doi.org/c4qm26>

Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2014). The Contributions of Emotional Intelligence and Social Support for Adaptive Career Progress Among Italian Youth. *Journal of Career Development*, 42(1), 48–59. <https://doi.org/gf83gh>

Di Fabio, A., & Palazzeschi, L., (2008). EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SELF-EFFICACY IN A SAMPLE OF ITALIAN HIGH SCHOOL TEACHERS. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(3), 315–326. <https://doi.org/ds93s3>

Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2018). The contributions of personality and emotional intelligence to resiliency. *Personality and Individual Differences*, 123, 140–144. <https://doi.org/gczt68>

Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19–23. <https://doi.org/f54xr3>

Dolev N., & Leshem, N. (2016). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(2), 21-39. <https://dx.doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>

Engelbrecht, P., Oswald M., Swart E. & Eloff I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 293-308.

Fiori, M., & Vesely-Maillefer, A. K. (2018). Emotional intelligence as an ability: theory, challenges, and new directions. In K. V. Keefer, J. D. A. Parker & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional Intelligence in Education* (23-47). Springer.

Fiorilli, C. Benevene, P. De Stasio, S. Buonomo, I. Romano, L. Pepe, A. & Addimando, L. (2019). Teacher's Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-9. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743>

Fowler, Jr. (2014). *Survey Research Methods*. Sage Publications

Fredrikson, B., L., (2004). The broaden- and build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 359, 1367- 1378. <https://doi.org/cfr5vx>

Γαλάνης (2012). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 30(1), 97-110.

Garcia, M., & Gambarte, M. (2019). Relationship Between the Dimension of Resilience and Burnout in Primary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12:2, 189- 196.

Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424-435.

Gibbs, S., & Miller, A., (2013). Teachers' resilience and wellbeing: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(5), 609-62. <https://doi.org/gmrz24>

Goleman, D. (2011a). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ*. Πεδίο

Goleman, D. (2011b). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Πεδίο

Gratacos, G., Mena, J., & Ciesielkiewicz M., (2021). The complexity thinking approach: begging teacher resilience perceived self- efficacy as determining variables in the induction phase. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/gns6f8>

Gu, Q., & Day, C., (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316. <https://doi.org/b5txpp>

Gu, Q., & Day, C., (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/ffbqzc>

Guroi, A., Ozercan, M.G, Yalcin, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3246 – 3251.

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C., (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 1-24. <https://doi.org/gnsthp>

Hayes, Andrew F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. The Guilford Press.

Hen, M. & Sharabi- Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375-390. <https://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>

Henderson, N., & Milsten, M., M., (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Υπόγειο

Hopman, J.A.B., Tick, N.T., Van Der Ende, J., Wubbels, T., Vehulst, F. C., Maraw, A. & Van Lier, P. A.C. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 75, 21-30. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004>

Howard, S., & Johnson, B., (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.

Hu, T., Zhang, D., & Wang, J., (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18-27. <https://doi.org/gdm65b>

Ηλιόπουλος, Π., (2019). Νευρωτισμός και Ψυχική Ανθεκτικότητα: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 24(2), 82- 197.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>

Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712- 722. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>

Kosonogov V., Vorobyeva E., Kovsh E., Ermakov P. (2019). A review of neurophysiological and genetic correlates of emotional intelligence. *International Journal of Cognitive Research in Science (IJCRSEE)*, 7(1), 137-142. <https://dx.doi.org/10.5937/ijcrsee1901137K>

Κουδιγκέλη Φ. (2011). Η θετική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Στο Σταλίκας Α. και Μυτσίδου Π. *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. ΤΟΠΟΣ

Κουδιγκέλη, Φ., (2017). *Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή Πάντειο Πανεπιστήμιο

Kusche, C.A., & Greenberg, M.T. (2006). Brain Development and social Emotional Learning. An Introduction for Educators. In M. J. Arnold, & M. J. Elias, *The Educators Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*. Corwin Press.

Λακιώτη Α. (2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο Σταλίκας Α. και Μυτσίδου Π. *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. ΤΟΠΟΣ

Lakioti, A., & Stalikas, (2018). Resilient reintegration as a result of psychotherapy a grounded theory analysis of clients' experiences. *Counseling Psychology Quarterly*. <https://doi.org/hb6j>

Lee, H. J. (2017). How emotional intelligence relates to job satisfaction and burnout in public service jobs. *International Review of Administrative Sciences*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0020852316670489>

Lee, Y. H., Richards, K. A. R., & Washburn, N. (2021). Mindfulness, resilience, emotional exhaustion, and turnover intention in secondary physical education teaching. *European Review of Applied Psychology*, 71(6), 1-10. <https://doi.org/gmnz9q>

Λιαργκόβας, Π.Γ., Δερμάτης, Ζ. και Κομνηνός, Δ. (2018) *Μεθοδολογία της Έρευνας και Συγγραφή Επιστημονικών Εργασιών*. Τζιόλας

Luthar, S., S., & Brown, P., (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19(3), 931-955. <https://doi.org/crfm8q>

McLeod, S. A., (2017). *Experimental design*. Simply Psychology.

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. <https://doi.org/gh68wt>

Mansfield, C., 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. <https://doi.org/crdb84>

Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A., (2014). ‘I’m coming back again! The resilience of early career teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(5), 547-567. <https://doi.org/gh68w4>

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227- 238. <https://doi.org/c4jms7>

- Masten, A., (2007). Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth rises. *Development and Psychopathology*, 19,921- 930. <https://doi.org/dn3bsc>
- Masten, A.S. (2011) Resilience in Children Threatened by Extreme Adversity: Frameworks for Research, Practice, and Translational Synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493-506. <https://doi.org/d2jwwc>
- Masten, A., (2016). Resilience in developing systems: the promise of integrated approaches. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 297- 312. <https://doi.org/ghwsg9>
- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory & Review*, 1-20. <https://doi.org/gc6wxj>
- Masten, A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry*, 8, 101-102. <https://doi.org/gbng>
- Masten, A. S.,& Cicchetti, D.,(2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (271–333). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/gjt5vg>
- Masten, A., &Gewirtz, A., H., (2006). Resilience in Development: The Importance of Early Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.
- Masten, A., S., Lucke, C., M., Nelson, K., M., &Stallworthy, I., C., (2021). Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*,17, 521- 549.
- Masten, A.,&Obradovic, j.,(2006). Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York academy of sciences*, 1094, 13-27. <https://doi.org/dzpfbp>
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (74–88). Oxford University Press.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (213–237). The Guilford Press.
- Ματσαγγούρας, Η.,(2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Γρηγόρη
- Ματσόπουλος, Α., (2011). Χαρτογράφηση Βασικών Εννοιών σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα & Ένα Νέο Μοντέλο Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής στο Σχολικό Πλαίσιο. Στο Ματσόπουλος Α., *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: Εφαρμογή στο σχολικό πλαίσιο και την οικογένεια*. ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ
- Mayer, J. D. (2006). A new field Guide to Emotional Intelligence. In J.Ciarrochi, J.P.Forgar & D.J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life (2nd ed)*, (3-26). Psychology press/ Taylor & Francis

- Mayer, J. D., & Ciarroch, J. (2006). Clarifying Concepts Related to Emotional Intelligence: A Proposed Glossary. In J.Ciarrochi, J.P.Forgar & D.J.Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life (2nd ed)*, (261- 269). Psychology press/ Taylor & Francis
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence*, (396-420). Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2012.). Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg& S.B.Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, (528–549). Cambridge University Press. <https://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511977244.027>
- Merida- Lopez, S., Bakker, A. B.& Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross- validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 1-6. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>
- Merida- Lopez, S. & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Education Research*, 85, 121-130. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mohamad, M. &Jais, J. (2015). Emotional Intelligence and job Performance: A Study Among Malaysian Teachers. *Procedia Economics and Finance*, 35, 674- 682. [https://dx.doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)00083-6](https://dx.doi.org/10.1016/S2212-5671(16)00083-6)
- Mukund, B., & Dehuri B. K. (2016). Building Resilience in School Children: Need of The Hour. *Global Journal for Research Analysis*, 5(10), 279-282.
- Mullen, P. R. Gutierrez, D. &Newhart, S. (2018). School Counselors’ Emotional Intelligence and Its Relationship to Leadership. *Professional School Counseling*, 21(ib), 1-12. <https://dx.doi.org/10.1177/2156759X18772989>
- Naqvi, I. H. Iqbal, M. &Akhtar, S. N. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Performance of Secondary School Teachers. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 209- 224.

Ngyi, G., K., & Lay, Y., F., (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277-291. <https://doi.org/hb6r>

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(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n>

Pau, A. & Croucher, R. (2003). Emotional intelligence and stress coping in dental undergraduates.

Πλατσίδου Μ.(2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Gutenberg

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. <https://dx.doi.org/10.1177/0143034309360436>

Πλατσίδου, Μ. (2015). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες*. Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση- Δράση Δ2. ΕΣΠΑ 2007-2013

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76. <https://dx.doi.org/10.1080/10349120701654613>

Platsidou, M., & Daniilidou, A., (2021). Meaning in Life and Resilience among Teachers. *Journal of Positive School Psychology*, x(x), 1-13. <https://doi.org/hb6m>

Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 72(2), pp. 191-218.

Pursun, T., & Efiltili, E. (2019). The Analyzing of the Emotional Intelligence Scores of the Special Education Teacher Candidates for the Predictor of Multiple Intelligences Areas. *European Journal of Education Research*, 8(2), 409- 420. <https://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.409>

Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85–92. <https://doi.org/gf5d9m>

- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., & Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511–536. <https://doi.org/f9fkcf>
- Rivers, S. E., Handley-Miner, I. J., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2019). Emotional Intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, (709–735). Cambridge University Press. <https://dx.doi.org/10.1017/9781108770422.030>
- Rutter M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12. <https://doi.org/bpdc74>
- Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/hb6q>
- Schneider, W. J., Mayer, J. D., & Newman, D. A. (2016). Integrating hot and cool intelligences: Thinking Broadly about Broad Abilities. *Journal of Intelligence*, 4(1), 1-25. <https://dx.doi.org/10.3390/jintelligence4010001>
- Shastri, P.C1.(2013).Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian J Psychiatry*, 55(3), 224-234. <https://doi.org/gmp7gk>
- Sieppel, L., Pietrzak, R., Charney, D., Mayes, L. & Southwick, S. (2015). How does social support enhance resilience in the trauma – exposed individual? *Ecology and Society*, V. 20 (4): 10. <https://doi.org/gfkr2t>
- Silberberg, S.(2001). Searching for family resilience. *Australian Institute of Family studies*, 58, 52-57.
- Sinclair, V.G., Wallston K.A., & Strachan, E. (2016). Resilient coping moderates the effect of trauma exposure on depression. *Research in Nursing and Health*, 39(4), 244-52.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ. (2012). «Η επαγγελματική και προσωπική ενδυνάμωση του Συμβούλου με στόχο την ανταπόκριση του στις σύγχρονες προκλήσεις». Εισήγηση στο Κύπρο-Ελλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Σιούρλα, Ε., (2018). *Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Song, Y., & Chen, Y. Y.(2019). Information and communication technology among early and late middle-aged adults in urban China: Daily use and anticipated support in old age. *Australasian Journal on Ageing*, 38(1).

Soythwick, S.M., Vythilingam, M., Charney D.,(2005). The Psychobiology of Depression and Resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annually Review of Clinical Psychology*, 1, 255-291. <https://doi.org/bz6xwg>

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7 (4), 379 – 398.

Τάσση, Χ., Παπασπύρου, Α., Σούλης Σ.Γ. και Γεωργίου, Α. (2014). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως παράγοντας αυτοαποτελεσματικότητας νηπιαγωγών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 514- 522. <https://dx.doi.org/10.12681/icw.18001>

Τίσου Γ.,(2015). *Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράμετρος των στόχων επίτευξης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Vesely- Maillefer, A. & Saklofske D. H. (2018). Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. In K.V. Keefer, J.D.A. Parker & D. H. Saklofske (eds.), *Emotional Intelligence in Education Integrating Research with Practice*, (377- 402). Springer

Vesely- Maillefer, A., Udayar, S. & Fiori, M. (2018). Enhancing the Prediction of Emotionally Intelligent Behavior: The PAT Integrated Framework Involving Trait EI, Ability EI, and Emotion Information Processing. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-15. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01078>

Wagnild, G. M. (2016). *The Resilience Scale User's Guide*. Worden, MT: Resilience Center.

Waugh, C. E., Thompson, R. J., & Gotlib, I. H. (2011). Flexible emotional responsiveness in trait resilience. *Emotion*, 11(5), 1059–1067. <https://doi.org/10.1037/a0021786>

Wong, C., & Law K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243- 274. [https://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)

Φλέγγα, Κ., (2020). *Η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την Ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Χαραλάμπους Β.,(2011). Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στο Σταλίκας Α. και Μυτσίδου Π. *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. ΤΟΠΟΣ

Χατζηχρήστου, Γ. Χ., (2015). *Ψυχική ανθεκτικότητα: Θεωρητικές και εννοιολογικές προσεγγίσεις*. Στο Χατζηχρήστου Χ. Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια. GUTENBERG

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. και Αδαμοπούλου, Ε., (χ.χ.). *Ψυχική Ανθεκτικότητα*. Ηλεκτρονικό περιοδικό Συνφροντίζω

Χριστοφορίδου, Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2020). Συναισθηματική Νοημοσύνη και επικοινωνιακή ικανότητα: μια εμπειρική διερεύνηση σε διευθυντές/ ντριες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*. Τεύχος 1/2020. Πανεπιστήμιο Κρήτης

Yoke, L.B & Panatik, S. A. (2015). Emotional Intelligence and Job Performance among School Teachers. *Asian Social Science* 11(13). <https://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n13p227>

Yosof, R., Ishak, N. M. Zahidi, A.M. Abidin, M.H. Z.& Bakar, A. Y. A. (2014). Identifying Emotional Intelligence Competencies among Malaysian Teacher Educators. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 159, 485- 491. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.411>

Zamri, E.N., Moy, F.M., & Hoe, V.C. (2017). Association of psychological distress and work psychosocial factors with self-reported musculoskeletal pain among secondary school teachers in Malaysia. *PLoS ONE*, 12(2).

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί και Αγαπητές εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας, αποτελεί αντικείμενο έρευνας με στόχο να εξετάσει τη σχέση των συναισθηματικών ικανοτήτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως προληπτικοί παράγοντες για την ψυχική τους υγεία.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα αν και πολύτιμη είναι μη δεσμευτική, προαιρετική και ανώνυμη. Ο μέσος εκτιμώμενος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά.

Η έρευνα έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις επιταγές του Κώδικα Ερευνητικής Δεοντολογίας. Όλες οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες και τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τον χρόνο σας!
Τσούτσια Όλγα mea20035@uom.edu.gr

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία:

1.Φύλο:

Άνδρας
Γυναίκα

2.Ηλικία (σε έτη):

3.Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος/ η
Σε σχέση
Έγγαμος/η
Διαζευγμένος/η

4.Εκπαίδευση:

Απόφοιτος ΑΕΙ
Δεύτερο πτυχίο
Μεταπτυχιακό
Δεύτερο Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό

5.Σπουδές ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Βασικό πτυχίο
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό
Διδασκαλείο
Σεμινάρια εξειδίκευσης
Άλλο

6.Εργάζεστε στην:

Πρωτοβάθμια
Δευτεροβάθμια

7.Περιοχή εργασίας:

Αστικό κέντρο
Κωμόπολη
Αγροτική/ Νησιώτικη/ δυσπρόσιτη περιοχή

8.Θέση στην εκπαίδευση:

Μόνιμος εκπαιδευτικός
Αναπληρωτής εκπαιδευτικός
Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός
Παράλληλη στήριξη

9.Δομή Ειδικής Αγωγής:

Σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη
Τμήμα ένταξης Δημοτικού Σχολείου
Νηπιαγωγείο Ε.Α.Ε
Δημοτικό Ε.Α.Ε
ΕΝΕΓΥΛ
Γυμνάσιο Ε.Α.Ε
Λύκειο Ε.Α.Ε
Ε.Ε.Ε.Ε.Κ
Τμήμα ένταξης Γυμνασίου

10.Πόσους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζετε:

11.Μαθητές με αναπηρία που υποστηρίζετε:

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Προβλήματα συμπεριφοράς
Κινητική αναπηρία (π.χ. εγκεφαλική παράλυση, τετραπληγία, παραπληγία κ.λπ)
Οπτική αναπηρία
Κώφωση, βαρηκοΐα
Ψυχική διαταραχή (π.χ. μανιοκατάθλιψη, σχιζοφρένεια κ.λπ.)
Νοητική αναπηρία
Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού
Βαριές και πολλαπλές αναπηρίες

12Χρόνια προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή(σε έτη) :

13.Χρόνια προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση (σε έτη) :

*Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά.
Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.*

	1=Διαφωνώ Απόλυτα	7=Συμφωνώ Απόλυτα
14 Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
15 Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
16 Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
17 Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
18 Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
19 Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
20 Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
21 Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
22 Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
23 Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

ανθρώπων

- 24 Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
- 25 Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
- 26 Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
- 27 Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
- 28 Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
- 29 Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

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

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Δεν είμαι σίγουρος/η Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

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

30.Ζητάω βοήθεια από τον Θεό ή μια ανώτερη δύναμη	1	2	3	4	5
31.Πιστεύω ότι η προσευχή ή ο διαλογισμός μπορεί να με βοηθήσει να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες	1	2	3	4	5
32.Παίρνω δύναμη από το αίσθημα προσφοράς που αντλώ από το επάγγελμά μου	1	2	3	4	5
33.Η αγάπη για τους μαθητές μου μου δίνει δύναμη να συνεχίσω	1	2	3	4	5
34.Ενθαρρύνομαι στην σκέψη ότι η εκπαίδευση που παρέχω έχει αξία και αντίκτυπο στην κοινωνία	1	2	3	4	5
35.Αντλώ δύναμη από την πληρότητα που μου προσφέρει η διδασκαλία	1	2	3	4	5
36.Αντλώ δύναμη από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές	1	2	3	4	5
37.Η καλή σωματική μου κατάσταση και υγεία μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στον τρόπο που αντιδρώ	1	2	3	4	5
38.Καταφεύγω στην άσκηση για εκτόνωση	1	2	3	4	5

39.Μια ισορροπημένη διατροφή μπορεί να μου δώσει την ενέργεια που χρειάζομαι για να ξεπεράσω πιο εύκολα την πρόκληση	1	2	3	4	5
40.Η οργάνωση της τάξης και της διδασκαλίας με διευκολύνει στο να αντιμετωπίσω τις προκλήσεις	1	2	3	4	5
41.Ανακαλώ στρατηγικές από την εμπειρία των προηγούμενων χρόνων ώστε να αντιμετωπίσω τις προκλήσεις	1	2	3	4	5
42.Η γνώση που έχω αποκτήσει κατά την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών στο παρελθόν μου είναι χρήσιμη όταν αντιμετωπίζω ανάλογες καταστάσεις	1	2	3	4	5
43.Μου είναι πιο εύκολο να διαχειριστώ τις δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο αν τις έχω προβλέψει	1	2	3	4	5
44.Μέσα από συζήτηση, προσπαθώ να εξηγήσω την δική μου οπτική γωνία	1	2	3	4	5
45.Προσπαθώ να μπω στην θέση του άλλου και να κατανοήσω την συμπεριφορά του	1	2	3	4	5
46.Υπάρχουν άτομα εντός σχολικού πλαισίου στα οποία μπορώ να απευθυνθώ για βοήθεια και στήριξη	1	2	3	4	5
47.Συζητάω με τους συναδέλφους μου το πρόβλημα	1	2	3	4	5
48.Ζητάω συμβουλές από πιο έμπειρους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
49.Απευθύνομαι στον διευθυντή του σχολείου για να λύσει το πρόβλημα	1	2	3	4	5
50.Συζητάω με τον διευθυντή για πρακτική και ψυχολογική στήριξη	1	2	3	4	5
51.Ζητάω υποστήριξη και καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο	1	2	3	4	5
52.Μιλώ σε κάποιον κοντινό μου άνθρωπο εκτός του χώρου εργασίας για να ξεσπάσω	1	2	3	4	5
53.Ζητάω συμβουλές από τους κοντινούς μου ανθρώπους	1	2	3	4	5
54.Με βοηθάει να μοιράζομαι το πρόβλημα και αυτά που αισθάνομαι με τους φίλους μου	1	2	3	4	5
55.Εκτονώνομαι και αποφορτίζομαι συζητώντας με την οικογένειά μου	1	2	3	4	5
56.Μιλώ στον/στην σύζυγο/σύντροφό μου για να εκτονώσω την πίεση	1	2	3	4	5
57.Βασίζομαι στην γνώση του κανονισμού και των κανόνων που διέπουν την εκπαίδευση για να επιλύσω το πρόβλημα	1	2	3	4	5

58.Επικαλούμαι τον αντίστοιχο νόμο που ρυθμίζει την κατάσταση	1	2	3	4	5
---------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

59.Ενημερώνομαι για το τι ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο για την κάθε περίπτωση	1	2	3	4	5
-------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

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